

Reflexion der pädagogischen Handlungsprobleme

Darf ich Sie noch einmal überfallen und bei Ihrem Unterricht zuschauen? Na das hätten Sie ja auch gestern fragen können! Das tut mir leid, ich kann im Moment nur sehr kurzfristig planen. Na von mir aus, dann schauen Sie halt zu.

Probleme unterrichtlicher Handlungspraxis

Sensibilisierung für das interaktive Geschehen

Kann ich bei Ihnen im Unterricht hospitieren? Wie hospitieren? Wer sind Sie denn? Referendar oder wie? Ich absolviere hier mein Praktikum, ich bin kein Referendar. Ja dann setzen Sie sich halt hinten rein.

*Inten-
kritisch-distanzierte*

STUDIUM IM PRAKTIKUM

und praktischen Bezügen

handlungsentlastete Analyse

*Be-
Darf ich Sie noch einmal überfallen und bei Ihrem Unterricht zuschauen? Na das hätten Sie ja auch gestern fragen können! Das tut mir leid,*

falltiefen

falltiefen

Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung
am Institut für Erziehungswissenschaft

6. Ausgabe 2020:
Studium im Praktikum

Herausgegeben vom
Institut für Erziehungswissenschaft
der Leibniz Universität Hannover

Hrsg. (Heft 06/2020):
Imke Kollmer, Telefon: 0511-762-17622, imke.kollmer@iew.uni-hannover.de
Hannes König, Telefon: 0511-762-5485, hannes.koenig@iew.uni-hannover.de

Institut für Erziehungswissenschaft
Schloßwender Straße 1
30159 Hannover

Manuskripte können jederzeit per Mail an falltiefen@iew.uni-hannover.de eingereicht werden.

ISSN (print): 2511-1876
ISSN (online): 2211-1892

Umschlaggestaltung: Jens Bringmann
Satz und Layout: Edwina Albrecht
Druck: Uni Druck, Hannover

© Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover, Hannover 2020

Alle Ausgaben auch online abrufbar unter:
<https://www.iew.uni-hannover.de/de/forschung/arbeitsbereich-schul-und-professionsforschung/falltiefen/>

Inhaltsverzeichnis

- 7 JULIA LABEDE/ANDREAS WERNET
Vorbemerkung – Kasuistik im Allgemeinen Schulpraktikum

Studium im Praktikum

- 9 EIKE WOLF
Unterrichtsbeginn – Zur Entzauberung des Anfangs
- 19 MERLIN DENNIS PETRY
Der Toilettengang im Unterricht – Über ein triviales Problem im Unterricht
- 31 DANIEL RÖHRS
Unterrichtsstörungen – Wenn Schülerinnen und Schüler den Unterricht kritisieren
- 41 VINCENT SCHÄFER
Stellvertretende Maßregelungen unter Peers im Unterricht. Abhängigkeit der gegenseitigen Sanktionierung durch Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgeschehen von der Abwesenheit einer autoritären Lehrperson am Beispiel des Meldens
- 55 OSKAR POHLMANN
„Hier riecht es nach Hurensohn“ – Zum Umgang mit derben Beleidigungen im schulischen Unterricht
- 63 ALEXANDER RUNGE
„Ja dann setzen Sie sich halt hinten rein“. Zum Statusproblem von Lehramtsstudierenden im Praktikum
- 71 MAXIMILIAN KLOTH
„Darf ich Sie noch einmal überfallen“ – Der Praktikant als Unterrichtsbesuch

Theoretische Positionierungen

- 79 HANNES KÖNIG
Studium im Praktikum – Zur Struktur und Funktion des Schulpraktikums im Lehramtsstudium
- 83 JULIA LABEDE/TJARK NEUGEBAUER
Praxis studieren – Praxis reflektieren: Anmerkungen zu Problemen und Potentialen von Fallarbeit im ersten Schulpraktikum

Tabus über dem Lehrberuf

- 91 IMKE KOLLMER
Das Primat der besseren Praxis. Über Fallstricke beim Berufseinstieg junger
LehrerInnen

Gastbeitrag

- 97 MARION POLLMANN
Mündigkeitskrisen oder potentielle Professionalisierung? Versuch, Schwierig-
keiten Studierender mit kasuistischem Arbeiten zu verstehen
- 105 Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Vorbemerkung – Kasuistik im Allgemeinen Schulpraktikum

Stand bei den bisherigen Ausgaben der *falltiefen* jeweils ein Themenfeld im Zentrum, widmet sich das aktuelle Heft einem spezifischen Segment des erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums: dem Allgemeinen Schulpraktikum (ASP). Entsprechend stammen die studentischen Arbeiten, die wir in dieser *falltiefen*-Ausgabe publizieren, aus Praktikumsberichten, die im Rahmen des kasuistischen ASP entstanden sind. Sie geben den Leserinnen und Lesern einen Eindruck davon, was bei dieser Form des Schulpraktikums ‚rauskommen‘ kann; was der Ertrag eines solchen Praktikums – natürlich jenseits der individuellen Erfahrungen, Erlebnisse und Eindrücke – sein kann.

Die Grundidee unseres universitären Beitrages zum Allgemeinen Schulpraktikum ist ganz einfach: Die Studierenden sollen den Praktikumsaufenthalt in der Schule dazu nutzen, schul- und unterrichtstypische Phänomene zu beobachten, zu protokollieren (also gleichsam protokollförmig zu fixieren) und anschließend zu interpretieren. Im Zentrum steht also nicht die Idee, mit unserer Hilfe zu lernen, ‚wie es geht‘, sondern den beruflichen Handlungsraum in den unterschiedlichsten Facetten und Problemdimensionen, die ihn charakterisieren, zu *verstehen*. Also eigentlich nicht: im Studium durch uns angeleitet zu *praktizieren*, sondern im Praktikum zu *studieren* (vgl. dazu den Beitrag von Hannes König in diesem Heft). Bei einem kasuistisch begleitetem Schulpraktikum handelt sich also um ‚schulpraktische *Studien*‘ im wahren Sinne des Wortes: um (gewissermaßen unpraktische) *Studien* der Praxis.

Ein Blick auf das Inhaltsverzeichnis zeigt, wie vielfältig die Beobachtungsanlässe sein können. Wir verzichten im kasuistischen ASP explizit darauf, Beobachtungsgegenstände oder -themen vorzuschreiben. Natürlich machen wir vorbereitend die Studierenden mit typischen ‚Problemzonen‘ des Unterrichts und des pädagogischen Handelns vertraut. Wir sprechen über die Hausaufgabenkontrolle oder den Unterrichtsbeginn, mündliche Leistungskontrollen oder Störungen des Unterrichts (um hier nur einige Themenfelder zu nennen) und beleuchten diese Unterrichtspraktiken mit konkreten Interaktionsbeispielen. Und natürlich können die Studierenden eines dieser Themenfelder als Leitthema ihrer Beobachtungen und ihres Praktikumsberichts wählen.

Allerdings soll die thematische Vorbereitung auf das Praktikum den Studierenden lediglich eine Orientierung für ihre Beobachtungen geben; sie soll diese aber nicht einschränken. Wer seinen Praktikumsbericht über ‚schulische Aushänge‘, Klassenraum- oder Schulhofgestaltung oder Beobachtungen im Lehrerzimmer schreiben will, weil das Praktikum dazu interessante Beobachtungen ermöglicht hat, ist explizit aufgefordert, dies zu tun! Für das Thema des kasuistischen Praktikumsberichts gilt: *Anything goes!*

Vielleicht noch eine letzte Bemerkung zum ‚Praktikumsbericht‘. Im Allgemeinen verbürgt ein solcher Bericht die erfolgreiche Absolvierung eines Praktikums in schriftlicher Form. Und wie der Name schon sagt, ist diese Form ein ‚Bericht‘. Davon kann im kasuistischen ASP genau genommen keine Rede sein. Der ‚Praktikumsbericht‘ im kasuistischen ASP stellt eigentlich nicht einen Bericht dar, sondern vielmehr eine thematisch fokussierte Abhandlung zu einem während des Praktikums gewonnenen Beobachtungsthema; also eine im Format einer ‚kleinen‘ Hausarbeit schriftlich erfolgende gedankliche Bearbeitung eines schulisch pädagogisch relevanten bzw. typischen Phänomenbereichs. Auch für den sogenannten Praktikumsbericht gilt also: *Studium* im Praktikum.

Damit geht eine gewisse Herausforderung einher, aber auch die Chance, aus dem ASP ‚intellektuelle Lehren‘ zu ziehen und die berufliche Welt, auf die das Lehramtsstudium vorbereiten soll, ein bisschen besser zu verstehen. Wir hoffen, dass die in diesem *falltiefen*-Heft versammelten Beiträge einen Eindruck davon vermitteln, wie interessant und lohnend es sein kann, diese Herausforderung anzunehmen.

EIKE WOLF

Unterrichtsbeginn – Zur Entzauberung des Anfangs

I

Der Unterrichtsbeginn als Auftakt einer schulischen Interaktion zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen ist einfach strukturiert. Analytisch lässt er sich aus zwei Perspektiven bestimmen: *Formal* stellen die schulisch institutionalisierten Unterrichtszeiten die Markierung des Anfangs einer Unterrichtsstunde dar; klassischerweise werden diese durch das Klingeln der Schulglocke als organisatorisches Ordnungssignal symbolisiert. Gewissermaßen strukturiert die Schulglocke somit messerscharf die Unterscheidung zwischen der Zeit, die für einen bestimmten, an ein Schulfach, einen Raum und eine (oder mittlerweile auch: mehrere) Lehrperson(en) gebundenen Unterricht und der Zeit, die für Nicht-Unterricht (Beginn und Ende sowie Pausen im Rahmen des Schultags) vorgesehen ist. In *handlungspraktischer* Perspektive orientiert sich Unterricht als pädagogische Interaktionsform wiederum an dieser formalen Rahmung, muss sich interaktiv jedoch notwendig selbst in Werk setzen. D.h. zunächst nicht mehr, als dass Unterricht als sozial-interaktive Praxis einer Anfangsmarkierung bedarf. Dieser Anfang nun stellt gegenüber der formalen Organisation von Schule den eigentlichen Unterrichtsbeginn dar, da erst dann von Unterricht gesprochen werden kann, wenn er sich als soziale Praxis Ausdruck verleiht und vollzieht (vgl. auch Meister 2012).

Dieser Einfachheit der strukturellen Unterscheidung von Unterricht und Nicht-Unterricht steht auf diskursiver Seite entgegen, dass der Unterrichtsbeginn als interaktionseröffnende Praxis bisweilen als „eine heikle und entscheidende Phase“ (Ummel, Wettstein, Thommen 2009: 81) betrachtet wird. Der Grund für die identifizierte Brisanz wird in der Trennung gesehen, die der interaktiven Orientierung in den unterschiedlichen Abschnitten zukommt: „Während der Pause beschäftigen sich die Schüler häufig mit Themen aus der Peer-Welt. Entscheidend ist es für die Lehrperson, die Schüler möglichst rasch und reibungslos in ein lernwirksames Setting zu führen, Lehr-Lern-Prozesse auszulösen und zu begleiten“ (ebd.). Scholz (2009: 232) sieht im Unterrichtsbeginn zwar die Funktion „eine existierende soziale Ordnung durchzusetzen. Wenn der Lehrer den Klassenraum betritt, so ist dies allein kein Hinweis darauf, dass der Unterricht begonnen hat.“ Allerdings deutet auch er es als „riskant für den Lehrer, wenn er sich vorne hinstellen, ‚guten Morgen‘ sagen und ein großer Teil der Schüler nicht antworten würde. Einen Unterrichtsbeginn herstellen, heißt also zu erreichen, dass möglichst alle Schüler darauf achten, was der Lehrer

tut und will und dem auch zu folgen, heißt: Unterricht als Rahmung für alle Handlungen zu akzeptieren.“ Diese und ähnliche ‚situativ-prekäre‘ Interpretationen stützen sich gewissermaßen auf die Deutungsgrundlage, dass die Aufnahme der Unterrichtsinteraktion für die Schüler*innen eine Zumutung darstellt. Damit zusammen hängt die Prämisse einer genuinen schüler*innenseitigen Kooperationsunwilligkeit, die die Lehrer*innen vor die Herausforderung stellt, sie sinngemäß ‚zum Lernen zu verführen‘. Im Folgenden sollen hiergegen zwei Einwände vorgebracht werden: Einerseits die generelle Notwendigkeit von Kooperationsbereitschaft seitens der Schüler*innen als genuine Bedingung der Möglichkeit von Unterricht. Andererseits die strukturelle Problemlosigkeit von Interaktionseröffnungen im Allgemeinen und von Unterricht im Speziellen.

Es leuchtet m.E. nicht ein, Kooperationsbereitschaft von Schüler*innen als erst durch die Lehrperson zu produzierende ‚Haltung‘ zu betrachten. Mit Parsons (1968) lässt sich demgegenüber sagen, dass die Schulklasse erst durch den Unterricht zu einem im engeren Sinne „sozialen System“ wird, dass sie sich erst durch die geteilte Interaktionspraxis konstituiert (vgl. auch Wernet 1998). Abseits des Unterrichts tritt uns die Klasse vielmehr als ‚Liste‘ von Namen und Daten entgegen. Die Klassenförmigkeit der Schulklasse ist konstitutionslogisch sogar angewiesen auf Unterricht: Die Klasse wird erst durch die Anwesenheit von (mindestens) einer, der Klassen- und Schüler*innengemeinschaft nicht zugehörigen Lehrperson zu einem Handlungsgebilde im engeren Sinne. In der Unterrichtspause z.B. haben wir es vielmehr mit Gruppen oder Cliques von peers zu tun, die zwar aus Mitgliedern derselben Klasse bestehen können, jedoch nicht notwendig müssen. D.h., dass die Konstitution der Klasse als Klasse abhängig ist vom schulischen Kerngeschäft: Unterricht. Dies setzt folglich eine auf Schüler*innen- und Lehrer*innen-Seite kooperative Haltung voraus, die sich an einer bestehenden Struktur bzw. regelhaften Ordnung entlang manifestiert. Theoretisch muss also eben diese Kooperationswilligkeit demnach als Normalfall gesehen werden. Instruktiv ist hierbei die Betrachtung von Abweichungen hiervon und dem, was im pädagogischen Diskurs als ‚Störung‘ gefasst wird. Denn versteht man Unterrichtsstörungen als individuell regelabweichende Praktiken, verweist dies in sich bereits auf den Umstand, dass sich partikulare Verhaltensweisen als Problem für das ansonsten universalistisch orientierte Handlungsgebilde erweisen. Insofern ergibt es erst dann Sinn von Störungen zu sprechen, wenn die Interaktionsgemeinschaft einer homogenen Handlungsstruktur folgt, die individuell ‚torpediert‘ wird. Für die Fraglichkeit der schüler*innenseitigen Kooperation heißt das, dass erst dann sinnvoll von Unterrichtsstörungen gesprochen werden kann, wenn sie als strukturell gesetzt angenommen wird, wenngleich auch dann zunächst die Frage zu beantworten ist, was genau eigentlich situativ als Störung aufgefasst und definiert wird.

Ebenso wenig leuchtet es m.E. ein, den Unterrichtsbeginn, -anfang bzw. die Unterrichtseröffnung als besonders ‚riskant‘ zu betrachten oder aber gar davon auszugehen, dass „auch im Stundenanfang ständig die Krise [lauert]“, wie Helsper (2001:

10) beschreibt. Seine Behauptung der Krisenhaftigkeit beruft sich dabei auf einen gesteigerten Handlungsdruck aufseiten des Lehrers, da im Unterricht „die äußeren Rahmungen noch stärker als in der Familie vorgegeben“ (ebd.) seien. Er spricht damit das an, was weiter oben als formaler Rahmen von Unterricht bestimmt wurde: Die Festgelegtheit von Zeiten, Räumen, Fächern bzw. ‚Inhalten‘ sowie die Struktur der klassenöffentlichen Interaktion, die die Praxis besonders prekär erscheinen ließen. Die Krisenanalogie des Unterrichtsbeginns steht hier in der Tradition von Oevermanns konstitutionstheoretischer Trennung von Krise und Routine. Entgegen eines alltagsweltlichen Verständnisses der zugrundeliegenden Begriffe stellt aus dieser Perspektive theoretisch die „Krise den Normalfall und die Routine den Grenzfall (Oevermann 2004)“ dar. Es geht dieser Betrachtung darum, erkenntnis- und subjekttheoretisch zu klären, wie das sprachfähige Subjekt sich bildet bzw. ontogenetisch überhaupt zum Subjekt wird. So gesehen kann jegliche Form von Handlungs- bzw. *Lebenspraxis* auch eine subjektive Krise sein, so sie entweder erstmals vor das Problem ihres Vollzugs gestellt wird oder die vormals eingeübte, durch eine Krisenlösung etablierte Routine scheitert. Insofern ist es *erkenntnistheoretisch* plausibel, schulischen Unterricht generell als ein krisenhaftes Unterfangen zu betrachten. Instruktiv scheint mir jedoch, dass Helsper gerade den Unterrichtsbeginn als „belauert“ skizziert: Immerhin haben wir es beim Unterrichtsbeginn mit einer herausgehobenen Phase zu tun, in der Unterricht zeit- und interaktionsstrukturell gegen Nicht-Unterricht abgegrenzt wird. Dass nun eben jener Beginn als genuin krisenhaft oder heikel gedeutet wird, unterläuft in dieser theoretischen Rahmung allerdings das Argument des theoretischen Normalfalls: Die Eröffnung des Unterrichts ist – nimmt man die Prämissen ernst – dann nicht mehr oder weniger prekär oder ‚krisenbelauert‘ wie jede andere Phase auch.

II

Abseits dieser konstitutionstheoretischen Perspektive jedoch wird es noch problematischer, den Beginn einer pädagogischen Interaktion im Rahmen schulischen Unterrichts als besonders knifflig zu beschreiben. Schauen wir uns eine solche Anfangssequenz einer Unterrichtsstunde einmal anhand eines Fallbeispiels¹ an:

6. Klasse, Gymnasium, Erdkunde: Die Lehrkraft (m) sieht die SuS nach den Sommerferien das erste Mal wieder. Die SuS sind recht träge.

L: Guten Morgen.

*SuS im Chor: Guuuuhthen Moouuuorgehn, Herr ****

L: Boah, das war aber lahm. (lauter) Moin!!

SuS im Chor: Moin!

1 Das Protokoll entstammt dem kausuistischen Fallarchiv KASUS an der Universität Hannover; URL: <https://www.kasus.uni-hannover.de>.

L: Noch ein bisschen lauter geht. (noch lauter) MOIN MOIN!!

SuS schreien im Chor: MOIN MOIN!

L: Na also, jetzt sind wir wieder alle wach und können mit dem Unterricht beginnen!

Unserem Fall steht eine Kontextinformation vorweg, die beschreibt, dass wir es mit der ersten Erdkundestunde nach den Sommerferien zu tun haben und die Schüler*innen *recht träge* sind. Dass dem Protokollanten die vermeintliche Trägheit der Klasse eine Beobachtungsnotiz Wert war, ist bemerkenswert. Macht man gedankenexperimentell die Gegenprobe, hätte man vermutlich Kontextinformationen, die besagen, dass die Schüler*innen *laut, unruhig* oder *unkonzentriert* seien. Die protokollierte Trägheit wird so ex negativo zu einer Nicht-Lebhaftigkeit, womit wir es eigentlich mit dem Ideal einer Unterricht *ermöglichenden* Schüler*innenhaltung zu tun haben: Wir müssen dann nämlich davon ausgehen, dass Ruhe herrscht und der Unterricht beginnen könnte. Ob der Tatsache, dass eben dies nun jedoch als Trägheit festgehalten wird, ist man versucht zu sagen: Dem pädagogischen Beobachter kann man es als Schüler*in offenbar nur schwerlich recht machen. Schauen wir aber zunächst weiter im Protokoll und auf den Unterrichtsbeginn:

L: Guten Morgen.

Der Lehrer wählt eine der Tageszeit angepasste Grußfloskel und sein *Guten Morgen* ist erstaunlich unspezifisch für Unterricht: Die der Begrüßungshandlung allgemein innewohnende Anerkennungsfigur eines Gegenübers *als jemand* und die darin liegende ‚Nicht-Angriffs‘-Geste tritt uns in universeller Form entgegen. Der Sprechakt ist für ein Familienfrühstück ebenso vorstellbar, wie für ein morgendliches Treffen von Kollegen im Büro. Die Tatsache, dass *Guten Morgen* universell angemessen scheint, heißt dann, dass der Lehrer sich einer zutiefst routinisierten und vor allem von pädagogischen Ambitionen völlig befreiten Form der Unterrichtseröffnung bedient: einer standardisierten Begrüßungshandlung. Der vorliegende Sprechakt folgt demnach der Sinnlogik einer ‚normalen‘ sozialen Interaktion, die krisenloser nicht sein könnte. Der Lehrer eröffnet die gemeinsame Interaktionspraxis, indem er seine Gegenüber zunächst begrüßt. Es wirkt geradezu abwegig, hier von einer ‚riskanten‘ oder ‚heiklen‘ Phase oder aber ‚lebenspraktischen Krisenkonstellation‘ zu sprechen, selbst wenn es das erste Mal sein sollte, dass dieser konkrete Lehrer vor einer Schulklasse steht und mit der Eröffnung des Unterrichts konfrontiert ist. Argumentativ gewendet könnte man also fragen, warum Unterricht eigentlich anderen Regeln folgen sollte, als andere soziale Interaktionen? Die einzig denkbare Antwort hierauf ist, dass er mit dem Prädikat und Anspruch *pädagogisch* ausgestattet ist, was wiederum Anlass für die Annahme sein kann, dass damit ein Handlungsproblem generiert wird, das sich erst über die normative Verfasstheit der pädagogischen Welt legitimiert. Erst dann, wenn man sagt, es reiche nicht aus, Schüler*innen zunächst zu begrüßen, kann man auf die Idee kommen alternative pädagogische Praktiken der ritualisierten Unterrichtseröffnung

einzuführen wie bspw. das Setzen eines stummen Impulses, den Vollzug einer bestimmten Schweige-Geste oder das Läuten eines Glöckchens als „Bemühen um einen kindgerechten Unterricht“ (Franzmann & Pawlytta 2006: 4455). Damit wird die Begrüßung gewissermaßen von einer anderen Praxis ersetzt und die Banalität der Eröffnung und des Anfangs ohne Not getilgt.

SuS im Chor: Guuuuhthen Moooooorgehn, Herr (Nachname)

Die Reaktion der Schüler*innen ist wenig überraschend: sie erwidern die Begrüßung. Auch dass dies in choraler Form geschieht, ist zunächst wenig beachtenswert, da es einem altbekannten Muster folgt, in dem die Schüler*innen dem Lehrer *gemeinsam* antworten. Für unsere Interpretation ergeben sich hieraus jedoch einige interessante Implikationen: Kontextfrei angemessen erscheint diese Form der kollektiven Rede z.B. bei einem Morgenappel im militärischen Bereich. Das hieße dann, dass die vorliegende Interaktionsstruktur sinnlogische Analogien zu einem Bereich totaler Institution (Goffman) aufweist, in dem die Individualität des Einzelnen zugunsten der Geschlossenheit der Gruppe aufgegeben wird. So besehen wird aus der Alltäglichkeit der Grußerwidern eine Ausdrucksgestalt der strukturellen Verfasstheit von klassenförmigem Unterricht: Die Klasse setzt sich durch eine gemeinsame (Sprach-)Praxis gegenüber einer Person, die ihr nicht angehört, in Werk. In dieser Konstitution wird gleichsam das Kollektiv als Handlungsinstanz etabliert und die Individualität der Einzelnen auf das Nötigste reduziert. Der Chor der Schüler*innen steht auf handlungspraktischer Ebene damit für die ebenso domestizierte wie kooperative Haltung der Klasse als Handlungsgemeinschaft, die sich dem Lehrer gegenüber bereiterklärt, sich nun dem Unterricht zu widmen. Weder sehen wir Kooperationsunwilligkeit – diese wäre an dieser Stelle bspw. auf die Verweigerung der Grußerwidern angewiesen –, noch Krise. Was wir hingegen sehen, ist die „Trivialität des Gelingens“ (Wernet 2003) einer Interaktionseröffnung und damit des Unterrichtsbeginns. Konstruiert man gedankenexperimentelle Anschlussoptionen, müsste sich nun der eigentliche Unterricht Bahn brechen, der weitere Verlauf untergräbt diese Trivialität allerdings:

L: Boah, das war aber lahm. (lauter) Moin!!

Der Lehrer moniert nun die in den Kontextinformationen angesprochene *Trägheit* der Schüler*innen. Die sprachliche Form, in der er das tut, ist überraschend, da er sich inhaltlich darüber beschwert, dass die Erwiderung der Schüler*innen *lahm* gewesen sei. Denkbar ist eine solche Figur nur vor ihrem Gegenhorizont, einer lebhaften Antwort. Die protokollierte Kontextinformation erscheint nun Sinn zu ergeben, wenngleich es verwundert, dass eine solche Beschwerde bei einer so stark institutionalisierten Form der Interaktions- bzw. Unterrichtseröffnung vorgebracht wird. Auf die Beanstandung folgt dann ein eher legeres und vor allem lauter gesprochenes *Moin!!* als erneute Begrüßung. Denken wir uns den Sprechakt kontextfrei, wird offensichtlich, dass der Lehrer hier zwischen einem Kommentar und einem kulturindustriellen

Begrüßungsmuster changiert: Ein *Boah, war das lahm* ist so z.B. als negative Äußerung über ein Rockkonzert denkbar: Zwei Freunde unterhalten sich nach dem Konzert und einer der beiden stellt eben jene Fadheit fest. Diese Figur jedoch ist sprachlich auf die Tilgung des *aber* angewiesen. Die Wortstellung im vorliegenden Fallbeispiel variiert diese in eine Richtung, die eher an den Beginn eines Konzerts erinnert, bei dem der Bandleader das Publikum in ein Wechselspiel der Begrüßung verwickelt und mit einem solchen Sprechakt ein ekstatisches Aufschaukeln der Stimmung intendiert: *Ich kann euch nicht hören!*. In einem solchen Setting geht es sinnstrukturell darum, eine entrückte und auf kurzweilige Unterhaltung zielende Atmosphäre zu kreieren und sich der gegenseitigen Bereitschaft, sich dieser auch hinzugeben zu versichern: Der Sänger in unserem Beispiel stachelt sein Publikum dazu an, aus sich heraus zu treten und sich der Musik hinzugeben. Diese Überlegung irritiert: Weder haben wir es mit einem kultur- oder popindustriellen Unterhaltungsformat der Veranstaltung noch mit einem für Live-Musik zahlenden Publikum zu tun. Schauen wir uns die Reaktion der Schüler*innen an:

SuS im Chor: Moin!

Interessanterweise spielen die Schüler*innen – ebenso wie das Publikum bei einem Konzert – mit und gehen auf die Forderung des Lehrers ein. Diese Reproduktionsfigur etabliert nun formal eine interaktive Ordnung der klassischen Lehrer-Schüler-Interaktion, verleiht der Lehrerpraxis bzw. dem Lehrer dadurch sinnlogisch jedoch die Legitimität, sich ihrer wie ein Puppenspieler zu bedienen, was er auch tut:

L: Noch ein bisschen lauter geht. (noch lauter) MOIN MOIN!!

SuS schreien im Chor: MOIN MOIN!

Der Lehrer erneuert sein Anliegen und fordert von den Schüler*innen eine Erwiderung auf seine Begrüßung ein, die eine an Lautstärke messbare Erregung dokumentiert. In unserem gedankenexperimentellen Konzert-Beispiel wird so einem rauschhaften Erlebnis der Boden bereitet. Im empirisch vorliegenden Fall hingegen *macht* der Lehrer die Unterrichtsstunde durch die wiederholte Beschwerde und seine abermalige, noch lautere Begrüßungshandlung jedoch erst zu einem Event: Er geriert sich als Popstar, der mit seinem Publikum spielt und mit Ekstase ob seines Auftritts rechnen darf und die Schüler*innen goutieren diese Praxis mit Wohlwollen. Erstaunlich ist dies vor dem Hintergrund des Kontexts in zwei Dimensionen:

Einerseits sehen wir hier einen Fall, der sich dem narzisstischen Verführungspotential von pädagogischen Interaktionssettings ungebrochen und ungedeckt hingibt. Der Lehrer badet in der jubelnden Menge, spielt mit ihrer Begeisterung. Die Schüler gehen darauf ein und akklamieren, sprechen dem Lehrer damit gleichsam eine charismatische Aura zu, deren Wirkung sie sich beugen. Andererseits sehen wir hier einen Fall, der sich mit der konventionellen, unspektakulären Begrüßung als Unterrichtsbeginn nicht zufriedengibt. Abermals: Der Lehrer hätte nach dem *Guten Morgen* völlig

unproblematisch mit dem Unterricht beginnen können. Stattdessen jedoch hat er sich für ein Spiel mit dem Publikum entschieden und bringt es in eine regelrecht aufgeheizte Stimmung. Eine solche Praxis ist aus pädagogischer Warte leicht zu legitimieren mit Aktivierungssemantiken, die von Schüler*innen Begeisterung für ihr nicht selbstgewähltes Schicksal einfordern. Aus einer funktionalen Perspektive jedoch bringt sich der Lehrer hier in Teufels Küche, denn in unserem Rockkonzert-Beispiel ist klar, dass auf das Spiel mit der Publikumsbegrüßung ‚ein Knaller‘ folgen muss: Nach dem Anstacheln muss die Stimmung hochgehalten werden, bspw. mit einem tempogeladenen, bekannten Hit; bei den Rolling Stones bspw. wäre etwa „Sympathy For The Devil“ sicherlich geeigneter als Anschluss an dieses Muster als „Wild Horses“. Diese Überlegung verdeutlicht, dass derjenige, der sich seines Publikums in dieser Weise bedient, einen massiven Spannungsbogen aufbaut, der ihn selbst unter Zugzwang setzt. Die Tatsache, dass wir es mit schulischem Unterricht zu tun haben wirkt hierbei fatal, denn ein pädagogisches Äquivalent zu „Sympathy For The Devil“ ist die Didaktik bisher schuldig geblieben.

L: Na also, jetzt sind wir wieder alle wach und können mit dem Unterricht beginnen!

Zum Abschluss unserer Sequenz tritt der Lehrer nun den Rückzug an. Um in der Spannungsbogen-Metapher zu bleiben: In dieser, sich an die Wechselbegrüßung anschließenden Sequenz sehen wir eine abrupte Normalisierungsbewegung, die der Richtung des bisherigen Verlaufs diametral entgegengläuft und ein plötzliches Abfallen der Erregungskurve bedeutet. Der Lehrer stellt nun nämlich fest, dass *wieder alle wach* seien und rechtfertigt damit nachträglich sein Popstar-Gehabe als Wecker-Ersatz. Der eigentliche Bruch liegt allerdings in der Ankündigung nun *mit dem Unterricht beginnen* zu können, denn diese verweist auf die strukturelle Verfasstheit schulischen Unterrichts als eben nicht-ekstatisch sondern im Gegenteil eher mühsam disziplinierte, affektfreie Praxis mit universalistischem Orientierungsrahmen. Unterricht, so ließe sich folgern, ist eben kein Popkonzert, sondern Arbeit. Das Begrüßungsspiel wird so zu einem exterritorialen Fremdkörper, der dem Beginn des eigentlichen Unterrichts nichts hinzuzufügen hat. Die „Trivialität des Gelingens“, die Routine und Unkompliziertheit der Begrüßungshandlung wird von dem Lehrer hier unnötig durchbrochen indem er sich einer Veräußeralltäglichungsfantasie und der damit verbundenen narzisstischen Selbstdarstellung hingibt: Er handelt so, als müsse er auf die alltäglicher nicht denkbare Situation eine besondere Reaktion zeigen, wobei seine „pädagogische Aktion selbst erst zu Problemen“ (ebd., 47-48) hinsichtlich Anspruch und Wirklichkeit schulischen Unterrichts führt.

III

Die Rekonstruktion unseres empirischen Falls hat uns zweierlei gezeigt: Wir sehen hierin einerseits eine individuelle Fallstruktur und wir sehen ein allgemeines Strukturproblem; fangen wir mit erstgenanntem Aspekt an – der individuellen Ausdrucksge-

stalt dieses konkreten Lehrerhandelns. Wir konnten feststellen, dass der Lehrer ohne Not seine geschmeidige Begrüßungshandlung in ein kulturindustrielles Popstar-Gebaren transformiert hat. Abseits der Verdeutlichung des Verführungspotentials pädagogischer Settings für performative Selbstinszenierungspraktiken, konnten wir so sehen, dass daraus im Verlauf Probleme für den Unterricht selbst erwachsen. Die Möglichkeit des Anfangens nach der Begrüßung wird zugunsten des Aufbaus eines spannungsreichen und inszinatorischen Bads im Applaus des Publikums verschüttet. Der identifizierte Spannungsbogen bricht nach dem kurzen Begrüßungs-Spiel mit dem Publikum in sich zusammen und lässt das daran Folgende als Enttäuschung erscheinen; es ist eben nicht „Sympathy For The Devil“, sondern eher Fahrstuhlmusik, die ihre Ankündigung erfährt. Der Lehrer hat sich so selbst ein Problem geschaffen, vor dem er ohne die große Bühnengeste nicht gestanden hätte.

Es bleibt die Frage nach dem allgemeinen Strukturproblem, das der Lehrer hier in äußerst spezifischer Art und Weise bearbeitet. Meister (2012) beschreibt in ihren strukturfunktionalen Betrachtungen Ordnungsbildung als zentrales Problem von Unterrichtsbeginnen. Die Herausforderung bestünde in der handlungspraktischen Bewältigung von antinomisch strukturierten Handlungsanforderungen zwischen Interaktion und Organisation bzw. Nähe und Distanz. Markanter Weise haben wir am Anfang unserer Sequenz das gegenteilige Phänomen beobachten können. Das initiale Lehrerhandeln war insofern über die Maßen unspezifisch, als es *eine jede* Interaktion hätte eröffnen können, wir haben keinerlei Hinweise auf eine widersprüchliche Handlungsanforderung gesehen. Nehmen wir diesen Umstand ernst, wird die Problematisierung der Eröffnung von Unterricht zu einem *Problem der Interaktionseröffnung allgemein*. Im Zentrum steht dann nicht mehr das spezifisch Pädagogische als Kernproblem, sondern die Aufnahme einer Interaktion generell. Dies korrespondiert mit unseren Anfangsüberlegungen zur formal- und interaktionslogischen Bestimmungsperspektive des Unterrichtsbeginns: Das Formale ist wenig aussagekräftig, wenn wir uns für schulischen Unterricht als Handlungspraxis interessieren. Vielmehr muss dann das Interaktive fokussiert werden, woraus folgt, dass das strukturelle Handlungsproblem der pädagogischen Praxis der Unterrichtseröffnung nicht die Kooperationsbereitschaft von Schüler*innen oder gar die Krisenanfälligkeit der Praxis per se ist. Vielmehr muss dann die der Eröffnungspraxis innewohnende Struktur der Konstitution der Handlungsgemeinschaft ‚Klasse‘, der derjenige, der sie interaktiv vollzieht formal nicht zugehörig ist, als des Pudels Kern betrachtet werden. Das pädagogische Unbehagen muss dann als ein *Zugehörigkeits-* und *nicht als ein Disziplinierungsproblem* verstanden werden. Wir haben in unserem Fall eine Form der Problemlosigkeit gesehen, die banaler nicht denkbar ist: eine Begrüßung. Warum – so könnte man im Anschluss fragen – sollte eine ebensolche jemandem nun jedoch nicht zur Verfügung stehen, der in genau derselben Form wahrscheinlich zuvor seine Kolleginnen begrüßt

hat? Ohne eine Antwort auf diese Frage zu haben, scheint es der pädagogischen Praxis nur schwer erträglich zu sein, eine ebenso alltägliche wie sozial geschmeidige Praxis *nicht* zu modifizieren.

Insofern hat Scholz' eingangs zitierte Einschätzung, es sei „riskant für den Lehrer, wenn er sich vorne hinstellen, ‚guten Morgen‘ sagen und ein großer Teil der Schüler nicht antworten würde“ durchaus ihre Berechtigung. Ersichtlich wird nun jedoch, dass es sich bei der Antizipation des Nicht-Antwortens um die Angst vor einer interaktionslogischen Pathologie handelt, die dort ihren Ort hat, wo das Interaktionsgebilde in sich brüchig ist. Eine Gefahr zwar, vor die das pädagogische Handeln empirisch sicher immer wieder gestellt wird. Sie analytisch bzw. auf theoretischer Ebene jedoch zum Normalfall zu erklären stellt dann einen Apriorismus da. Unsere Interpretation des Phänomens „Unterrichtsbeginn“ hat demgegenüber gezeigt, dass die ‚Krise‘ nur dort lauert, wo die naturwüchsige, ‚normale‘ interaktionseröffnende Praxis nicht gelingt. Besonders ‚heikel‘ wurde der empirische Stundenaufakt nicht durch seine strukturellen Bedingungen, sondern durch die diesen Bedingungen entgegenlaufende Inszenierungspraxis des Lehrers.

Einschränkend sind zwei Gegenargumente anzuführen: Einerseits ließe sich aus sozialisationstheoretischer Perspektive entgegenen, dass die Herstellung von Ordnung als Kernaufgabe des Unterrichtsbegins und die schülerseitige Kooperationsbereitschaft gelernt und habitualisiert sein will. Insofern ist wahrscheinlich das Problem, das uns beschäftigt hat, auch und gerade von der Übernahme und Aufrechterhaltung einer bestimmten Schüler*innen-Rolle abhängig. Insofern bedarf es der sozialisatorischen Einübung des Unterrichtsbegins, die wiederum zu pädagogisch modifizierten Handlungsmustern Anlass gibt. Andererseits ließe sich aus bildungstheoretischer Warte einwenden, dass wir durch Wissen über die strukturelle Verfasstheit von Unterrichtseröffnungen nichts über den materialen Gehalt des Unterrichts verstehen lernen. Alldings bleibt sich auch so gesehen unsere Problembestimmung gleich: Die Etablierung einer Interaktion, nicht die pädagogische Qualität derselben.

Literatur

- Franzmann, M., & Pawlytta, C. (2006). Unterrichtsinteraktion in der Grundschule: zur Frage der ungelösten Professionalisierung von Lehrern; eine Fallrekonstruktion. In *Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie "Soziale Ungleichheit-kulturelle Unterschiede"*, 4453-4470.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1(3), 7-15.
- Meister, N. (2012). Wie beginnt der Unterricht? hermeneutische Rekonstruktionen von Unterrichtsanfängen in Frankreich und Deutschland.
- Oevermann, U. (2004). Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In *Sozialisationstheorie interdisziplinär*, 155-181.
- Parsons, T. (1968). Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In *Sozialstruktur und Persönlichkeit*, 161-193.

- Ummel, H., Wettstein, A., & Thommen, B. (2009). Der verhinderte Unterricht. Verhaltensbeobachtende und sequenzanalytische Sondierungen zu Formen und Ursachen gestörter Lehr-Lern-Prozesse. *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 80-95.
- Scholz, G. (2009). Woher weiß das Kind, was es sagen soll? Über die Beziehung zwischen Generation und Institution. In *Kinder in der Schule*, 229-244.
- Wemet, A. (1998). Die Sache mit der Kreide, unveröffentlichter Vortrag, 1998. URL: <https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/2011/methoden/objektive-hermeneutik/andreas-wernet/die-sache-mit-der-kreide/> (Zugriff: 31.01.2019).
- Wemet, A. (2003). Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage.

Der Toilettengang im Unterricht Über ein triviales Problem im Unterricht

1. Einleitung

Der Toilettengang während der Unterrichtszeit ist wahrscheinlich eine der häufigsten Situationen, welche zwischen Lehrperson und Schüler zu einer Diskussion führt oder Konfliktpotenzial beinhaltet. Handelt es sich um ein tatsächliches Bedürfnis oder um eine Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler für einen kurzen Moment dem Unterrichtsgeschehen zu entkommen? Beim Thema des Toilettengangs handelt es sich nicht um ein „klassisches“ pädagogisches Handlungsproblem, jedoch um eines, welches näher beleuchtet werden sollte. So gibt es keine klare Handlungsanweisungen für eine Situation wie sie wahrscheinlich täglich in Klassenzimmern vorkommt.

Im Kern dieser Hausarbeit steht die Analyse des Protokolls „Toilettengang im Unterricht“ (wörtliche Mitschrift) aus der „Kasus“-Plattform der Universität Hannover, welche die eingangs beschriebene Situation darstellt. Die für diese Arbeit vorgenommene Analyse des Protokolls orientiert sich an den Maßstäben der objektiven Hermeneutik als Interpretationstechnik. Das Protokoll gibt eine Lehrer-Schüler-Situation wieder, welche im Jahr 2015 in der neunten Klasse der gymnasialen Mittelstufe im Fach Mathematik dokumentiert wurde. Im Fokus der Untersuchung steht die Frage, inwiefern die Lehrkraft mit der Anfrage der Schülerin, im Unterricht die Toilette aufzusuchen, umgeht und ob dieser Umgang gerechtfertigt ist bzw. dem pädagogischen Handlungsrahmen entspricht. Auch soll die Untersuchung herausarbeiten, inwiefern mit der vorgetäuschten Nutzung des Rechtes zum Toilettengang umzugehen ist. So scheint es nicht unwahrscheinlich, dass in Unterrichtsfächern, welche sich einer geringeren Beliebtheit erfreuen, Schülerinnen und Schüler den Gang zur Toilette nutzen, um gewissen Situationen im Unterricht zumindest für einen kurzen Zeitraum zu entgehen. So gestaltet es sich für Lehrpersonen schwierig, zwischen vorgetäushtem und tatsächlichem Bedürfnis zu unterscheiden, was ggf. zu peinlichen und schwierigen Situationen führen kann. Auch soll die Analyse herausarbeiten, in welchen Momenten man evtl. von einem vorgetäuschten oder einem tatsächlichen Bedürfnis ausgehen kann. Weiterhin stellt sich die Frage, wie sich die Reaktion der Lehrperson auf das Verhalten anderer Schülerinnen und Schüler auswirken kann. Können das Aussprechen eines Verbots oder die Kritik an den Schülerinnen und Schülern das Bedürfnis während der Unterrichtszeit zu befriedigen dazu führen, dass sich andere eingeschüchtert fühlen und von der Frage absehen? Auch stellt sich die Frage, ob eine Differenzierung – je nach Klassenstufe – erwartbar ist. So bleibt zu diskutieren, ob die dargestellte Situation ebenfalls auf eine niedrigere oder eine höhere Klassenstufe zu übertragen und inwiefern in den jeweiligen Klassenstufen die Reaktion der Lehrperson angemessen ist oder nicht. Auch ist ggf. eine andere Reaktion

der Schülerinnen und Schüler zu erwarten. Entsprechend lässt sich die Analyse mit Hilfe dieser Arbeit auf folgende Fragen zusammenfassen, welche in den nachstehenden Kapiteln diskutiert werden:

- Kann die Reaktion der Lehrperson im Allgemeinen pädagogische Angemessenheit beanspruchen?
- Wirken sich Kritik und negative Konnotationen des Toilettengangs auf andere Schülerinnen und Schüler aus?
- Was ist von den jeweiligen Schülerinnen und Schülern verschiedener Klassenstufen in Hinsicht auf eine solche Situation zu erwarten?

2. Analyse der Klassensituation

Im folgenden Kapitel wird auf die Situation in der Klasse eingegangen:

„Die SuS (Schülerinnen und Schüler) sollen eine Aufgabe im Buch bearbeiten. Sw1 meldet sich.“

Die SuS (Schülerinnen und Schüler) sollen eine Aufgabe im Buch bearbeiten: Zunächst ist zu erwähnen, dass nicht sicher zu sagen ist, dass sich die Klasse durch die im Protokoll beschriebene Situation in einer Erarbeitungsphase befindet. An dieser Stelle findet keine weitere bzw. genauere Beschreibung der Situation in der Klasse statt. Es ist ausschließlich von dem Soll die Rede, dass eine Aufgabe bearbeitet wird. Diese Beschreibung lässt sich dabei auf verschiedene Situationen übertragen. Zunächst könnte man davon ausgehen, dass sich die Klasse in einem ruhigen Zustand und sich daher mitten in einer Konzentrationsphase zur Erarbeitung bestimmter Inhalte befindet. So wäre davon auszugehen, dass eine Meldung in der Klasse als Störung wahrgenommen werden würde, welche durch andere Schülerinnen und Schüler mehr Aufmerksamkeit erhalten würde, da diese mit einer Ablenkung gleichzusetzen wäre. Auch die darauffolgende Reaktion würde durch den Klassenverbund mehr Aufmerksamkeit erhalten, da die Unterbrechung einer stillen Arbeitsphase als störend oder als „willkommene“ Ablenkung wahrgenommen werden würde. Fände eine Meldung z.B. in einer Situation statt, bei der die Bearbeitung der Aufgabe offen und evtl. als Partnerarbeit gestaltet wäre, so könnte davon ausgegangen werden, dass einer Meldung weniger Gewichtung bzw. Bedeutung beigemessen werden würde. So würde wahrscheinlich die Tatsache, dass eine Schülerin oder ein Schüler sich meldet, außer von der Lehrperson, gar nicht wahrgenommen werden, da davon auszugehen wäre, dass durch die Diskussionen während einer Partnerarbeit eine gewisse Lautstärke in der Klasse vorhanden wäre. Doch gewinnt in der stillen Situation eine Meldung an Aufmerksamkeit, was die darauffolgende Reaktion umso wichtiger macht. Wird der Unterbrechung durch die Lehrperson viel Aufmerksamkeit beigemessen, was zu einer tatsächlichen Unterrichtsstörung führt oder wird versucht, die Störsituation so schnell wie möglich zu beseitigen, um den Unterricht bzw. die ggf. stille Arbeitsphase nicht zu unterbrechen. So

gewinnt die Situation, in der sich die Klasse während der Bearbeitung der Aufgabe befindet, insofern diese tatsächlich bearbeitet wird, maßgeblich an Bedeutung in Hinsicht auf den weiteren Verlauf der Lehrer-Schüler-Interaktion. Würde man z.B. davon ausgehen, dass es während der Bearbeitung der Aufgabe in der Klasse still wäre, entsteht für die Autoritätsperson die Möglichkeit, durch die Aufmerksamkeit weiterer Personen stärker auf ein potenzielles Fehlverhalten und so auf eventuelle Regeln erneut aufmerksam zu machen.

Betrachtet man den weiteren Verlauf der Beschreibung „[...] Sw1 (Schüler Weiblich 1) meldet sich“, handelt es sich um eine klassische Situation im Unterrichtsgeschehen. Interpretiert man die Situation außerhalb des Kontextes, so erscheint es unnatürlich, dass sich eine Person meldet. Würde man diese Situation gedanklich z.B. auf ein Familientreffen übertragen, bei welchem sich alle Familienmitglieder an einem Tisch befinden, wäre eine Wortmeldung eher unwahrscheinlich oder würde als eigentümlich wahrgenommen werden. Es handelt sich dabei klar um eine öffentliche Situation, welche ein bestimmtes gesellschaftliches Verhalten voraussetzt. So wird eine Unterbrechung durch eine Wortmeldung angekündigt und ermöglicht der Autoritätsperson die Unterbrechung zu erlauben oder nicht. So kann die Situation z.B. außerhalb des Kontextes auf eine öffentliche Rede übertragen werden, bei welcher z.B. ein Reporter gegenüber einer wichtigen Autoritätsperson eine Frage hat und diese stellen möchte. Die Klassensituation lässt sich daher folgendermaßen zusammenfassen: Innerhalb der Klasse soll eine Aufgabe bearbeitet werden, bei welcher unklar ist, wie die Situation in der Klasse aktuell aussieht, so besteht die Möglichkeit einer ruhigen Erarbeitungsphase, einer lauten und offenen Partnerarbeit, dem Übergang von einem Plenum zu einer konzentrierten Einzelarbeit usw. Die Meldung der Schülerin passt in das Konzept „Schule“ und in die öffentliche, geregelte Situation, bei welcher wohlmöglich die Regel der Kommunikation zwischen Lehrperson und Schüler bzw. Schülerin eingehalten wird. Je nach Auslegung der Situation können die folgenden Interaktionen im Protokoll verschieden ausgelegt werden und gewinnen bzw. verlieren an Stärke.

3. Analyse der Interaktionen

3.1 „Darf ich auf Toilette gehen?“

Im folgenden Kapitel soll der erste Sprechakt von Sw1 näher beleuchtet werden. Der Sprechakt wird zunächst außerhalb des Kontextes betrachtet.

Sw1: Darf ich auf Toilette gehen?

Begutachtet man zunächst den Beginn der Frage „*Darf ich [...]*“ außerhalb des Kontextes geht damit immer die Erlaubnis einer Person einher, welche über die Handlung bestimmen darf. Überträgt man die Frage auf eine Alltagssituation, so fragt man beispielsweise eine fremde Person, ob man deren Hund streicheln dürfe „*Darf ich deinen Hund streicheln?*“, wird deutlich, dass davon ausgegangen wird, dass die gefragte

Person über die Befugnisse bzw. über die Autorität verfügt, über diese Tatsache zu bestimmen. Gleichzeitig geht die fragende Person still davon aus, dass die gefragte Person über die Befugnisse verfügt, über die weitere Handlung bzw. über die Frage zu bestimmen. So ist die Frage „*Darf ich?*“ ebenfalls mit Höflichkeit verbunden und wird oftmals im Zusammenhang gestellt, um sein gegenüber nicht seiner Autorität der Bestimmung über eine Situation zu berauben. Beispielsweise könnte man den Hund streicheln, ohne zu fragen, mit der potenziellen Konsequenz gebissen zu werden und dadurch die Person, welche hätte gefragt werden sollen und ggf. die Situation hätte einschätzen sollen, in eine unangemessene Lage zu bringen. So setzt das Stellen der Frage „*Darf ich?*“ ebenfalls voraus, dass die jeweilige Person nicht glaubt, über das Recht zu verfügen, die erfragte Handlung ohne Zustimmung durchzuführen (Sarkasmus und Ironie ausgenommen). So ist die Tatsache, ob die bestimmende Person tatsächlich über die Befugnisse verfügt, über die gestellte Frage zu entscheiden, zweitrangig, allerdings im späteren Verlauf dieser Arbeit interessant. Auch eine Autoritätsperson, wie sie von einer Lehrperson verkörpert wird, kann, wenn man die Situation auf eine Lehrer-Schüler-Situation überträgt, eine Frage mit „*Darf ich?*“ beginnen, beispielweise, wenn eine Frage oder eine Handlung die pädagogischen Handlungsbefugnisse überschreitet: „*Darf ich dich etwas persönliches fragen?*“ oder „*Darf ich in deine Schultausche schauen?*“.

Betrachtet man den gesamten Sprechakt außerhalb des Kontextes „*Darf ich auf Toilette gehen?*“, lässt sich auch diese Situation auf die oben beschriebene Tatsache übertragen. In diesem Fall wird durch die Person, welche die Frage stellt, davon ausgegangen, dass die andere Person die Autorität besitzt, über das Aufsuchen der Toilette zu bestimmen. Weiterhin hat die Frage nach dem Aufsuchen der Toilette einen erzieherischen Charakter. Die Frage lässt sich sehr gut auf ein familiäres Konzept übertragen, z.B. sitzt die ganze Familie am Mittagstisch und das Kind fragt einen Elternteil „*Darf ich auf die Toilette gehen?*“. Dieser erzieherische Charakter ist ab einem gewissen Alter schlichtweg nicht mehr notwendig. So ist nicht davon auszugehen, dass z.B. ein Arbeitnehmer sich während einer Konferenz meldet und seinen Chef um Erlaubnis zum Aufsuchen der Toilette bittet. Vielmehr wird der Arbeitnehmer den Konferenzraum vorsichtig verlassen und sich bei seiner Rückkehr für das Verlassen des Treffens entschuldigen. Innerhalb des Kontextes passt die Frage an die Lehrperson durch Sw1 in den formellen Charakter einer Schule. Die Frage nach der Möglichkeit zum Aufsuchen der Toilette an die Lehrperson setzt voraus, dass die Lehrperson innerhalb der Klasse in der Vergangenheit den Gang zur Toilette durch Regeln belegt hat. Auch könnte man davon ausgehen, dass die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler um entsprechende Weitsicht gebeten hat, die Bedürfnisse möglichst zu befriedigen, um eventuelle Störungen im Unterricht zu vermeiden, was sicherlich unter Rücksichtnahme auf Menschen, welche z.B. einen „nervösen“ Magen haben, usw. nicht immer umzusetzen ist. Doch auch innerhalb des institutionellen Kontextes stellt sich die Frage nach der Befugnis der Lehrperson, über diese Angelegenheit zu bestimmen. So

könnte die Frage, wie bereits beschrieben, auch aus Höflichkeit gemeint sein, so geht der Schüler bzw. die Schülerin evtl. davon aus, dass dieser letztendlich mit hoher Wahrscheinlichkeit sowieso die Erlaubnis erhalten wird. Dabei sollte auch der Umstand berücksichtigt werden, dass die Frage „*Darf ich auf Toilette gehen?*“ auf zwei Ebenen betrachtet werden kann. Handelt es sich um die Frage nach der Befriedigung des Bedürfnisses oder um eine allgemeine Frage, ob ein Toilettengang im Unterricht generell möglich sei, wobei zweites den spielerischen Charakter des Testens von Grenzen aufweist. Verändert man den Sprechakt in „*Darf ich mal auf die Toilette gehen?*“, wäre eher davon auszugehen, dass es sich um eine ernst gemeinte Anfrage handelt, die Toilette aufsuchen zu dürfen. Das Wort „mal“ untermauert dabei die Dringlichkeit der Anfrage und beschreibt den Charakter einer Ausnahme. „*Darf man bei Ihnen eigentlich auf Toilette gehen?*“ umfasst hingegen eine andere Ebene, welche vielmehr das „Testen von Grenzen“ beschreibt und keine ernst gemeinte Anfrage beinhaltet, bei welcher die Lehrperson wohlmöglich eher dazu geneigt wäre, die Anfrage abzulehnen. Die Uneindeutigkeit der Wörter „man“ und „eigentlich“ führt vielmehr zum Charakter einer rhetorischen Frage. Würde die Frage mit „Ja“ seitens der Lehrperson beantwortet werden, wäre noch keine Erlaubnis ausgesprochen. Betrachtet man die getätigte Aussage unter der Berücksichtigung beider Ebenen, ist vielmehr von einer ernstesten Anfrage auszugehen. Interessant ist hierbei, dass es sich um eine neunte Klasse handelt, überträgt man den Kontext beispielweise auf eine dreizehnte Klasse (Oberstufe, Gymnasium), könnte man auch davon ausgehen, dass Lernende nicht mehr vor dem Aufsuchen einer Toilette um Erlaubnis bitten müssen – auch vor dem Umstand, dass viele Schülerinnen und Schüler bereits volljährig sein könnten. Andersherum könnte sich diese Situation unterhalb der Klasse neun genauso abspielen.

3.2 „Warum gehst du denn nicht in der Pause? Weil du Walzer tanzen musstest...?“

Im folgenden Kapitel wird der erste Sprechakt der Lehrperson zunächst außerhalb des Kontextes betrachtet.

Lw (Lehrerin, weiblich): „*Warum gehst du denn nicht in der Pause? Weil du Walzer tanzen musstest...?*“

Zunächst der erste Teil der Frage: „*Warum gehst du denn nicht in der Pause?*“ zeigt eine direkte Konfrontation. Die Person scheint mit der Anfrage nicht einverstanden zu sein. Inwiefern zunächst diese Aussage negativ oder neutral konnotiert ist, bleibt offen. Die Frage lässt sich in viele verschiedene Situationen übertragen, beinhaltet jedoch immer einen unterschwelligen Vorwurf an die betroffene Person, etwas zu tun, was für den jeweiligen Moment ggf. als störend oder unpassend empfunden wird. Augenfällig ist, dass das Fragewort „*Warum [...]*“, eine Erklärung voraussetzt. So muss das Handeln oder eine Tatsache gegenüber einer anderen Person erklärt werden. Dies muss nicht unbedingt negativ gemeint sein, doch erwartet die jeweilige Person

eine Erklärung zu einer gestellten Frage und empfindet die gefragte Person als fähig, diese entsprechend zu beantworten. Betrachtet man den Satz: „*Warum gehst du denn nicht in der Pause?*“ als Gesamtes, ist es eindeutig, dass die Lehrperson nicht einverstanden ist, allerdings ist noch nicht festzustellen, ob die Aussage eine humoristische, neutrale, positive, aggressive etc. Konnotation hat.

Betrachtet man den ersten Teil des Sprechaktes der Lehrerin innerhalb des Kontextes, ist eindeutig die Frage nach der Toilette als direkte Reaktion gemeint. Die Lehrerin scheint die Frage zumindest als störend zu empfinden und konfrontiert die Schülerin mit einer Gegenfrage, welche eine Erklärung verlangt.

Der gesamte Sprechakt „*Warum gehst du denn nicht in der Pause? Weil du Walzer tanzen musstest...?*“ lässt sich nur schwierig in verschiedene außerkontextuelle Sprechakte einordnen. So könnte man davon ausgehen, dass eine Person innerhalb seiner Pause tatsächlich Walzer getanzt hat, dies erscheint jedoch als unwahrscheinlich. Innerhalb des Kontextes lässt sich der Sprechakt auf zwei Arten betrachten: die spöttische und scharfe Reaktion auf die Frage der Schülerin oder die humorvolle Reaktion. Betrachtet man zunächst die erste Variante ausgehend davon, dass die Lehrperson die Anfrage nach dem Aufsuchen der Toilette als tatsächliche Störung empfindet, ist der erste Teil des Sprechaktes mit der Frage: „*Warum gehst du denn nicht in der Pause?*“ eine einfache Frage, welche eine Rechtfertigung einfordert. So könnte davon ausgegangen werden, dass die Lehrerin tatsächlich um Weitsicht gebeten hat, die Bedürfnisse in der Pause zu erledigen. Der zweite Teil des Sprechaktes verschärft die Situation, nicht nur, dass wenn man von einer ruhigen Arbeitsphase in der Klasse ausgehen würde, die Störung zu einem Problem gemacht wird, welches Aufmerksamkeit im Plenum erzeugt, sondern auch die Tatsache, dass der Schülerin die Möglichkeit der Erklärung genommen wird und die Anfrage spöttisch bzw. hämisch kritisiert wird. Die Schülerin hatte keine Möglichkeit auf die im ersten Sprechakt gestellte Frage zu antworten. Festzuhalten bleibt, dass der Sprechakt noch bzw. kein Verbot beinhaltet. Vielmehr wird eine unangenehme Situation für die Schülerin geschaffen.

Da im Protokoll keine nähere Beschreibung vorliegt, könnte auch davon ausgegangen werden, dass der Sprechakt der Lehrerin humorvoll unterlegt ist, besonders in Bezug auf den zweiten Teil „*[...] Weil du Walzer tanzen musstest...?*“. So wird (von einer ruhigen Arbeitsphase ausgehend) zwar auch Aufmerksamkeit erzeugt, diese verliert aber an Schärfe bzw. Stärke, stellt man sich vor, dass die Lehrerin dies mit einem Grinsen oder leichtem Lachen unterlegt. Beide Reaktionen der Lehrerin stützen sich auf eine Gemeinsamkeit: die Tatsache, der Schülerin nicht die umgehende Möglichkeit einzuräumen, die Toilette aufzusuchen. Vielmehr wird deutlich, dass die Anfrage in der jeweiligen Situation als unpassend empfunden wird. Auch wird keine Erlaubnis ausgesprochen. Dies gibt dem Sprechakt ebenfalls einen prüfenden Charakter, ob die Anfrage ggf. ernst gemeint ist. So ist kein Verbot ausgesprochen, welches das Befugnis der Lehrperson nicht erlauben würde, allerdings wird die Anfrage vielmehr „in die Länge gezogen“, eventuell um auch die tatsächliche Dringlichkeit zu prüfen.

3.3 „Ja!“

Beleuchtet man weiterhin die Antwort der Schülerin „Ja!“ hinsichtlich des bisherigen Kontexts der Sprechakte kann die Antwort der Schülerin auf verschiedene Arten interpretiert werden. Zunächst könnte man davon ausgehen, dass das Bedürfnis des Aufsuchens der Toilette tatsächlich gegeben ist und die Schülerin dringend diese Möglichkeit erhalten möchte. In diesem Fall könnte die schlichte Antwort „Ja!“ darauf hinweisen, dass die Dringlichkeit gegeben ist, da die Schülerin sich nicht die Mühe gibt, auf den Spott bzw. den Scherz der Lehrerin einzugehen. Vielmehr gewinnt man den Eindruck, dass die Schülerin sich eine schnelle Erlaubnis erhofft, um ihr Ziel zu erreichen. Betrachtet man das gesamte Protokoll, so spricht vieles dafür, die Antworten der Schülerin sind kurzgehalten und lassen sich nicht auf den Scherz oder die Kritik ein.

Eine weitere Möglichkeit wäre die Tatsache, dass die Schülerin den Scherz mitspielt, da sie diesen selbst als lustig empfindet und sich durch Humor vielmehr eine Erlaubnis erhofft. Stellt man sich diese Situation ebenfalls mit einem Grinsen oder einem unterlegten Lachen in einem Gedankenexperiment vor, ist dies eine Möglichkeit, welche in Betracht gezogen werden sollte. Bei beiden Varianten versucht die Schülerin jedoch die Situation schnell aufzulösen. Die kurzen Antworten, welche sich auf die Äußerung der Lehrerin kompromisslos einlassen, zeigen, dass die Schülerin vielmehr darauf aus ist, die Situation „klein“ zu halten und der Anfrage weniger Aufmerksamkeit beizumessen. Überträgt man die Antwort „Ja!“ auf andere Kontexte, wird relativ schnell deutlich, dass diese Antwort oftmals das Ziel hat, schnell eine Antwort zu geben, welche dem Sprechpartner hilft und ggf. die Unterhaltung beendet – speziell in unangenehmen Situationen. Exemplarisch folgendes Beispiel: Person A: „*Hast du deine Hausaufgaben gemacht?*“, Person B: „Ja!“. Auch wenn die Hausaufgaben eventuell nicht gemacht wurden, entlässt einen die Antwort aus einem unangenehmen Gespräch und erfüllt den Zweck, der Rede und Antwort zu entgehen.

3.4 „Dann mach Knoten in die Beine.“

Lw: „*Dann mach Knoten in die Beine.*“

Der erste Teil des Sprechaktes der Lehrerin beginnt mit „*Dann mach [...]*“. Setzt man diesen Sprechakt außerhalb des Kontextes in eine andere Situation, so hat dieser Teil eine interessante Wirkung: Person A: „*Ich würde gerne Essen bestellen*“, Person B: „*Dann mach*“. Die Verwendung der Aussage „*Dann mach*“ wirkt teilweise desinteressiert und genervt. In alltäglichen Situationen könnte die Verwendung dieser Aussage als Gleichgültigkeit ggf. auch als genervt oder nicht einverstanden sein mit der Einsicht, dass man sich gegenüber der anderen Person wahrscheinlich nicht durchsetzen kann, aufgenommen werden. Bezugnehmend auf einen weiteren Kontext könnte die Aussage auch als Bestätigung bzw. als Zuspruch interpretiert werden. So setzt man beispielsweise „*Dann mach [...]*“ in folgenden Kontext ein: Person A: „*Ich würde*

gerne in den Urlaub fliegen“, Person B: „Dann mach es doch! Du hast es verdient!“. Betrachtet man den Sprechakt genauer, dann erscheint es unwahrscheinlich, dass „Dann mach [...]“ als bestärkende Aussage gemeint ist, vielmehr ist unter Berücksichtigung des gesamten Sprechaktes „Dann mach Knoten in die Beine“ von einer genervten Antwort bzw. einer Antwort, welche die Situation und das Anliegen der Schülerin nicht ernst nimmt, auszugehen, auch weil wiederholt wie bereits unter 3.2 beschrieben, die Anfrage der Schülerin ins Lächerliche gezogen wird und vielmehr Bestandteil des Witzes ist. Dabei wird versucht, die Anfrage der Schülerin in die Länge zu ziehen. Dies untermauert u.a. den Zweck der Probe der Ernsthaftigkeit der Anfrage. Auch wird durch einen weiteren Sprechakt, welcher der Anfrage nicht folgt, innerhalb der Klasse die Frage zu einer längeren Unterbrechung bzw. Störung des Unterrichtes gemacht. Dies kann ebenfalls den Zweck erfüllen, weitere Schülerinnen und Schüler darauf aufmerksam zu machen, dass der Toilettengang als Unterrichtsstörung wahrgenommen und behandelt wird.

Auch kann der Sprechakt „Dann mach Knoten in die Beine“ als Scherz (dass ein Knoten in den Beinen physisch nicht möglich ist, ist Voraussetzung) gemeint sein, welcher den Sinn hat, den begonnenen Scherz weiter zu spinnen. Stellt man sich bis zu diesem Punkt des Sprechaktes vor, dass dies von beiden Parteien ausschließlich als Scherz gemeint ist, handelt es sich vielmehr um eine lustige Unterhaltung zwischen Lehrerin und Schülerin, bei welcher beide Parteien wohlmöglich davon ausgehen, dass die Erlaubnis höchstwahrscheinlich erfolgt und die Lehrperson weniger von ihrer Autorität Gebrauch macht, sondern vielmehr ein lockeres Verhältnis zu ihren Schülern pflegt.

3.5 „Ich will nicht, dass hier ein See entsteht!“

Im weiteren Verlauf mischt sich eine weitere Schülerin in das Gespräch ein und äußert sich folgendermaßen: „Ich will nicht, dass hier ein See entsteht!“. Beim Versuch die Aussage außerkontextuell zu betrachten, besteht kaum Handlungsspielraum. Jedoch beinhaltet auch diese Aussage eine Scherzhaftigkeit gegenüber bzw. auf Kosten einer anderen Person, was ebenfalls leicht hämisch bzw. spöttisch wirken kann. Setzt man z.B. den Kontext in folgende Situation: Person A: „Ich muss dringend auf Toilette!“, Person B: „Ich will nicht, dass hier ein See entsteht!“. Auch bei dieser Aussage wird deutlich, dass die Person B sich über Person A lustig macht und evtl. Schadenfreude empfindet.

Die Verwendung einer Hyperbel im Sprechakt durch die zweite Schülerin verweist auf die Dringlichkeit der Anfrage der ersten Schülerin, welche auf die Toilette möchte. Gleichzeitig erfüllt die Übertreibung mit der Entstehung eines Sees den Einstieg in den Scherz bzw. in die spöttischen Antworten der Lehrerin. So steigt eine weitere Schülerin in die Diskussion mit ein, entweder um sich gemeinsam auf die Seite der Lehrerin zu stellen oder um die Schülerin (Sw1) zu unterstützen, ihre Anfrage umzu-

setzen. Im zweiten Fall handelt es sich um einen klugen Einstieg in den Sprechakt. So übernimmt die zweite Schülerin den Eingang auf die Aussagen der Lehrerin. An dieser Stelle ist der Umgang der Lehrerin mit der Anfrage der Schülerin 1 kritisch zu betrachten. Nicht nur die scherzhafte Bloßstellung wirkt herabwürdigend, vielmehr auch die Einmischung weiterer Schüler, welche zugelassen wird, zeigt keinen idealen Umgang mit der Situation. Spätestens ab dem Moment, in dem weitere Schüler oder Schülerinnen involviert werden und die Möglichkeit bekommen, sich zu äußern, sollte zumindest die Situation aufgelöst werden.

3.6 „Darf ich trotzdem gehen?“

Sw1: *„Darf ich trotzdem gehen?“*

In diesem Sprechakt wird deutlich, dass die Schülerin auf ihre Anfrage beharrt und sich eine Zustimmung durch die Lehrerin erhofft. Auch in diesem Fall wird durch die Verwendung des Wortes *„trotzdem“* deutlich, dass die Schülerin sich nicht auf die scherzhaften Äußerungen, weder durch die Lehrerin noch durch die andere Schülerin, einlässt und weiterhin eine ernsthafte Anfrage stellt. Vielmehr erhofft sie sich wohlhmöglich die Nachsicht der Lehrerin über die Aufstellung bestimmter Regeln in Bezug auf die Unterrichtsstörung durch das Aufsuchen der Toilette. Mit dem Sprechakt verlässt die Schülerin die Ebene der Subtilität auf eine ernstere Ebene. So ist sie (vgl. 3.3) noch auf den Scherz eingegangen, um die Konfrontation wohlhmöglich zu beenden, um im folgenden Sprechakt die Ernsthaftigkeit ihres Anliegens zu untermauern und gezielt um Nachsicht zu bitten. An dieser Stelle wird noch einmal deutlich, dass die Entscheidung, dass die Schülerin ihrem menschlichen Bedürfnis nachkommen darf, tatsächlich der Lehrperson überlassen wurde. Hier, wäre interessant, inwiefern sich die Situation fortführen würde, wenn ein tatsächliches Verbot ausgesprochen werden würde. Betrachtet man den gesamten bisherigen Sprechakt, so löst die Schülerin in beiden Fällen die Scherzhaftigkeit auf: Würde man davon ausgehen, dass die Situation beiderseits im Scherz besprochen wurde, verlässt die Schülerin diese Ebene, um das „Necken“ mit der Lehrerin zu beenden und die Ernsthaftigkeit zu verdeutlichen, gleiches geschieht auch auf der Ebene, bei der die Schülerin nicht auf den scherzhaften Umgang ihrer Anfrage aus wäre. Weiterhin könnte die Lehrperson sich darin bestätigt sehen, dass die Anfrage wohlhmöglich keinen zweckwidrigen Hintergrund hat, auch wenn dies letztendlich nicht ausgeschlossen werden kann, jedoch kann es sich um eine pädagogische Maßnahme handeln, da sich der Toilettengang juristisch nicht verbieten lässt.

3.7 „Aber nur, wenn du flitzt!“

Lw: *„Aber nur, wenn du flitzt!“*

Zunächst wird der Sprechakt genauer außerhalb des Kontextes analysiert. Der Sprechakt lässt sich z.B. in folgende alltägliche Situation einbinden: Ein Vater befin-

det sich mit seiner Tochter beim Einkaufen. Beide stehen bereits an der Kasse, wobei der Tochter einfällt, dass diese noch etwas haben möchte. Tochter: „*Ich brauche noch Joghurt! Darf ich mir den noch schnell holen?*“, Vater: „*Aber nur, wenn du flitzt!*“. Diese außerkontextuelle Situation zeigt, dass die Aussage eine Bedingung herstellt. Die Verwendung der Äußerung „*Aber nur...*“ setzt eine Bedingung, unter der einer Anfrage stattgegeben wird. In dieser Situation verlangt der Vater von seiner Tochter Beeilung, um die Peinlichkeit an der Kasse, andere Einkäufer aufzuhalten, zu umgehen. Dasselbe passiert im Kontext des analysierten Sprechaktes, jedoch nicht unter dem Aspekt der Peinlichkeit. Vielmehr bleibt die Lehrperson mit der Aussage „*Aber nur, wenn du flitzt!*“ auf der scherzhaften, „lustigen“ Ebene (so ist auch des Wort „flitzt“ ein veralteter Begriff) und knüpft zeitgleich eine Bedingung, bei welcher der Toilettengang so schnell wie möglich erledigt werden soll, wohlmöglich um die Unterrichtsstörung so gering wie möglich zu halten. Diese Tatsache ist widersprüchlich, so hat die Lehrperson die gesamte Situation in die Länge gezogen und sich daher zu einer Unterrichtsstörung entwickeln lassen. Zeitgleich bleibt die Frage offen, inwiefern die Lehrperson angemessener auf die Situation hätte reagieren können, weiterhin davon ausgehend, eine nicht zweckmäßige Nutzung des Toilettenganges zur Unterrichtsunterbrechung durch die Schülerin zu vermeiden. Letztendlich gibt die Lehrperson der Anfrage der Schülerin nach und erlaubt ihr das Verlassen des Unterrichtes.

4. Diskussion

Aus juristischer Perspektive, ob eine Lehrperson den Toilettengang eines Schülers bzw. einer Schülerin untersagen darf, ist die Antwort „*nein!*“. Eine Lehrperson hat nach aktueller Rechtslage nicht das Recht, Schülern einen Toilettengang zu untersagen. Die Möglichkeit zu verhindern, dass Schüler den Toilettengang zweckentfremden, lässt sich jedoch durch pädagogische Maßnahmen eindämmen, welche einen erzieherischen Charakter besitzen. Allerdings muss dabei das Risiko in Kauf genommen werden, dass diese Maßnahmen trotzdem zu Missgeschicken führen können. Nach der aktuellen Rechtsprechung sind Maßnahmen, wie z.B. die Regel, dass ein Schüler nur dann die Toilette aufsuchen darf, wenn nicht bereits ein anderer auf der Toilette ist, vertretbar (Cornelsen 2011). Ebenfalls lässt sich sagen, dass in dem Fall, welcher in dieser Arbeit analysiert wurde, das „in die Länge ziehen“ der Diskussion zwischen Schüler und Lehrer in den Rahmen der pädagogischen Handlungsfreiheit fällt, jedoch dabei das Risiko in Kauf genommen werden muss, dass die Schülerin es ggf. nicht mehr rechtzeitig auf die Toilette geschafft hätte. Passiert dies, befindet man sich rechtlich auf einer anderen Ebene. Auch besteht die Möglichkeit, dass Schüler, welche zu vielen, sich wiederholenden Toilettengängen neigen, versäumten Unterricht nachholen müssen. Wird dies klar kommuniziert und auch durchgeführt, lässt sich die Zweckentfremdung bereits eindämmen (Cornelsen 2011). Somit lässt sich ebenfalls sagen, dass sich die Lehrperson in diesem Fall im pädagogischen Handlungsspiel-

raum bewegt hat. Allerdings hätte die Diskussion zwischen Lehrerin und Schülerin schneller und diskreter ablaufen können. Auch die scherzhaften Elemente während der Unterhaltung hätten, um einer Stigmatisierung der Schülerin vorzubeugen, vermieden werden können, insofern die Scherze nicht beiderseitig in einem scherzhaften Gespräch erfolgt sind. Diese Tatsache bleibt im Rahmen dieser Arbeit fragwürdig. Weiterhin wurde in Kapitel 3.5 in Ansätzen deutlich, dass die negative Kritik und die Konnotation des Toilettenbesuches mit einer Unterrichtsstörung sich auf andere Schüler auswirken kann. Wenn man davon ausgeht, dass die Schülerin die Äußerung „*Ich will nicht, dass hier ein See entsteht!*“ genutzt hat, um für ihre Schulkameradin Partei zu ergreifen und diese zu unterstützen, kann dies bei anderen Schülern dazu führen, dass diese ggf. eine Frage nach dem Toilettengang vermeiden und lieber „aushalten“.

Weiterhin spielt der Bezug auf die jeweilige Klassenstufe eine Rolle. Mit steigender Klassenstufe und dem Eintritt in die Oberstufe ist von den Schülerinnen und Schülern ein größeres Durchhaltevermögen als von Grundschulern zu erwarten (Cornelsen 2011). Jedoch immer unter Berücksichtigung der Tatsache, dass es Menschen mit „nervösem Magen“ und beschleunigter Verdauung in stressigen Situationen gibt.

5. Fazit

Beim Toilettengang handelt es sich nicht unbedingt um ein klassisches oder dringend zu diskutierendem Problem, vielmehr handelt es sich um ein sachlich triviales Problem, welches Konfliktpotenzial mit sich bringt. Dabei stellt sich die generelle Frage, warum der Thematik des Toilettenganges immer wieder große Aufmerksamkeit beigemessen wird. Es handelt sich dabei offenkundig um eine klassische Lehrer-Schüler-Interaktion, welche oftmals zu einem pädagogischen Handlungsproblem ausgeweitet wird, weniger aus der Sicht der Schüler, vielmehr aus jener der Lehrperson. So steht man als lehrende Person vor der Frage, ob das Aufsuchen der Toilette zur Befriedigung eines Bedürfnisses genutzt wird oder nicht. Allerdings bedarf es einer weiteren differenzierten Analyse, ob dies die einzige Frage ist, welche der Thematik des Toilettenganges zu einer solchen Aufmerksamkeit verhilft, geht es nicht nur um die Feststellung der vorgetäuschten Nutzung des Toilettenganges, sondern auch um eine erzieherische Maßnahme. So hat die Fallrekonstruktion ein Handlungsproblem aufgeworfen und gezeigt, dass die Lehrperson in der beschriebenen Situation wohlmöglich nicht perfekt, aber auch nicht falsch reagiert hat. Der Toilettengang wurde nicht verweigert, sondern erlaubt. Auch wurde dabei der pädagogische Handlungsspielraum genutzt, wahrscheinlich um die Glaubwürdigkeit der Anfrage zu überprüfen. Inwiefern dies tatsächlich beabsichtigt war, bleibt an dieser Stelle offen.

6. Literaturverzeichnis

Cornelsen 2011: Schulrechtsfall des Monats: Oktober 2011, Toilettengang in der Stunde:
<https://www.cornelsen.de/fm/1272/Praxishelfer-Schulrechtsfall_Toilettengang.pdf>

Falltiefen 2018: Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft, 4. Ausgabe 2018, Insitut für Erziehungswissenschaft, Leibniz Universität Hannover.

DANIEL RÖHRS

Unterrichtsstörungen

Wenn Schülerinnen und Schüler den Unterricht kritisieren

Unterrichtsstörungen gehören zum schulischen Alltag. Aus pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive stellen sich daher die Fragen: Wie gehen Lehrkräfte mit Störungen des Unterrichts um? Welche alternativen Möglichkeiten haben Lehrkräfte im Umgang mit diesen?

Der Begriff der Unterrichtsstörung ist weit gefasst und sein Verständnis einem historischen Wandel unterworfen. Daher erscheint es notwendig, eine Eingrenzung der hier verwendeten Bedeutungsdimension vorzunehmen. Karlheinz Biller formulierte 1979 die folgende Definition: "Alles, was den Prozeß oder das Beziehungsgefüge von Unterrichtssituationen unterbricht oder unterbrechen könnte, ist als konkrete oder potentielle Unterrichtsstörung definierbar" (Biller 1979). Diese formale Definition legt die Vorstellung nahe, dass (potentielle) Unterrichtsstörungen selbst kein Teil von Unterrichtssituationen sind. Insbesondere zeichnet sich Billers Definition dadurch aus, dass sie von der Schuldfrage absieht: Es geht nicht darum, eine Schülerin oder die Lehrkraft für die Unterrichtsstörung verantwortlich zu machen. Hier ergibt sich die Frage, wie gut sich mit einem solch formalen, allgemeinen und wertneutralen Begriff in spezifischen Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern arbeiten lässt.

Zur hermeneutischen Analyse des untenstehenden Interaktionsprotokolls bietet sich eine andere Definition an. Nach Thomas Wenzl sind Unterrichtsstörungen "solche Störungen des Unterrichts, die von jugendlichen Schülern ausgehen und die Ausdruck von deren jugendlicher Auflehnung gegen den Unterricht sind." (Wenzl 2017: 77). Tatsächlich handelt es sich im folgenden Beispiel um jugendliche Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe, die sich nicht nur gegen den Unterricht auflehnen, sondern konstruktive Kritik an den Unterrichtsinhalten äußern. Der definitorische Aspekt der "jugendlichen Auflehnung" mischt sich hier also mit einer Art Beteiligung am Unterrichtsgeschehen. Damit wären in diesem Fall keine (sonst häufig diskutierten) Disziplinierungsmaßnahmen angebracht, sondern ein offener Diskurs über die Angemessenheit der geäußerten Kritik. Wie geht eine Lehrkraft mit einer Kritik am Unterricht und damit einer impliziten Kritik an ihrer Rolle als Lehrkraft um?

Das nachstehende Interaktionsprotokoll wurde im Rahmen des Allgemeinen Schulpraktikums in der elften Klasse eines Gymnasiums erhoben und soll auf seine sinnstrukturelle Verfasstheit hin untersucht werden. In dem kleinen Kurs des Faches Werte und Normen behandeln elf Schülerinnen und Schüler das Thema "Einflüsse der Kirche(n) auf die deutsche Staatspolitik/ Laizismus".

- Sm1: Frage: Wir reden doch jetzt irgendwie immer nur darüber, wieviel Einfluss die Kirche auf den Staat hat...
- Lm: ...weil das gerade unser Thema ist!
- Sm1: Ja, aber ich meine müssten wir in diesem Fach nicht auch mal fragen, ob das überhaupt gut ist so?
- Lm: Naja, ich sag ja immer: Die Inhalte des Faches Werte und Normen sind beliebig. Fakten sind in allen Fächern relevant. Ich bin schon zufrieden, wenn Sie hier mit ein bisschen Geschichtswissen rausgehen.
- Sw2: Das sagen Sie ja jetzt nur, weil Sie Geschichtslehrer sind!
- Lm: Nein, ich sage das, weil Geschichte wichtig ist. Natürlich können wir darüber diskutieren, ob das mit dem Einfluss der Kirche gut ist oder nicht. Aber bedenken Sie, dass ohne den Einfluss der Kirche auch die ganzen Feiertage wegfallen: Weihnachten, Ostern und so weiter. Was würden Sie dann sagen?
- Sm3: Also wenn die freien Tage dann wegfallen würden, fände ich das nicht so gut.
- Lm: Na also.

Es liegt eine Situation vor, in der ein Schüler (Sm1) das Unterrichtsgeschehen durch eine (Zwischen-)Frage unterbricht. Er stellt die Frage nicht direkt, sondern leitet sie durch den Sprechakt "Frage: ..." ein. Dieser kann als Verkürzung des Sprechaktes "Eine Frage: ..." bzw. "Entschuldigung, eine Frage: ..." verstanden werden. Eine andere Situation, in der dieser Sprechakt eine wohlgeformte Äußerung darstellt, könnte in etwa wie folgt aussehen.

Gedankenexperiment 1: Eine Familie besucht die Stadt Hannover zum ersten Mal und fragt eine Passantin: "Entschuldigung, eine Frage: Können Sie uns sagen, wie wir zu den Herrenhäuser Gärten kommen?".

An diesem Gedankenexperiment wird deutlich, dass die gestellte Frage die Zeit der Passantin erfordert sowie ihren Willen, auf sie zu antworten. Die Passantin ist nicht dazu verpflichtet, Auskunft zu geben, wird sich aufgrund der höflichen einleitenden Worte im "Normalfall" aber dazu bereit erklären, sofern sie nur weiß, wie man zu den Herrenhäuser Gärten gelangt. Das Wort "Entschuldigung" verweist (wie in diesem Beispiel) darauf, dass sich die Gesprächsteilnehmer nicht (gut) kennen. Da es von Sm1 auch nicht verwendet wurde, soll ein zweites Beispiel hinzugezogen werden.

Gedankenexperiment 2: Eine Familie und Freunde, die zu Besuch sind, sind am Esstisch lebhaft in ein Gespräch vertieft. Einer der Freunde fragt: "Eine Frage: Wo ist denn eure Toilette?".

In dieser Situation scheint "Eine Frage" ohne ein "Entschuldigung" gemäß der üblichen Gesprächskonventionen zu genügen. Vor dem Hintergrund des zu untersuchenden Protokolls kann davon ausgegangen werden, dass Lehrer und Schüler im Unterrichtskontext miteinander vertraut sind.

Wie Thomas Wenzl herausgearbeitet hat, stellen Situationen, "die jemand mit dem Sprechakt Eine Frage einleitet, in einer gerade ablaufenden Interaktion eine Störung" (Wenzl 2010: 44) dar und sind demnach in gewisser Weise legitimierungsbedürftig. Wenzl attestiert Schülerinnen und Schülern, die ihre Fragen mit diesem Sprechakt einleiten, eine "Auseinandersetzung mit der Frage, in welchem Verhältnis die spezifischen subjektiven Gedanken zu einem jeweils vorgegebenen Allgemeinen stehen." (Wenzl 2010: 47). Die Lehrkraft hat nach Wenzl nun die Möglichkeit, entweder "die Fragen der Schüler in Lehrerfragen [zu transformieren], die an die ganze Klasse gerichtet werden, wodurch sie zum Bestandteil des Unterrichts werden, oder aber sie beantworten die Fragen der Schüler in kurzen Exkursen, wobei sie es häufig nicht versäumen, den außerunterrichtlichen Charakter dieser Exkurse dadurch anzuzeigen, dass sie deren Schließung, also die Rückkehr zum eigentlichen Unterricht, sprachlich explizit markieren." (Wenzl 2010: 48). Im Kontext des Unterrichtsgeschehens wird deutlich, dass die gestellte Frage tatsächlich einer Legitimierung bedarf, da sie die "ablaufende Interaktion" stört und auf einer Metaebene die Unterrichtsinhalte kritisiert. Es liegt nahe, dass es darüber hinaus auch eine Bedeutungsdivergenz zwischen den einleitenden Worten "Eine Frage" und "Frage" gibt. Während die Einleitung "Eine Frage" nur eine kurze Zäsur im Unterrichtsgeschehen beanspruchen würde (der Schüler stellt nur eine Frage und nicht etwa fünf) und außerdem suggerieren würde, dass diese Frage leicht zu beantworten ist (der Schüler stellt nur eine Frage und nicht etwa *die* Frage aller Fragen), wirkt die unmittelbare Einleitung "Frage" wesentlich direkter, weniger bescheiden und in gewisser Hinsicht subversiv. Der Schüler scheint sich bewusst zu sein, dass die von ihm gestellte Frage nicht so schnell und einfach beantwortet werden kann. Diese Lesart ist möglich und vor dem Hintergrund der faktischen Auflehnung wahrscheinlich, eine Überinterpretation kann mit dem Verweis auf sprachliche Muster (beispielsweise unter Jugendlichen) allerdings nicht ausgeschlossen werden.

Tatsächlich folgt auf den einleitenden Sprechakt nicht direkt die Frage, sondern zunächst eine Feststellung auf manifester Ebene, nämlich was gerade Unterrichtsinhalt ist. In der Wortwahl dieser Feststellung lassen mindestens zwei Satzbausteine auf latente Sinnstrukturen schließen: (1) "Wir reden (doch)" drückt nicht nur das Unterrichtsgeschehen aus, sondern legitimiert die subjektive Schülerfrage vor der Allgemeinheit. Es sind eben auch die Mitschülerinnen und Mitschüler adressiert, die sich einer Konfrontation der Art "Ihr müsst euch doch auch fragen, was wir hier tun!?" gegenübergestellt sehen. (2) "jetzt irgendwie immer" kann entweder bedeuten, dass der Schüler tatsächlich nicht nur jetzt, sondern "irgendwie immer" das Gefühl hat, die Unterrichtsinhalte ließen etwas vermissen (darauf verweist wiederum das "nur"), oder aber es ist ein rhetorisch missglückter Satzbaustein, mit dem nur ausgedrückt werden soll, dass (jetzt) während der ganzen Unterrichtsstunde ("immer") ein Mangel ("nur") wahrgenommen wird. In beiden Fällen aber lässt sich eine deutliche Kritik am Unterricht und damit implizit am Lehrer vernehmen.

Dass die Lehrkraft diese Feststellung (als Frage verpackt) als ebensolche Kritik aufnimmt, ergibt sich aus ihrer Reaktion. "...weil das gerade unser Thema ist!" ist beispielsweise in dem folgenden Gedankenexperiment eine wohlgeformte Äußerung.

Gedankenexperiment 3: Mutter und Tochter unterhalten sich über den letzten Biologietest über das Thema Cytologie. Nach einer kurzen Zäsur fragt die Tochter: "Mama, wie sehr kennst du dich denn eigentlich mit Drogen aus?". Mutter: "Wieso?". Tochter: "Weil das gerade unser Thema ist."

Es wird deutlich, dass die kausale Begründung nur deshalb notwendig ist, weil die Mutter nicht weiß, was gerade das Thema der Unterrichtsreihe ist (sonst hätte sie die Frage direkt mit diesem Wissen verknüpfen können und hätte nicht "Wieso?" fragen müssen).

Der Lehrer scheint dem Schüler unterstellen zu wollen, dass dieser nicht wisse, was gerade das Thema der Unterrichtsstunde ist (sonst hätte er keine kausale Erklärung liefern müssen). Diese implizite Unterstellung ist ganz offensichtlich absurd, sie ist angesichts der gerade geäußerten Feststellung seitens des Schülers unhaltbar.

Die Lehrkraft unterbricht den Schüler und gestattet ihm nicht, die Frage auszuformulieren. Stattdessen spielt sie die Feststellung mit einer kausalen Begründung an den Schüler zurück und scheint sich zu erhoffen, die Frage damit erfolgreich abgewiesen zu haben. Sie scheint die begonnene Frage als nicht legitimiert zu bewerten, obgleich sie die Frage noch nicht kennt.

Trotz dieses Einwurfes durch den Lehrer stellt der Schüler seine Frage: "Ja, aber ich meine müssten wir in diesem Fach nicht auch mal fragen, ob das überhaupt gut ist so?". Er gesteht dem Lehrer zu, "ja", das ist zwar das Thema, geht aber dennoch auf Konfrontationskurs ("aber") und macht ihm deutlich, dass es nicht um einen Istzustand geht, sondern um eine normative Kritik ("müssten wir [...] nicht") an den Unterrichtsinhalten. Er reflektiert offenbar die Bedeutung des Faches Werte und Normen und argumentiert auf zweierlei Weise normativ: In diesem Fach sollte man sich mit dem Normativen beschäftigen ("ob das überhaupt gut ist") und es ist eine normative Kritik daran, dass dies offenbar nicht geschieht. Der Schüler stellt eine berechtigte Frage: Der Name des Faches Werte und Normen verweist direkt auf die normative Dimension des Faches. Im niedersächsischen Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe steht: "Es ist Aufgabe des Unterrichts im Fach Werte und Normen, die Schülerinnen und Schüler für die moralischen und sittlichen Dimensionen menschlichen Handelns zu sensibilisieren sowie Unterscheidungs- und Kritikfähigkeit in der Auseinandersetzung mit Handlungs- und Wertfragen im privaten und öffentlichen Leben zu entwickeln." (KC 2018: 7). Dass ein rein auf Faktenwissen zielender Unterricht diesem Anspruch nicht gerecht werden kann, bedarf keiner tiefergehenden Erklärung.

Um auf diese Kritik seitens des Schülers zu reagieren, kann der Lehrer sich entweder rechtfertigen, indem er darauf hinweist, dass ohne konkretes Wissen keine nor-

mativen Diskussionen möglich sind und diese an späterer Stelle folgen, oder er weist die Kritik zurück. Er wählt die zweite Alternative: "Naja, ich sag ja immer: Die Inhalte des Faches Werte und Normen sind beliebig. Fakten sind in allen Fächern relevant. Ich bin schon zufrieden, wenn Sie hier mit ein bisschen Geschichtswissen rausgehen.". Der Lehrer reagiert nicht mit einem direkten Widerspruch der Art "Nein, müssten wir nicht.", sondern mit einer gemäßigeren Zweifelsbekundung ("naja"), der eine der Frage eher ausweichende Erklärung folgt. "ich sag ja immer" ist demgegenüber die Einleitung in eine gefestigte, unumstößliche Meinungsäußerung des Lehrers. Mit "ich sag" verweist er auf sich selbst als zu achtende Autorität (in dem Duktus eines "Was ich sage, gilt."); das "immer" betont die Wichtigkeit und Universalität der folgenden Äußerung vor dem Hintergrund einer gebetsmühlenartigen Wiederholung; mit der für den Satzinhalt eigentlich unbedeutenden Modalpartikel "ja" suggeriert er, dass er davon ausgeht, die Schülerinnen und Schüler würden bereits über die folgende Information verfügen. Diese Information, eingeleitet mit dem Verweis auf seine erfahrungsgesättigte Autorität, lautet: "Die Inhalte des Faches Werte und Normen sind beliebig.". Alleinstehend ließe sie sich auch so deuten, dass im Fach Werte und Normen eben nicht konkrete Wissensinhalte (wie in anderen Unterrichtsfächern), sondern normative Auseinandersetzungen mit fachübergreifenden Themen (Bioethik, Umweltethik, Staatsphilosophie, usw.) im Zentrum stehen. Diese Deutungsart erweist sich allerdings als unhaltbar, wenn die folgenden Ausführungen des Lehrers berücksichtigt werden: "Fakten sind in allen Fächern relevant. Ich bin schon zufrieden, wenn Sie hier mit ein bisschen Geschichtswissen rausgehen.". Wie oben angedeutet, handelt es sich zunächst um eine ausweichende, aber auch provozierende Erklärung, mit der sich der Lehrer über das Fach Werte und Normen erhebt. Dem Schüler ging es offensichtlich nicht um eine Kritik am Thema (Einfluss der Kirche auf den Staat), sondern um die Art und Weise, wie dieses Thema behandelt wird. Der Lehrer leugnet nun aber die zentrale Bedeutung einer normativen Auseinandersetzung im Fach Werte und Normen, indem er auf die für ihn hohe Relevanz von Faktenwissen (in allen Fächern) verweist. Hierdurch erfolgt eine dezidierte Abwertung des Faches Werte und Normen, die in Anbetracht dessen, dass es sich um das eigene Unterrichtsfach des Lehrers handelt, ungewöhnlich erscheint. Wie ist ein solches Verhältnis zum eigenen Lehrfach zu bewerten?

Der schulische Alltag zeichnet sich nicht zuletzt durch eine zeitliche und räumliche Strukturierung aus, die im Wesentlichen auf die thematische Gliederung der Bildungsinhalte in Unterrichtsfächer zurückzuführen ist. Jedes dieser Unterrichtsfächer gewinnt über je spezifische Bildungsinhalte und Methoden des Lehrens und Lernens ein eigenes Profil, das maßgeblich in den jeweiligen Kerncurricula konsolidiert ist und dem die Lehrkräfte in der Praxis gerecht zu werden bestrebt sind. Eine Abstufung der "Wichtigkeit" verschiedener Unterrichtsfächer manifestiert sich beispielsweise in der Kategorisierung in "Hauptfächer" und "Nebenfächer". Grundlegende Kompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen werden im schulischen Kontext

nicht ohne Grund umfangreicher behandelt. Mit Blick auf eine spezielle Qualifikationsfunktion der Schule, d.h. eine direkte Befähigung zu bestimmten Berufen (die allerdings nur bedingt erfolgen kann und vielleicht gar nicht erfolgen sollte), ist in den letzten Jahren darüber hinaus auch verstärkt auf die sogenannten MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) verwiesen worden, da das Bildungsangebot dieser Unterrichtsfächer angesichts des Innovationsbedarfs in Metall- und Elektroindustrie, aber auch angesichts der zunehmenden Digitalisierung aller Lebensbereiche aus wirtschaftlicher Perspektive besonders wichtig ist.

Auf der anderen Seite gibt es aber auch scheinbar unwichtige Unterrichtsfächer, deren Inhalte aus wirtschaftlicher Perspektive bedeutungslos sind. Insbesondere Religion und Philosophie bzw. Werte und Normen werden nicht selten als "Chill-Fächer" o.Ä. charakterisiert, deren inhaltliche Aussagen sich häufig (manche sagen: immer) einer direkten Zuschreibung von "richtig" oder "falsch" entziehen. Es soll an dieser Stelle nur kurz erwähnt werden, dass sich ein Diskurs darüber, ob sich ein "Chill-Fach" nicht erfreulicherweise von dem sonst spürbaren Leistungsdruck anderer Fächer abhebt, lohnen kann. Es lässt sich auch fragen, ob nicht gerade die Beschäftigung mit unmöglichen Letztbegründungen und die Aufhebung eines dualistischen "Schwarz-Weiß-Denkens" unabdingbare Bildungsangebote sind.

Ungeachtet dessen soll hier aber die Frage des Selbstverständnisses einer Lehrkraft bezüglich ihrer eigenen Unterrichtsfächer gestellt werden. Es liegt nahe, dass Lehrkräfte ihren eigenen Unterrichtsfächern meist eine besondere Bedeutung beimessen, da sie sich mit diesen identifizieren können. Lehrkräfte bringen nicht nur immer subjektive Theorien mit, sondern haben auch je individuelle Interessen und Fähigkeiten, die sich auch in ihrer Fächerwahl widerspiegeln. Wer hat als Schülerin oder Schüler nicht schon einmal den Eindruck gehabt, dass verschiedene Lehrkräfte ihren je eigenen Fächern eine Wichtigkeit zuschreiben, die sich auch in ihrem Verständnis vom "Allgemeinwissen" oder dem, "was man wissen muss", niederschlägt? Der Biologie-Lehrer wird darauf beharren, dass das Verständnis der Funktionsweise eines Organismus unerlässlich ist; die Mathematik-Lehrerin verweist auf die enorme Bedeutung des abstrakten Denkens am Beispiel von Infinitesimalrechnung; der Lehrer für Geschichte betont, dass wir aus vergangenen Tagen jede Menge für die Gegenwart und Zukunft lernen können, und so weiter und so fort.

Umso außergewöhnlicher ist die Äußerung des Lehrers. Offensichtlich hat er keine besondere Affinität zu dem Fach Werte und Normen, welches er aber selbst unterrichtet. Eine alternative Lesart ist denkbar, wenn das folgende Gedankenexperiment durchgeführt wird:

Gedankenexperiment 4: Max sagt zu seinem Freund: "Mensch Moritz, ihr heiratet ja schon bald! Hoffentlich gibt es dann gutes Wetter!", woraufhin Moritz ihm entgegnet: "Ich bin schon zufrieden, wenn es nicht regnet."

Die Aussage "Ich bin schon zufrieden, wenn..." ist zunächst eine bescheiden realistische Hoffnung bezüglich künftiger Ereignisse, wobei die Bescheidenheit die Wahrscheinlichkeit minimiert, dass diese Hoffnung enttäuscht wird. Darüber hinaus ist das Wetter nicht beeinflussbar und eine Zurückhaltung in den Erwartungen damit angebracht. Das "schon" verweist allerdings auf eine gewisse Mindestanforderung, die Moritz gerne erfüllt sähe.

Ein vorsichtiger Analogieschluss besteht nun in der Überlegung, ob nicht der Lehrer eine Bescheidenheit angesichts der Schüler*innenleistungen zeigt und ob diese nicht womöglich in seinem Misstrauen in die zu erwartenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler wurzelt. Oder mit anderen Worten: Vielleicht würde der Lehrer den Unterricht gerne auf eine normative Ebene heben, traut den Lernenden dies allerdings nicht zu. Wahrscheinlich ist diese Lesart nicht, in jedem Falle aber tritt in der Äußerung "Ich bin schon zufrieden, wenn..." eine latente Degradierung der Schülerinnen und Schüler hervor. Der Lehrer begnügt sich eben damit, dass die Klasse höheren Anforderungen nicht gerecht wird und entzieht sich somit der Gefahr, von den Schülerinnen und Schülern und sich selbst enttäuscht zu werden.

Der Lehrer setzt aber nicht nur die Lernenden herab, sondern reduziert das Fach Werte und Normen selbst auf die Funktion, Wissen (über historische Zusammenhänge) zu vermitteln. "Wissen" steht dabei der "Kompetenz" gegenüber: Es geht nicht um Prozessorientierung, sondern um Produktorientierung; es geht nicht darum, welche Kompetenzen sich die Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts aneignen, sondern darum, mit welchem Wissen sie aus dem Unterricht "rausgehen". Ein weiterer interessanter Begriff ist der des "Geschichtswissens": Tatsächlich handelt es sich im gerade ablaufenden Unterricht eben nicht um historische, sondern um gegenwärtige Ereignisse und Zusammenhänge. Es liegt nahe, dass in der Unterrichtsreihe zu diesem Thema auch Verhältnisse zwischen Staat und Kirche vergangener Zeiten behandelt wurden und sich der Lehrer mit dem Begriff des "Geschichtswissens" auf diese Unterrichtsinhalte zurückbezieht. Ein neues Licht auf die Situation wirft die folgende Äußerung einer Schülerin (Sw2): "Das sagen Sie ja jetzt nur, weil Sie Geschichtslehrer sind!". Zum besseren Verständnis dieser Äußerung soll ein weiteres Gedankenexperiment hinzugezogen werden:

Gedankenexperiment 5: Frau Mustermann ist auf der Suche nach einem neuen Auto und informiert sich in einem Autohaus über das neue Cabrio-Modell. Der Verkäufer sagt: "Dieser Wagen ist etwas ganz Besonderes. Sportlich und schick - ich würde sagen, er passt zu Ihnen!", woraufhin Frau Mustermann entgegnet: "Das sagen Sie ja jetzt nur, damit ich ihn kaufe und Sie Ihre Provision bekommen!".

Frau Mustermann weist das (schlechte) Kompliment nicht nur von sich, sondern deckt auch auf, dass es dem Verkäufer gar nicht um ein Kompliment geht, sondern nur um den eigenen Vorteil. Die Betonung liegt hier wie in der Unterrichtssituation auf dem "nur": Die jeweilige Aussage lässt sich nur auf einen Grund zurückführen,

dieser Grund liegt nicht in der Aussage selbst, aber dennoch meinen Frau Mustermann und die Schülerin, diesen Grund ausfindig gemacht zu haben. In beiden Fällen kommt also ein Zweifel an der vorangegangenen Aussage zum Ausdruck. Die Schülerin glaubt ihrem Lehrer nicht, dass Geschichtswissen tatsächlich immer und überall so relevant sein soll und kritisiert den Lehrer dafür, dass er eine scheinbar allgemeingültige Aussage aus seiner subjektiven Perspektive aufzustellen beansprucht. Der Grund für diese Aussage aber liege nur darin, dass der Lehrer offenbar auch Geschichtslehrer ist.

Unter Berücksichtigung der vorangegangenen Überlegungen erscheint die grundsätzliche Frage interessant, inwieweit sich das Verhältnis der Lehrkräfte zu ihren verschiedenen Fächern voneinander unterscheidet. Nach einer eben vollzogenen Abwertung des Faches Werte und Normen folgt eine übertriebene Aufwertung des Faches Geschichte. Die subjektive Einstellung des Lehrers sowie die Torpedierung fachspezifischer Vorgaben stehen einem erfolgreichen Unterricht im Wege. Der Lehrer wird den Ansprüchen des Kerncurriculums (soweit es aus dem Interaktionsprotokoll hervorgeht) nicht gerecht und erhält eine zweifache Kritik aus den Reihen der Schülerinnen und Schüler.

"Nein, ich sage das, weil Geschichte wichtig ist." - der Lehrer weist die treffende Kritik der Schülerin vehement ("nein" anstelle eines "naja") von sich, wiederholt die (objektive) Wichtigkeit von "Geschichte" (ohne dies näher zu begründen) und spricht damit nun so, als müsse er das Fach Geschichte verteidigen, wozu es allerdings keinen Anlass gibt. Anschließend geht er wieder auf die Kritik des Schülers (Sm1) ein. "Natürlich können wir darüber diskutieren, ob das mit dem Einfluss der Kirche gut ist oder nicht.". Was diese Aussage nun bedeuten soll, gibt zwei Rätsel auf, die hier wohl nicht abschließend geklärt werden können: (1) Warum folgt auf die strikte Zurückweisung der Kritik durch die Schülerin ob seiner subjektiven Perspektive nahtlos das Wiederaufgreifen der Kritik durch den Schüler, die er doch damit abzuweisen versuchte, das Fach Werte und Normen auf deskriptives Faktenwissen zu reduzieren? Handelt es sich hier womöglich um ein Ausweichmanöver, weil ihm die Kritik der Schülerin noch unliebsamer ist als die des Schülers? (2) Warum verstrickt sich der Lehrer hier in einen offensichtlichen Widerspruch? Ging es ihm doch gerade noch um die Bedeutung von Fakten, gibt er nun vor, "natürlich" auf einer normativen Ebene diskutieren zu können. Handelt es sich hier womöglich um eine Art Kapitulation vor der Gescheitheit seiner Schülerschaft?

So hoffnungsvoll dieser letzte Satz auch anmutet, tatsächlich konterkariert der Lehrer die Möglichkeit einer normativen Diskussion durch den folgenden: "Aber bedenken Sie, dass ohne den Einfluss der Kirche auch die ganzen Feiertage wegfallen: Weihnachten, Ostern und so weiter. Was würden Sie dann sagen?". Noch bevor eine Diskussion über die guten und schlechten Seiten eines hohen Einflusses der Kirche auf den Staat beginnen kann und sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig mit Argumenten zu überzeugen versuchen, bremst der Lehrer diesen aus methodischer

Sicht fundamentalen Austausch ab. Ganz abgesehen davon, dass der Verweis auf christliche Feiertage abstrus erscheint, geschieht hier etwas, das einer Lehrkraft eigentlich nicht passieren dürfte. Laut Kerncurriculum ist es "[i]n der Didaktik [...] unstrittig, dass diesbezüglicher Unterricht auf aktives, eigenständiges und problemorientiertes Philosophieren und nicht bloß auf rein rezeptives Lernen von philosophiehistorischen Fakten und Systemen abzielen habe." (KC 2018:5) und "[f]ür die Persönlichkeitsentwicklung [...] besonders förderlich, eigene Positionen im Rahmen einer rationalen, von Offenheit und Fairness geprägten Diskurses zu präsentieren, zu legitimieren und ggf. zu revidieren. Denn erst im argumentativen Austausch mit anderen Menschen kann die Befähigung zur ethischen Urteilsbildung hinreichend entfaltet werden." (KC 2018: 13). Dass der Lehrer die "Befähigung zur ethischen Urteilsbildung", die im Fach Werte und Normen zentral ist, den Schülerinnen und Schülern nicht ermöglicht, wird auch in den letzten beiden Aussagen des Interaktionsprotokoll bestätigt. Anstatt den Verweis auf die christlichen Feiertage kritisch zu hinterfragen, ist er für einen Schüler (Sm3) offenbar ein überzeugendes Argument: "Also wenn die freien Tage dann wegfallen würden, fände ich das nicht so gut.". Es könnte eine negative Unterstellung, eine Mutmaßung sein, aber es ließe sich mit Recht fragen, ob der Lehrer diese Antwort nicht bereits antizipiert und mit Blick auf die Bedeutung von Feiertagen und damit schulfreien Tagen für Jugendliche provoziert hat. Anstatt den Schüler Sm3 zu weiterem Nachdenken anzuregen (denn dass eine Diskussion an dieser Stelle nicht beendet sein sollte, liegt auf der Hand), schließt der Lehrer mit den Worten "Na also." ab. In diesen zwei Worten kommen mehrere Bedeutungen zum Ausdruck: (1) Der Lehrer hat auf seiner Seite das beste (genannte) Argument. (2) Der Lehrer hat Recht damit, dass eine Diskussion auf normativer Ebene nicht lohnenswert ist. (3) Der Lehrer konnte die Kritik des Schülers Sm1 aufnehmen, an die Klasse richten und sie durch die Äußerung des Schülers Sm3 enträften lassen. (4) Der Lehrer ist den Schülerinnen und Schülern überlegen.

Didaktische und methodische Kritik am Unterrichtsinhalt ist nicht nur seitens der Schülerschaft gerechtfertigt, auch uns als außenstehende Betrachterinnen und Betrachter aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft bietet das Interaktionsprotokoll zahlreiche Möglichkeiten, die Äußerungen und Methoden des Lehrers zu hinterfragen. Aus einer anfänglichen Unterrichtsstörung (mit kritischem Inhalt) heraus kann sich - wie dieses Beispiel erkennen lässt - eine Situation entwickeln, in der sich Lehrkräfte entgegen des allgemeinen Selbstverständnisses als desinteressiert erweisen, indem sie tiefgehende, sinnvolle Nachfragen nicht aufgreifen; in der zwar die Schülerinnen und Schüler Recht behalten, in der die Lehrkraft aber dennoch die Fähigkeit besitzt, erhaben aus dieser Situation zu schreiten und sich (wider besseres Wissen) eines "Rausches der Höherwertigkeit" zu erfreuen.

Literaturverzeichnis

- Biller, Karlheinz (1979): *Unterrichtsstörungen*. 1. Auflage, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018): *Werte und Normen. Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe - die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe - das Berufliche Gymnasium - das Kolleg*, Hannover: Unidruck.
- Wenzl, T. (2010): *Sich Melden. Zur inhärenten Spannung zwischen individuellem Schülerinteresse und klassenöffentlichem Unterrichtsgespräch*, in: *sozialersinn*, Heft 1/2010, 11. Jg., S. 33– 52, Stuttgart: Lucius & Lucius
- Wenzl, T. (2017): "Unterrichtsstörungen" oder das Unbehagen an der Jugend, in: *falltiefen. Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft. Unzeit der Jugend*, Heft 03/2017, S. 77-81, Hannover: Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover.

Stellvertretende Maßregelung unter Peers im Unterricht Abhängigkeit der gegenseitigen Sanktionierung durch Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgeschehen von der Anwesenheit einer autoritären Lehr- person am Beispiel des Meldens

1. Darstellung des zu behandelnden Phänomens

In der folgenden Arbeit möchte ich mich damit auseinandersetzen, inwiefern die Autorität der Lehrperson konstitutiv für das schulische System ist und inwiefern sich Peers untereinander regulieren und gegenseitig reglementieren. Um sich dieser sehr komplexen Fragestellung vorsichtig zu nähern, möchte ich hierbei auf das Phänomen des Meldens und „Drannehmens“, also dem Aufruf bei Wortmeldungen, eingehen. Insbesondere soll im zweiten Teil der Arbeit dazu ein Interaktionsprotokoll aus dem schulischen Rahmen herangezogen werden, das ich selbst im Rahmen meines „Allgemeinen Schulpraktikums“ erhoben habe.

Im unterrichtlichen Geschehen ist es – auch wenn diese Form wohl die bei weitem verbreitetste ist – nicht immer der Fall, dass Wortmeldungen im Unterrichtsgespräch von der Lehrperson „gemanagt“ werden. Das Aufrufen oder Drannehmen der Schülerinnen und Schüler können diese auch selbst organisieren, an einigen Stellen wird sogar explizit dazu geraten, auf solche Formen des Unterrichtsgesprächs wie etwa bei der sogenannten „Meldekette“ zurückzugreifen und so das Gespräch weiter von der zentralen Lehrperson wegzurücken und ein Gespräch der Lehrperson mit den Schülerinnen und Schülern zu einem Gespräch zwischen den Schülerinnen und Schülern werden zu lassen.

Es zeigt sich aber doch auch, dass das System des Meldens im Alltag sehr viel komplexer ist, als man bei einer unterrichtlichen Gesprächssituation zuerst annehmen mag. Eine gelungene zentrale Moderation stellt sich an einigen Stellen immer wieder als notwendig heraus und so ergibt sich, dass eine unzureichende Moderation – sei es von Seiten der Lehrperson oder durch Gesprächsformen wie die der „Meldekette“ – immer wieder zu Frustration auf Seiten der Schülerinnen und Schüler führt.

Die Gründe hierfür sind vielfältig: Im Falle der Meldeketten kommen einige Schülerinnen und Schüler oft nicht zu Wort, weil die Wortbeiträge sich oft nur im Rahmen einer gewissen Peergroup, das heißt in diesem Fall im Freundeskreis der Schülerin oder des Schülers, der die Meldekette beginnt, bewegen und diese nicht verlassen, weil Schülerinnen und Schüler oft nur die eigenen Freundinnen und Freunde aufrufen. Wer „drangenommen“ wird, hängt dann direkt von der persönlichen Sympathie gegenüber der jeweiligen Person ab. Gerade in den unteren Klassenstufen, in denen sich die Freundesgruppen meist nicht über die Grenzen des eigenen Geschlechts hinausbewegen, wird hier von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer oftmals mit der Vorgabe interveniert, dass die Wortmeldungen nach dem Junge-Mädchen-Schema immer

abwechselnd aufgerufen werden müssen. Es handelt sich dabei um einen autoritären Eingriff in die Gesprächsmoderation, obwohl die Moderation selbst in diesem Fall an die Lerngruppe abgegeben wird.

Es gilt zu beachten, dass die Moderation des Unterrichts durch die Lehrperson ein sehr anspruchsvolles Unterfangen darstellt, das selbstredend auch sehr demotivierenden Charakter für die Schülerinnen und Schüler hat, wenn es nicht gelingt. Wird nach einer Fragestellung den Schülerinnen und Schülern etwa nicht genug Zeit gegeben, ergibt sich oftmals, dass nur solche Schülerinnen und Schüler etwas beitragen können, die rasch und instinktiv auf die Fragestellung reagieren, was sich auch negativ auf die Qualität der Beiträge auswirken kann. Aufgrund des Leistungsdrucks, dem die Schülerinnen und Schüler unterliegen, ist hier auch entsprechendes Potenzial zur Frustration gegeben.

Aus dieser natürlichen Situation des schulischen Umfelds ergibt sich, dass die weitestgehend immer gleichbleibende Gesprächsordnung der stillen Meldung dazu führt, dass dieses System der Gesprächsführung von den Schülerinnen und Schülern tief verinnerlicht ist. Es wird direkt mit dem schulischen Raum in Verbindung gesetzt und wird zumeist nicht hinterfragt. Zentraler Dreh- und Angelpunkt der unterrichtlichen Interaktion ist die dafür autorisierte Lehrperson.

Es lässt sich feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler dementsprechend auf das Melden konditioniert sind. Versucht man etwa, dieses Melde-Paradigma in universitärem Kontext wieder abzuschaffen und ein von der Dozentin oder dem Dozenten losgelöstes, interaktives Gespräch zwischen den Studierenden zu erzeugen, so wird dies kaum auf Anhieb gelingen. Selbst, wenn die Kommunikation nicht mehr direkt an die Dozentin oder den Dozenten gerichtet ist, so werden sich doch die meisten Studierenden erst instinktiv melden, bevor sie eine offene Gesprächsform suchen. Auch ist immer wieder zu beobachten, wie am Ende eines Wortbeitrags vor allem der Dozentin oder dem Dozenten Aufmerksamkeit geschenkt wird, oder zumindest ein kontrollierender Blick zu erfragen versucht, ob das Gesagte korrekt ist. Inwiefern kann man hier aber davon sprechen, dass es sich tatsächlich um – einen Begriff der behavioristischen Lernpsychologie bemühend – eine operante Konditionierung, also das Lernen am Erfolg aus ursprünglich spontanem Verhalten oder auch das Verstärken einer Verhaltensweise durch positive Reaktion, Ermunterung und Bekräftigung entgegen einer aversiven Konsequenz, handelt?

Sicherlich ist das Melden – genau wie das Verhalten im Unterricht generell – von den Schülerinnen und Schülern erlernt worden. Ein Verhalten, das diesem Schema nicht entspricht, wird oft als störend empfunden. Im Falle des Meldens wäre die Störung hier in erster Linie ein unaufgeforderter Wortbeitrag, also das „Reinrufen“. Ein solches Verhalten hat klare und transparente Konsequenzen. Selbst wenn nicht in der jeweiligen Note des entsprechenden Unterrichtsfachs, so spiegelt das Zeugnis eben dieses „Reinrufen“ genau wie sonstige Unterrichtsstörungen und auffälliges Verhalten

doch auch unabhängig von fachlicher Leistung in Form einer schlechteren Bewertung von Arbeits- und Sozialverhalten wider, doch ist dies eine sehr langfristige, unkonkrete Rückmeldung. Die direkte Rückmeldung erfolgt meist durch eine Ermahnung der Lehrperson.

Worauf ich mich in dieser Arbeit nun konzentrieren will, ist das Vorgehen von Schülerinnen und Schülern gegen solche Störungen innerhalb der eigenen Lerngruppe. Es ist zweifellos der Fall, dass eine solche Störung zielgerichteten und motivierten Schülerinnen und Schülern eine Reaktion entlockt – es stört sie in ihrer Arbeit und Konzentration. Oftmals werden dann die Sanktionierungen durch die Lehrperson begrüßt und durch eine entsprechende Reaktion als korrekte Handlung unterstützt. Gerade dann, wenn die Lehrperson nicht direkt die Initiative ergreift, kommt oft eine Beschwerde von den Schülerinnen und Schülern, die nicht selten als direkter und deutlicher Appell an die störende Schülerin oder den störenden Schüler gerichtet ist und entsprechend teilweise auch harsch formuliert wird. Ein Beispiel hierbei ist auch das bereits erwähnte Interaktionsprotokoll, auf das ich später noch detailliert eingehen werde.

2. Zur Autorität der Lehrperson und zur disziplinarischen Funktion der Melderegel

Der Begriff „Autorität“ im Zusammenhang mit der Lehrperson wird im Rahmen dieser Arbeit noch öfter fallen. Wichtig dabei ist, eine „deutliche Autorität“ nicht als Ausdruck erheblicher Strenge im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern misszuverstehen. Die Autorität der Lehrperson zeichnet sich dadurch aus, von den Schülerinnen und Schülern akzeptiert zu werden und gerade nicht dadurch, diese zu beherrschen. Nur so kann ein von der Lehrperson reibungslos geleitetes Unterrichtsgespräch zu Stande kommen.

Diese Autorität kann durchaus auch durch ein erhöhtes Maß an geforderter Disziplin und durch strikte Regeln erreicht werden, kann sich aber auch einfach auf Basis eines freundlichen Miteinanders und einer gelungenen Transparenz bei der Notengebung sowie durch zahlreiche weitere Faktoren entwickeln. Hier akzeptieren die Schülerinnen und Schüler die Lehrperson automatisch, indem sie den ihnen entgegengebrachten Respekt erwidern. In jedem Fall ist Autorität also von Anerkennung, hier seitens der Schülerinnen und Schüler, die die Autorität an die Lehrperson „vergeben“, abhängig (vgl. Helsper 2009: 70).

Dass die Lehrperson „die Welt der Erwachsenen ‚repräsentiert‘“ (Parsons 1968: 168), kommt ihr dabei entgegen. Auch der selektive Charakter des Schulsystems ist den Schülerinnen und Schülern bewusst und hat zweifellos zur Folge, dass die Lehrperson oft auch dadurch nahezu zwangsläufig akzeptiert wird (vgl. Parsons 1968: 168). Es lässt sich also simpel sagen, dass Schülerinnen und Schüler ihre Lehrperson

oftmals auch einfach deshalb schon akzeptieren, weil sie es mit Blick auf einen erfolgreichen späteren Werdegang tun müssen, auch wenn diese Weitsicht zweifellos nicht alle Schülerinnen und Schüler aufbringen.

Das Konzept des Meldens ist unabhängig vom speziellen, hier thematisierten Kontext bereits an anderer Stelle untersucht worden. Es hat sich in diesem Zusammenhang bereits ergeben, dass die Meldungen zuerst einmal von der Struktur der Klassengemeinschaft und der Klassengröße (vgl. Wenzl 2010: 34) abhängig sind.

Auch ergibt sich, dass die Melderegeln mindestens ebenso schwer zu erlernen sind, wie sie später einmal kaum noch zu verlernen sind (vgl. Wenzl 2010: 36). Die Schülerinnen und Schüler versuchen demnach in der ersten Klasse noch, die Aufmerksamkeit der Lehrperson anderweitig auf sich zu ziehen, etwa durch Aufstehen, und sind in ihren Anliegen oft nur mit sich selbst und ihren persönlichen Fragen beschäftigt (vgl. Wenzl 2010: 36–37).

Hier zeigt sich, wie fundamental die Melderegeln für eine reibungslose Kommunikation im Unterricht ist. Gleichzeitig zeigt sich aber auch, wie schwer es den Schülerinnen und Schülern anfangs noch fällt, ihre Aufmerksamkeit auf ein Zentrum zu bündeln (vgl. Wenzl 2010: 37–38) und wie groß die Herausforderung eigentlich ist, diese Konzentration über einen längeren Zeitraum (etwa die gesamte Unterrichtsstunde oder sogar den gesamten Schultag) aufrecht zu erhalten. Auch dieser Anspruch soll später am praktischen Beispiel noch näher erläutert werden.

Bereits in der vierten Klasse zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler nicht mehr nur mit sich selbst beschäftigt sind, sondern schon das Gesamtsystem der Klasse beobachten, besonders akribisch sogar in Bezug darauf, wie oft oder selten andere im Vergleich zu den jeweiligen Schülerinnen und Schüler selbst drangenommen werden. Sie zeigen sich hier schon sichtlich frustriert darüber, wenn sie etwas nicht beitragen können, obwohl sie es wissen. Umso beeindruckender ist, dass sie zumeist dennoch an den Melderegeln festhalten (vgl. Wenzl 2010: 39–40).

Die Unterbindung anderer Impulse, die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, stellt für die meisten Schülerinnen und Schüler aber trotzdem noch eine große Herausforderung dar: Es kommt zu Begleiterscheinungen beim Melden, etwa Trampeln, verbale Laute oder das typische Schnipsen (vgl. Wenzl 2010: 40–41).

Die Schülerinnen und Schüler sind nun also in der Lage, ihre Konzentration auf spezifische Fragestellungen der Lehrperson zu richten und daraufhin der Melderegeln Folge zu leisten, akzeptieren das System aber noch nicht hinlänglich (vgl. Wenzl 2010: 41–42).

Ab der fünften Klassenstufe wird die Melderegeln nun eher akzeptiert, gleichzeitig aber auch vorsichtig gebrochen. Dies ist Ausdruck der steigenden Aufmerksamkeitspanne: Vorsichtig eingeleitet unterbrechen Schülerinnen und Schüler in Ausnahmefällen nun sogar die Lehrperson, um für die Klassenöffentlichkeit relevante Rückfra-

gen zu stellen, für die sie auch von keiner der beiden Instanzen sanktioniert werden (vgl. Wenzl 2010: 43–44), sondern eher Bestätigung für ihr „Mitdenken“ erfahren. Oftmals kennzeichnet der konkrete Sprechakt „eine Frage“ solche Zwischenfragen (vgl. Wenzl 2010: 44–50).

Eine solche Frage mit Relevanz für die gesamte Klassengemeinschaft erfreut sich – anders als persönliche Gedankengänge oder individuelle Anliegen – also tatsächlich einem gewissen Interesse aller Beteiligten, es gilt grundsätzlich: Je mehr rein persönliche Relevanz ein Beitrag hat, desto weniger Raum darf er in der Klassenöffentlichkeit einnehmen, um nicht die Missgunst anderer auf sich zu laden. Die Schülerinnen und Schüler lernen so, die Relevanz ihrer Beiträge für die Allgemeinheit (hier konkret: Klassenöffentlichkeit) abzuwägen (Wenzl 2010: 51).

Diese Ausführungen geben einen guten Überblick, in den es das folgende Protokoll nun einzuordnen gilt und über die hinaus auch Besonderheiten an der dem Protokoll entnehmbaren Situation herausgestellt werden können und müssen.

3. Fallsequenzanalyse

Im Folgenden soll zuerst der Rahmen der vom Protokoll erfassten Situation erläutert werden, um erste Differenzen und Parallelen zu den idealtypischen theoretischen Ausführungen ausfindig zu machen und deren Relevanz erklären zu können.

In erster Linie bewegt sich das Protokoll bezüglich des Meldeverhaltens dahingehend in einem noch nicht näher beleuchteten Rahmen, dass es sich auf eine Situation aus der neunten Klassenstufe bezieht.

Eine weitere im Zusammenhang mit der erwähnten Aufmerksamkeitsspanne der Schülerinnen und Schüler höchstrelevante Rahmeninformation sei außerdem vorweggenommen: Es handelt sich um eine Situation, die sich in einer Doppelstunde nach der Mittagspause, nämlich der siebten und achten Stunde, abgespielt hat, was für die Schülerinnen und Schüler auch das Ende des entsprechenden Schultages markierte. Es ist davon auszugehen, dass die Aufmerksamkeitsspanne und damit wie bereits dargestellt einhergehend auch die Geduld beim Melden an diesem Tag bereits zu einem wesentlichen Teil beansprucht worden ist und ein Auftreten der benannten „Begleiterscheinungen“ (Wenzl 2010: 40), die von der grundsätzlichen Melderegul abweichen, naheliegend ist.

Beim Unterrichtsfach handelt es sich um evangelische Religion und das Stundenthema behandelt die Frage, inwiefern Naturwissenschaften mit Glauben und Religion vereinbar sind. Diese Thematik lässt sich offensichtlich nicht mit wenigen Sätzen klären und stellt ein sehr komplexes Themenfeld dar. Auch einzelne Fragestellungen diesbezüglich erfordern ein gewisses „Weiter-Denken“ auf Basis von Wissen über verschiedene Positionen und das Abwägen zwischen diesen statt oberflächlicher und instinktiver Beantwortung. Das Stundenthema ist damit meiner Ansicht nach durchaus anspruchsvoll.

Die im Folgenden behandelte Sequenz lautet nun in Gänze wie folgt:

Gymnasium, Klasse 9, ev. Religion, 7./8. Stunde

Sw: Schöpfungsmythos und Evolutionstheorie bewegen sich auf verschiedenen Verstehensebenen.

Lw: Gut, das ist überhaupt erstmal das Wichtigste.

(Lehrerin dreht sich zur Tafel um und verschriftlicht den Beitrag)

Sm (*unaufgefordert*): Weil beide wichtig sind.

Sw: Boah, Sm!

Lw: Nein, nicht in erster Linie, weil die beide wichtig sind.

Sw: Tja, Sm.

Der erste Sprechakt des Protokolls lautet „Schöpfungsmythos und Evolutionstheorie bewegen sich auf verschiedenen Verstehensebenen“ und stammt von einer Schülerin, die damit offensichtlich unmittelbar auf eine Fragestellung der Lehrerin eingeht oder eine aus einer Aufgabe hervorgegangene Fragestellung beantwortet. Ihre Herangehensweise ist dabei rein sachlich. Besonders auffällig ist hierbei aber, dass sie den Sachverhalt als kompromisslose Wahrheit darstellt. Da sie diesen auch nicht von sich ausgehend formuliert, ist davon auszugehen, dass sie an diesem Punkt einfach gelerntes Wissen abrufen, etwa durch einen Text im Schulbuch und dabei nicht zwischen der Meinung des Autors und einer allgemeinen Wahrheit differenziert. Dies drückt sich dadurch aus, dass sie die Quelle ihres Wissens nicht belegt. Dementsprechend kann sie sich nicht mit anderen Belegen auf die Aussage beziehen oder diese davon abgrenzen.

Auch ihre persönliche Meinung bleibt dabei folglich ungeachtet, weil sie den Themenkomplex und die Relevanz ihrer Aussage für ein Abwägen über die zentrale Studienfrage noch nicht überblickt. Sie positioniert sich noch nicht selbst, weil ihr strikter Denkansatz erst einmal davon ausgeht, dass die Frage durch eine „absolute Wahrheit“ zu beantworten ist. Sie akzeptiert den dargestellten Sachverhalt und stimmt weder zu, noch stellt sie eine Rückfrage oder lehnt etwas ab.

Hier zeigte sich im Unterricht immer wieder auch, dass die Lehrerin etwa bei Diskussionen ständig ihre Auffassung von Religionsunterricht als einen Raum für die Diskussion essentieller Fragen darstellen musste, weil die Schülerinnen und Schüler nicht zu akzeptieren schienen, dass es auch legitim ist, am Ende der Diskussionsphase verschiedene Meinungen etabliert zu haben, die sich aus verschiedenen Standpunkten und Auffassungen heraus begründen. Die Schülerinnen und Schüler des Kurses versuchten an einigen Stellen nahezu unermüdlich in Diskussionen eine „absolute Wahrheit“ zu finden, an anderer Stelle kam eine Diskussion aber auch oftmals gar nicht zu Stande, weil Thesen, insbesondere solche, die aus den Schulbuchtexten entnommen worden sind, einfach als gegebene Wahrheiten angenommen worden sind, ohne diese kritisch zu hinterfragen. Aus diesem Umstand ergab sich auch, dass gerade die Arbeit mit Karikaturen, die eben gerade auf das Aufeinandertreffen zweier gegenläufiger Meinungen abzielen, äußerst beschwerlich war.

Im darauffolgenden Teil des Protokolls lobt die Lehrerin nun die Darstellung der Schülerin auf verschiedenen Ebenen. In erster Linie tut sie das gleich doppelt in ihrem Sprechakt „Gut, das ist überhaupt erstmal das Wichtigste“ dadurch, dass sie ihren Sprechakt durch das Wort „gut“ direkt mit einer konkreten und positiven Leistungsbewertung einleitet und den Beitrag dann sogar noch als „das Wichtigste“ für die behandelte Fragestellung darstellt.

„Gut“ als grundsätzlich zwar bejahender, aber nicht übermäßig positiver Sprechakt, ist im schulischen Rahmen auch unmittelbar als Bewertung zu verstehen, da „gut“ im schulischen Kontext auch untrennbar mit dem allen Beteiligten bekannten Noten- und Bewertungssystem verbunden ist. Die Leistung ist also nicht herausragend, weil sie kein interpretatorisches oder weitergehendes Denken erfordert hat, ist aber dennoch einwandfrei auf die Frage anwendbar und inhaltlich angemessen.

Im Folgenden wird dies zusätzlich verstärkt, um die Schülerin und auch die ganze Klasse zusätzlich zu ermutigen: „Das Wichtigste“ ist für die Fragestellung gefunden. Das bringt zwangsläufig mit sich, dass man daran nun mit ergänzenden Beiträgen anknüpfen und eine Antwort auf die genannte Fragestellung erschließen kann.

Durch den darauffolgenden nonverbalen Akt der Lehrerin, das Gesagte direkt an die Tafel anzuschreiben, lobt sie den Beitrag in Form der Ergebnissicherung indirekt ein drittes Mal. Auch das Konzept der Ergebnissicherung ist im schulischen Kontext allen Beteiligten geläufig: Gesicherte Ergebnisse, beispielsweise in Form eines Tafelbilds, genießen besondere Aufmerksamkeit seitens der Schülerinnen und Schüler, weil sie sich einer hohen Relevanz für die schriftlichen Leistungsüberprüfungen erfreuen. Was an der Tafel als Ergebnis festgehalten wird, ist grundsätzlich „richtig“ oder zumindest wichtig und kann übernommen werden.

Dadurch, dass die Lehrerin sich nun zur Tafel gewandt hat, kommt es im Protokoll an dieser Stelle zum entscheidenden Bruch der Melderegeln, der nicht zugunsten einer Fragestellung vollzogen wird, die für die gesamte Klassenöffentlichkeit relevant ist: Ein Schüler tut sich unaufgefordert hervor und sagt: „Weil beide wichtig sind.“

In diesen Wortbeitrag spielen viele der bereits genannten Aspekte mit hinein. Erst einmal gilt aber festzuhalten, dass es sich hierbei nicht um eine der genannten „Begleiterscheinungen“ (Wenzl 2010: 40) beim Melden handelt, sondern dass der Wortbeitrag einfach unaufgefordert artikuliert wird: Eine Form von Meldung tritt gar nicht erst auf, die Melderegeln werden überhaupt nicht beachtet.

Dies lässt sich mit verringerter Geduld begründen, wie sie in der Situation abzusehen war und bereits erwähnt worden ist, sowie dadurch, dass der Schüler sich auf besondere Art und Weise – eben nicht entsprechend der Melderegeln – hervortreten will. Dadurch, dass die Lehrerin nicht zur Klasse guckt, sondern ihren Blick stattdessen in diesem Moment auf die Tafel gerichtet hat, ergibt es für den Schüler auch keinen erkennbaren Sinn, sich überhaupt in einer Form zu melden, die nur visuell von der Lehrerin wahrgenommen werden kann. Auch den Tafelanschrieb abzuwarten, scheint der Schüler nicht aushalten zu können: Sein Wortbeitrag soll scheinbar direkt mit

demjenigen der Schülerin zusammen aufgenommen werden oder diesen sogar verdrängen, weil er inhaltlich ähnlich ist. Eventuell kommt noch hinzu, dass der Schüler sich nicht länger auf seinen Gedanken konzentrieren kann oder will und ihn deshalb unverzüglich loswerden möchte. Es scheint ihm ein Anliegen zu sein, auch einen Beitrag zu leisten, der auf ein gleichwertiges Lob abzielt und sieht sich daher einem gewissen Zeitdruck ausgesetzt. Es fällt auch auf, dass er sich ausgerechnet auf einen Beitrag seiner Sitznachbarin bezieht, mit der er auch befreundet zu sein scheint und sie demnach wohl herausfordern oder überbieten will, es spielen also scheinbar auch Peer-Beziehungen eine Rolle, die über die Unterrichtssituation hinausgehen.

Logischerweise möchte die Schülerin, die den vorherigen Beitrag geleistet hat, die ihr massiv entgegengebrachte Wertschätzung aber nicht verlieren oder teilen. Dadurch, dass sie das Aufmerksamkeitsgesuch ihres Mitschülers im Folgenden jedoch erwidert, betont sie die Störung zusätzlich: Die Situation wird klärungsbedürftig und eine gewisse Bewertungskonkurrenz entsteht. Ohne den Beitrag ihres Mitschülers inhaltlich zu widerlegen oder überhaupt zu prüfen, reagiert sie unmittelbar mit „Boah, Sm!“ und bezieht sich mit ihrer einfachen, aber doch eindeutigen Kritik nicht inhaltlich auf den Beitrag, sondern offensichtlich und unmittelbar – man könnte fast meinen instinktiv – auf seinen Verstoß gegen die Melderegulierung. Dies mag dem Umstand geschuldet sein, dass sie sich nicht direkt in der Lage sieht, unter dem gegebenen Zeitdruck – nämlich bevor die Lehrerin über die Situation urteilen kann – die inhaltliche Richtigkeit des Beitrags zu überprüfen, oder weil sie die Melderegulierung selbst als unverzichtbar und selbstverständlich ansieht, sodass sie dieser Verstoß besonders stört. Vor der Lehrerin selbst aktiv zu werden bedeutet für sie hier, der Lehrerin durch die Verurteilung der unangemessenen oder sogar inakzeptablen Beitragsform die Arbeit des Ermahnens abzunehmen und so weiterhin ihre Gunst zu erlangen. Sie kann durch die Eindeutigkeit des Verstoßes gegen das von allen Beteiligten verinnerlichte Konzept des Meldens davon ausgehen, dass ihre Kritik garantiert berechtigt ist. Es ist demnach unwahrscheinlich, dass sie wiederum selbst von der Lehrerin oder der Klasse sanktioniert wird. Auch ihr Mitschüler, den sie mit ihrer Beschwerde direkt adressiert (dies ist im Unterrichtsgespräch eher selten der Fall), hat so keinen Raum, sein Handeln zu verteidigen.

Der Sprechakt „Boah“ sagt allerdings noch mehr aus als die Kritik an einem einzelnen Vergehen im Kontext einer scheinbar selbstverständlichen Regelüberschreitung.

„Boah“ wird umgangssprachlich nicht nur als Kritik – und wenn, dann als durchaus harsche Kritik – formuliert und verstanden. Der Sprechakt drückt darüber hinaus vielmehr noch Entgeisterung oder Unverständnis aus und zeigt in diesem Kontext offensichtlich, dass die Schülerin von ihrem Mitschüler genervt ist. Es ist demzufolge davon auszugehen, dass der Schüler allgemein eher ungeduldig ist und demnach öfter Verhaltensregeln im Unterricht und vor allem im Unterrichtsgespräch überschreitet

und – in Anbetracht der Tatsache, dass der Schüler seiner Mitschülerin im Folgenden nicht widerspricht und seine Sanktionierung somit offensichtlich akzeptiert – dies auch bewusst tut.

Mit dem darauffolgenden Sprechakt „Nein, nicht in erster Linie, weil die beide wichtig sind“ übergeht die Lehrerin das Kräftemessen zwischen den beiden und antwortet rein inhaltlich-konstruktiv auf die Aussage des Schülers. Sie hält es damit auch nicht für notwendig, ihn wegen der Missachtung der Melderegeln noch weiter zur Verantwortung zu ziehen. Einerseits ist dieser Umstand wohl damit zu erklären, dass eine Ermahnung tatsächlich durch die Schülerin bereits vorweggenommen wurde, andererseits kann die rein inhaltliche Zurechtweisung aber auch als ohnehin schon ausreichende Sanktionierung angesehen werden, obwohl diese durch den Satzteil „in erster Linie“ in ihrer Intensität etwas entkräftet wird, da sie auf einer anderen Ebene ansetzt und so auch die inhaltlichen Ambitionen des Schülers widerlegt: Sein Beitrag hat sein Ziel verfehlt und ist, wenn auch nicht völlig falsch, nicht so gut oder präzise wie der seiner Mitschülerin und daher für das Tafelbild, also für die Ergebnissicherung, weniger geeignet.

Unabhängig davon scheint eine weitere Ermahnung an dieser Stelle auch einfach als nicht notwendig beziehungsweise würde eine überzogene Maßnahme darstellen, da der Schüler durch seine folgende Zurückhaltung Einsicht signalisiert.

Der letzte Sprechakt des Protokolls von Seiten der Schülerin, „Tja, Sm“, betont – etwas überspitzt formuliert – nochmals das Scheitern des Schülers und stellt die Genugtuung heraus, die der Schülerin folglich widerfährt: Sie hat ihr persönliches „Ziel“ erreicht, das sie mit ihrer Wortmeldung erreichen wollte und hat dafür auf direktem wie indirektem Weg eine solche Menge Lob erfahren, dass sie an dieser Stelle von einem gewissen Hochmut gepackt wird und den durchaus etwas hochnäsigen Sprechakt „Tja“ vollführt, der spöttisch ihren „Triumph“ untermauert, wobei sie sich nun bereits zum zweiten Mal selbst über die Melderegeln hinwegsetzt.

Das Abgrenzen von der klasseninternen „Konkurrenz“ wird hier offenbar direkt mit der Folge einer besseren oder sogar übermäßig guten Benotung in Verbindung gebracht. Auch, dass die Schülerin in dieser Situation kein Kontra – weder von Seiten der Lehrerin noch von Seiten der Klassengemeinschaft – erfahren hat, scheint ihr Selbstbewusstsein massiv zu stärken, da der Ausdruck „Tja“ zumeist sehr herablassend verwendet wird und zum Ausdruck bringt, dass man sich seinem Gesprächspartner gegenüber überlegen fühlt. Die spitze Wortwahl der Schülerin lässt sich auch hier zusätzlich wieder damit erklären, dass sie mit ihrem Mitschüler befreundet zu sein scheint und somit verbal sehr offensiv mit ihm umgeht, weil sie ihn entsprechend kennt und sich mit ihm messen möchte. Dieses Unterfangen ist auch deshalb gerade so reizvoll, weil es sich in der Klassenöffentlichkeit abspielt, die Peer-Beziehungen in der Schule selbstredend massiv prägt.

Weitergehend wird „Tja“ besonders dann verwendet, wenn jemandem die Situation, in der sich sein Gegenüber befindet, gleichgültig ist. Konkret kann „Tja“ in diesem Fall also auch so verstanden werden, dass der Schüler sich selbst in die prekäre Lage versetzt hat und dies folglich nun auch selbst „ausbaden“ muss. Ihm wird mehr oder weniger die Absicht unterstellt, dass er anderen schaden wollte, letztlich aber nur sich selbst geschadet hat. Dementsprechend wird ihm nun Hilfe oder zumindest Milde im Umgang mit seiner Situation vonseiten der Schülerin verwehrt.

Abschließend sei nochmals darauf hingewiesen, dass die besagte Schülerin und der genannte Schüler nebeneinandersaßen und auch befreundet zu sein schienen. Die hier teilweise spitz formulierten Thesen dienen der Anschaulichkeit der Wortwahl und der damit unter Umständen implizierten Aussagen. Auch wenn diese teilweise sehr tiefgehend sind, so müssen sie keinesfalls böseartig im Sinne einer strengen menschlichen Abgrenzung voneinander gemeint sein, die auf eine große Differenz in der Notengebung abzielt. Vielmehr sind die Aussagen in diesem Kontext als ein freundschaftliches und gegenseitiges Aufstacheln zu verstehen, unabhängig davon, wie drastisch sie klingen mögen.

4. Fazit

Dennoch – und das ist für diese Erarbeitung letztlich entscheidend – wird sehr deutlich, wie selbstverständlich Melderegeln hier ganz unterbewusst verankert sind und wie ihre Nichteinhaltung unmittelbar und fast reflexartig als Störung verurteilt wird – nicht nur durch eine Einzelperson, sondern auch durch die Allgemeinheit im klasseninternen Raum, also selbst von den Personen, die an der Auseinandersetzung nicht direkt beteiligt sind und sich demnach auch in Bezug auf die Benotung keinen Vorteil verschaffen. Auch wenn dies nicht offensichtlich ist, äußert es sich hier doch unmissverständlich am „stillen Protest“ der Klasse: Der Zurechtweisung durch die Schülerin wird nicht widersprochen, nicht einmal vom betroffenen Schüler selbst, der sich seines Fehlverhaltens dementsprechend also direkt bewusst zu sein scheint.

Auch auf die unabdingbare Relevanz der Autorität der Lehrerin als notengegebende Instanz ist hierbei hinlänglich verwiesen worden: Ihre Anwesenheit ermöglicht nicht nur ein gewisses konkurrenzgeleitetes Denken, sondern bildet durch ein zentral geleitetes Unterrichtsgeschehen und -gespräch überhaupt erst den grundlegenden Ankerpunkt für die Notwendigkeit der Umsetzung von Melderegeln. Die aufgrund natürlicher Rahmenbedingungen teilweise ohnehin begrenzte Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler muss zur zielorientierten Bearbeitung einer Fragestellung oder eines Sachverhalts mehr oder weniger auf sie zentriert sein. Auch ohne zwangsläufig im Vordergrund stehen zu müssen, stellt sie eine gewisse Absicherung und gleichzeitige Kontrollinstanz dar, in jedem Fall aber bedeutet sie Konstanz für das schulische System, das sie vertritt. Auf diese Weise wird schulisches Miteinander zu

Unterricht und Kommunikation zu geregelter (konkret meist moderierter) Gesprächsführung.

Auch, wie diese Autorität der Lehrperson von den Schülerinnen und Schülern zugeschrieben werden kann und dass es sich dabei um einen notwendigerweise gegenseitigen Prozess in der Interaktion miteinander handeln muss, hat bereits Anklang gefunden.

An dieser Stelle sei daher diesbezüglich nur noch einmal die besondere und unabdingbare Wichtigkeit dieser unterrichtsimmanenten Entwicklung erwähnt, um ein gewinnbringendes Unterrichtsgeschehen sowie reibungslose Gesprächsführung mit möglichst tiefgreifenden Ergebnissen zu gewährleisten und rein repetitive Aussagen zu vermeiden.

Was lässt sich also letztlich bezüglich der Ausgangsfrage festhalten? Grundsätzlich reglementieren sich Peers durchaus gegenseitig, teilweise sogar massiv. Auch ein freundschaftliches Verhältnis oder eine besondere gegenseitige Sympathie mildert diese Sanktionierungen nicht unbedingt, auch wenn sie an anderer Stelle, etwa bei sogenannten „Meldekettten“, durchaus Einfluss haben, sondern machen diese vielmehr besonders reizvoll.

Dieses Verhalten betrifft nicht nur den privaten Raum und die Interaktion zwischen einander ohne eine Beteiligung Dritter, sondern auch das klassenöffentliche Unterrichtsgespräch. Die analysierte Unterrichtssequenz bringt anschaulich zum Ausdruck, wie die unscharfe Trennung zwischen dem durch die Autorität der Lehrperson und die Melderegeln konstituierten schulischen Raum und dem durch die Peer-Beziehungen der Unterrichtssituation inhärenten privaten Raum zu einer Störung des Unterrichtsgeschehens führt und folglich als missbräuchlich wahrgenommen wird.

Wo besteht hier nun der konkrete Zusammenhang zwischen Melderegeln und der Autorität der Lehrperson? Das Unterrichtsgespräch ist im schulischen Raum unumgänglich mit einer spezifischen Form von Melderegeln verbunden. Bei diesen Melderegeln handelt es sich um ein festes Konzept, das den Schülerinnen und Schülern von Beginn ihrer Schullaufbahn an eingeprägt und immer wieder mit ihnen eingeübt wird (vgl. Wenzl 2010: 36). Für ein flüssiges Unterrichtsgespräch und einen allgemein reibungslosen Ablauf von Unterricht ist dies unabdingbar. Die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, sich selbst zu kontrollieren und anderen auch die Chance zu geben, etwas beizutragen. Diese Selbstkontrolle äußert sich darin, sich still zu melden, statt das jeweilige Anliegen – in welcher Form auch immer – sofort anzubringen. Dies stellt eine grundsätzliche Trennung zwischen privatem und schulischem Raum dar (vgl. Parsons 1968: 172–173).

Der Zusammenhang zur Autorität der Lehrperson lässt nun den hauptsächlichen Grund für diese gegenseitige Reglementierung erkennen: Durch die Anwesenheit der Lehrperson wird auf den Schülerinnen und Schülern bekannte Art und Weise die Bewertungsinstanz der Schule in die schulinterne Kommunikationsform des Unterrichtsgesprächs eingebracht.

Vor allem die dargelegten Beobachtungen zur Rahmenhandlung, in deren Kontext das untersuchte Protokoll entstanden ist, zeigen, dass es nicht unbedingt den Druck durch die Benotung braucht, um eine verschärfte Kritik bei der Nicht-Einhaltung der Melderegeln zwischen den Schülerinnen und Schülern hervorzurufen. Auch reines fachliches Interesse oder große Lernmotivation sowie ein gewisser daraus entstehender Ehrgeiz aus inhaltlichen oder persönlichen Gründen können dafür ausschlaggebend sein, Störungen allgemein zu verurteilen – der Druck der Benotung stellt davon unabhängig aber sicherlich eine Konstante dar, die massiv zur Motivation dazu beiträgt, in Anwesenheit der Lehrperson solches dem Unterrichtsverlauf nicht zuträgliches Verhalten zu verurteilen und so bei der Lehrkraft in Bezug auf das eigene Arbeitsverhalten einen guten Eindruck zu hinterlassen.

Dass gerade eine Missachtung der Melderegeln zu solchen Sanktionen führt, hat einige einfache Grundlagen, die sich in dieser Ausarbeitung ebenfalls erschlossen haben. Die Melderegeln sind, wie bereits beschrieben, tief im Unterbewusstsein der Schülerinnen und Schüler verankert, sie haben sich daran gewöhnt und nutzen das Konzept des Meldens und „Drannehmens“, beziehungsweise aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler meist Meldens und „Drängenommen-werdens“, ohne darüber nachzudenken und somit schon fast instinktiv.

Daraus ergibt sich, dass Verstöße gegen dieses als selbstverständlich akzeptierte System besonders schnell wahrgenommen werden.

Des Weiteren können die Reglementierungen dadurch auch erfolgen, ohne dass sie fälschlich sind oder ein Raum zur Diskussion bleibt: Eine simple Regel macht Verstöße gegen eben diese besonders transparent und entsprechend weniger zweifelhaft als bei komplexen Regelauslegungen. Auch verschiedenen Ansichten wird durch die einfache Struktur der Regel kein Raum gewährt, es gibt keinen inhaltlichen Diskussionsfreiraum oder -bedarf. Im Fall des untersuchten Interaktionsprotokolls spiegelt sich das vor allem darin wider, dass niemand aus der Klasse Einspruch erhebt und auch der betroffene Schüler nicht versucht, sein Handeln zu verteidigen. Der Schüler ist sich seinem Regelverstoß bewusst und hat keinerlei Argumente, um sich der ihm entgegengebrachten Anschuldigung zu widersetzen. Er scheint sie selbst als berechtigt anzusehen.

Abschließend ergibt sich aus den Erkenntnissen dieser Arbeit also, dass die Anwesenheit einer autoritären Lehrperson durchaus von Relevanz dafür ist, ob sich Peers in Bezug auf die Melderegeln gegenseitig reglementieren, sowohl im Hinblick auf die Leistungsbewertung als auch vor dem Hintergrund von Peer-Beziehungen. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass es sich beim Melden auch grundsätzlich um ein schulinternes Verhaltensmuster handelt, welches hierfür besonders prädestiniert ist, weil es im schulischen Rahmen nicht nur für alle Interaktionsteilnehmer selbstverständlich, sondern sogar strukturgebend ist und als Distinktionsmerkmal deutlich den schulischen vom privaten Raum trennt.

Literaturverzeichnis

- Helsper, Werner. „Autorität und Schule – zur Ambivalenz der Lehrerautorität“. *Autorität*. Hrsg. Alfred Schäfer & Christiane Thompson. Paderborn et al., 2009. 65–84.
- Parsons, Talcott. *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Europäische Verlagsanstalt, 1968. 161–193.
- Wenzl, Thomas. „Sich-Melden. Zur inhärenten Spannung zwischen individuellem Schülerinteresse und klassenöffentlichem Unterrichtsgespräch“. *sozialersinn*, Heft 1, 2010. 33–52.

„Hier riecht es nach Hurensohn“

Zum Umgang mit derben Beleidigungen im schulischen Unterricht

Einleitung

Ein wichtiges Thema in der Schule ist der Umgang mit Beleidigungen. Wie kann angemessen auf Beleidigungen von Schülerinnen und Schülern oder auch Lehrkräften reagiert werden? Woran ist erkennbar, ob es sich tatsächlich um eine Beleidigung gegen eine Person handelt oder nur um einen bewusst extremen Ausdruck allein der Provokation willen? Mit diesen und anderen Fragen werden Lehrerinnen und Lehrer in den verschiedensten Situationen konfrontiert, wobei oft nur sehr wenig Zeit zum Abwägen der Möglichkeiten zur Verfügung steht. Anhand eines Unterrichtsprotokolls lässt sich dieses komplexe Problem illustrieren. So steht das folgende Protokoll beispielhaft für eine solche Situation. Trotz dessen Kürze beinhaltet es eine Menge von zu untersuchenden Aspekten.

Beginn einer Unterrichtsstunde. Alle Schüler betreten nacheinander den Raum. Die Lehrperson sitzt schon am Pult und wartet darauf, anfangen zu können. S betritt den Raum.

S: (*rümpft die Nase*) Ehm (--), hier riecht es nach Hurensohn!

L: Das ist ja sehr interessant, (--) aber behalte deine Gedanken bitte das nächste Mal für dich!

Die Ausgangssituation ist eine für die Schule typische Situation. Die Lehrperson ist höchstwahrscheinlich ungeduldig, weil sie endlich den Unterricht beginnen möchte, und möglicherweise auch schon leicht genervt, da sie dafür auf die Schülerinnen und Schüler warten muss. Dies lässt sich ziemlich eindeutig aus der Situationsbeschreibung zu Beginn des Protokolls entnehmen. Nun betreten laut dieser die Schülerinnen und Schüler nacheinander den Klassenraum, der agierende Schüler ist einer von ihnen. Diese Situation ist ein Kompromiss zwischen zwei Extremen: Zum einen können die Schülerinnen und Schüler alle zur gleichen Zeit in die Klasse kommen, was durch die entsprechende Unordnung und -ruhe der einzelnen Person eine hohe Anonymität beschert, und zum anderen könnte der betreffende Schüler als einziger, zum Beispiel, weil er zu spät kommt, den Klassenraum betreten. Dadurch hätte er in dem Moment eine sehr exponierte Position inne. Nun handelt es sich bei der tatsächlichen Situation wie bereits gesagt um einen Mittelweg, Anonymität ist hier nicht gewährleistet und jede hereinkommende Person steht gleichermaßen im Mittelpunkt. Jedoch ist diese Situation näher am zweiten Szenario denn am ersten, schließlich exponiert sich der Schüler soweit, dass die Lehrperson seine Aussage mitbekommt und auch noch darauf reagiert.

Sieht man sich nun den Satz an, den der Schüler jetzt sagt, kommen vier Möglichkeiten infrage wie dieser Satz gemeint ist:

1. Mit „Hurensohn“ ist der Lehrer – hier würde es sich aller Wahrscheinlichkeit nach um einen Lehrer handeln – gemeint. Dieser wäre dann wahrscheinlich ein dem Schüler besonders verhasster Lehrer und der Schüler will seine Gefühle ihm gegenüber schon zu Beginn des Unterrichts klar zum Ausdruck bringen, um seinen Standpunkt deutlich darzustellen. Es muss sich jedoch nicht zwingend um Hass gegenüber diesem Lehrer handeln. So könnte der Schüler mit seiner Aussage auch einfach seinen allgemeinen Unmut über die Schule ausdrücken und dabei den Lehrer als Sündenbock auserkoren haben.
2. Der Schüler meint einen anderen Schüler, mit dem er einen Streit austrägt. Er hat diesen dann gerade im Klassenraum gesehen und regiert dementsprechend mit Verachtung auf dessen Anwesenheit.
3. Es ist der Praktikant gemeint, der dieses Protokoll erhob. Gegen ihn könnte der Schüler ebenfalls eine Abneigung hegen.

Diese drei Möglichkeiten haben gemein, dass sich die Äußerung des Schülers jeweils gegen eine bestimmte Person richtete. In diesem Merkmal unterscheidet sich die vierte Möglichkeit von den ersten drei.

So bleibt als letzte Möglichkeit nun noch, dass der Schüler mit „Hurensohn“ niemanden anspricht und seine Äußerung nicht aus Abneigung heraus tätigt. In diesem Fall würde er diesen Satz sagen, weil er ihn für einen gelungenen „Witz“ hält und sich damit in der Klasse zu profilieren beabsichtigt. Der Schüler könnte so zum Beispiel der „Klassenclown“ dieser Klasse sein oder zumindest Ansprüche erheben, dies zu werden.

Es lässt sich nun nicht eindeutig feststellen, welche Variante die zutreffende ist. Dies hat natürlich viele Gründe. Ein wesentlicher ist die Klassenstufe. Dieses Protokoll wurde an einer Berufsbildenden Schule erhoben, die Schülerinnen und Schüler sind also in der Sekundarstufe II und damit fast oder bereits volljährig. Die Toleranz von Beleidigungen unterscheidet sich in den verschiedenen Klassenstufen sehr stark voneinander. Wurden in der siebten Klasse der IGS, in der ich mein Praktikum absolvierte, auch weitaus harmlosere Schimpfwörter sanktioniert, so sieht man in der Oberstufe oft von Strafen ab, wie es zum Beispiel im Protokoll 2 beispielhaft zu sehen ist.

Sm1 wird aufgefordert einen Text vorzulesen. Es fällt ihm schwer diesen vorzulesen; er stolpert über Wörter, etc.. Nachdem er den Text vorgelesen hat, ist Folgendes protokolliert:¹

Sm1: Welcher Hurensohn hat das denn geschrieben?

Lw1: Ich würde sie Gebrüder Grimm nennen.

Gesamter Kurs bricht kurz in Gelächter aus, der Unterricht wird ohne weitere Störungen fortgesetzt

¹ Allgemeine Angaben zum Protokoll: Schulform: IGS; Klassenstufe: 12; Unterrichtsfach: Deutsch; Geschlecht und Alter der Lehrkraft: W, ca. 30; Themenfeld: Märchen.

Der Verzicht von Sanktionierungen liegt möglicherweise darin begründet, dass die älteren Schülerinnen und Schüler in dieser Hinsicht von den Lehrkräften als bereits „verloren“ und nicht mehr erziehbar angesehen werden könnten. In niedrigeren Jahrgängen wird der Versuch der Erziehung hingegen noch unternommen. Der weitere Verlauf der Situation hätte die Frage der Intention des Schülers in der Hinsicht gelöst, als dass sich eventuell jemand angesprochen fühlt, der Schüler seine Aussage wiederholt oder sich ein Streit entwickelt. Von diesen Szenarien ist nicht zwingend auszugehen, hätte der Protokollant derart Bedeutendes mit Sicherheit protokolliert, doch besteht die Möglichkeit dazu.

Exkurs: Der Begriff „Hurensohn“

Eine große Bedeutung für das Verständnis der Situation kommt dem Wort „Hurensohn“ zu. „Hurensohn“ ist und besonders war einmal eines der schlimmsten Schimpfwörter schlechthin, beleidigt man doch damit nicht die eigentliche Person selbst, sondern das „Heiligste“, deren Mutter. Zum einen ist es natürlich hinterhältig, jemanden in deren Abwesenheit zu verunglimpfen, doch liegt das eigentliche Problem hier woanders. Es geht um die in den patriarchalen Strukturen beispielsweise der Religionen ewig gewachsene Unterdrückung der weiblichen Selbstbestimmung. Diese wird vor allem in sexueller Hinsicht als „Sünde“ deklariert und damit stigmatisiert, während dem Mann die freie sexuelle Entfaltung auch zu Lasten Anderer zugestanden wird. Besonders deutlich wird dieses Verhältnis bei dem hier angesprochenen Thema der Prostitution: Mit dem Stigma sind die Prostituierten behaftet und nicht deren Freier. Aus Opfern werden hier Täterinnen. Außerdem suggeriert die Abwesenheit der betreffenden Frau während der Beleidigung auch hier einmal mehr deren Unmündigkeit in diesem „Wertesystem“: Die Frau muss von Anderen in ihrer Ehre verteidigt werden und wird vom Konflikt ferngehalten, anstatt mit eigener Mündigkeit und damit Selbstbestimmung ausgestattet zu werden. So ist die Beleidigung „Hurensohn“ eigentlich ein Ausdruck der Unterdrückung der Frau.

Soweit die Hintergründe dieser Beleidigung. Nun kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass sich der Schüler über diese Bedeutung im Klaren ist. Zudem ist die Verwendung des Wortes „Hurensohn“ weitaus komplexer und vielfältiger als die ursprüngliche Beleidigung der Mutter. Verwendungen des Wortes wie in den beiden Protokollen ziehen dieses eigentlich so „mächtige“ Schimpfwort ins Lächerliche. Es wird hier durch seine in diesem Zusammenhang offensichtlich vollkommen überzogene Anwendung zu einer Karikatur seiner selbst. Dies ist nicht nur in diesen beiden Fällen so. Auch in der Gesellschaft gibt es einige Phänomene (zum Beispiel „Hassrap“), mit denen eine Beleidigung wie Hurensohn durch eine übermäßig häufige oder besonders unpassende und damit übertriebene Verwendung eine andere Aussagekraft gewinnt. Zum Beispiel wird, wie eben dargestellt, dieses Wort und damit auch die es aussprechende Person unfreiwillig oder nicht der Lächerlichkeit preisgege-

ben. Die Interaktion des ersten Protokolls hinterlässt ebenfalls genau diesen Eindruck, was darauf hindeutet, dass die Absicht des Schülers die reine Provokation war.

Um zur Klärung der oben genannten Ungewissheit über die verschiedenen möglichen Intentionen des Schülers in Protokoll 1 beizutragen, ist es wichtig, die Antwort der Lehrperson zu betrachten. Allerdings muss hierbei auch festgestellt werden, dass gerade die Antwort der Lehrkraft eine Aufklärung in gewisser Hinsicht verhindert.

Der erste Teil der Antwort der Lehrkraft „Das ist ja sehr interessant“ kann auf genau zwei Arten verstanden werden: Da wäre zum einen natürlich die Möglichkeit, dies exakt so gemeint zu haben und die „Information“ des Schülers tatsächlich interessant zu finden. Zum anderen kann sich auch der Ironie bedient worden sein, was schließlich das genaue Gegenteil dessen ausdrücken würde: Die Lehrperson hat überhaupt kein Interesse an den Äußerungen des Schülers sowie besonders an dessen Absicht, zu provozieren. In diesem Fall ist eindeutig die zweite Möglichkeit der ersten vorzuziehen, da derartige von einem Schüler in den Raum geworfene Beleidigungen für eine Lehrkraft wohl kaum von inhaltlichem Interesse sind. Hierfür spricht auch, dass der Ausspruch „Das ist ja interessant“ sich durch das Wort „ja“ weniger zu jugendlichen oder sogar erwachsenen Schülerinnen und Schülern denn zu kleineren Kindern sagen lässt. Natürlich vorausgesetzt, die Aussage ist ernst gemeint. Außerdem deutet auch der nächste Teil der Lehrkraft darauf hin, dass hier von der zweiten Deutungsmöglichkeit auszugehen ist. Der zweite Teil „aber behalte deine Gedanken bitte das nächste Mal für dich!“ schafft nun klare Verhältnisse. Dies gilt vor allem auch für den Schüler, bei ihm werden hiermit alle Zweifel ausgeräumt, dass die erste Aussage der Lehrkraft nicht vielleicht doch ernst gemeint war. Zudem beinhaltet dieser Satzteil den eigentlichen Inhalt oder Aussagewert des Sprechaktes: Der Schüler soll still sein und schon gar keine Beleidigungen von sich geben.

Welche Handlungsmöglichkeiten bieten sich der Lehrkraft?

Nun hat die Lehrperson als Entgegnung auf die Aussage des Schülers mehrere Möglichkeiten zu antworten, die auf unterschiedlichen Intentionen der Lehrperson beruhen sowie verschiedene Wirkungen nach sich ziehen. Es stehen so im Wesentlichen vier Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung:

Am einfachsten wäre es für die Lehrkraft, den Schüler einfach zu ignorieren. Diese Möglichkeit böte sich an, da die Situation des Betretens der Klasse den Schülerinnen und Schülern wie anfangs beschrieben eine gewisse Anonymität gewährt. Hinter dieser Reaktion steht die Absicht, dem Schüler keine zusätzliche Aufmerksamkeit zuzugestehen und aufgrund der Untätigkeit „nur“ die Hoffnung, dass die Aussage des Schülers von allen anderen Anwesenden als unbedeutend genug empfunden wird, um keine weiteren Reaktionen vonseiten dieser nach sich zu ziehen. Da dies nicht mehr in der Hand der Lehrkraft läge, bedeutet das Ignorieren des Schülers einen möglichen Kontrollverlust über die Situation. Es könnte nun durch die Beleidigung,

die jetzt vielleicht noch einmal konkreter formuliert und damit eindeutig gegen eine bestimmte Person gerichtet wäre, zu ernsthaften Konflikten in der Klasse kommen. In diesem Fall wäre die Situation durch die Lehrperson weitaus schwieriger unter Kontrolle zu bringen als zu Beginn bzw. vorher. Eine Reaktion auf den Schüler erleichterte demnach getreu der Devise „Wehret den Anfängen“ die Arbeit der Lehrkraft hier deutlich.

Als Gegenpol zu der ersten Möglichkeit böte sich nun an, den Schüler für die Verwendung des Wortes „Hurensohn“ an sich und der möglicherweise dahinter stehenden Absicht der Beleidigung zu ermahnen. Damit behielte die Lehrperson die Kontrolle über die Situation und disziplinierte den betreffenden Schüler auf die größtmögliche Art und Weise. Jedoch brächte diese Art der Reaktion auch zwei Probleme mit sich: Tätigte der Schüler seine Aussage allein um zu provozieren und im Mittelpunkt zu stehen, so böte man ihm damit eine große Bühne und handelte so genau in seinem Sinne. Er hätte damit „gewonnen“. Allein das ist nun aber kein Grund, jemanden nicht zu ermahnen oder bestrafen. Man stelle sich vor, dieses Vorgehen wäre nun gängige Praxis und das auch außerhalb der Schule. Der Rechtsstaat und in der Schule die Schulordnung wären ausgehebelt, und das einzig, um einem Übeltäter keine Aufmerksamkeit zuzugestehen. Außerdem bestünde bei dieser Reaktion die Gefahr des Zeitverlustes. Es wäre möglich, dass eine Ermahnung des Schülers eine Diskussion mit ihm, jemand anderem oder auch unter den Schülerinnen und Schülern selber zur Folge hat. Ebenso könnte die Lehrkraft selbst sich genötigt fühlen, der Ermahnung noch eine Ansprache zum Beispiel über Umgangsformen folgen zu lassen. All dies kostete Unterrichtszeit und wäre daher wohl nicht im Sinne der Lehrperson.

Um zumindest eines dieser Probleme zu vermeiden, könnte die Lehrkraft mit einer gewissen Schlagfertigkeit den Schüler ebenfalls, wenn auch deutlich geschickter, beleidigen. Die Reaktion auf die Aussage „hier riecht es nach Hurensohn“ lautete dann in etwa: „Sieh mal an. Bevor du hier rein kamst, noch nicht.“ Mit einer solchen Entgegnung hätte man als Lehrkraft aller Wahrscheinlichkeit nach mit keiner weiteren Reaktion des Schülers zu rechnen und damit also den „Sieg“ über ihn errungen, wäre es doch sehr schwierig, hierauf noch etwas geschickt zu entgegnen. Der Schüler stünde hier nicht mehr so im Mittelpunkt des Geschehens stünde, wie er es möchte, ihm würde jeglicher Anflug von Souveränität entzogen, diese beanspruchte die Lehrperson jetzt vollständig für sich. Allerdings würde der Schüler durch diese Methode nicht nur „besiegt“, sondern auch bloßgestellt, und das vor der gesamten Klasse. Es ist daher fragwürdig, ob diese Variante nicht doch etwas zu weit ginge. Ein anderes Problem wäre, dass sich durch diese Aussage auf das Niveau des Schülers begeben würde: Die sprachliche Vorlage seinerseits würde genutzt und so auch sein Duktus. Zudem zielte die Reaktion der Lehrperson, genau wie die Aussage des Schülers, auf die bloße Erniedrigung einer Person ab. Diese bloße Erniedrigung wäre nun bei einer simplen Ermahnung, wie in der zweiten Möglichkeit ausgeführt, nicht das Ziel. Fraglich blie-

be dabei jedoch, ob die Schülerinnen und Schüler überhaupt erfassen, dass mit dieser Reaktion der Lehrkraft ein Niveauverlust derselben einherginge. Höchstwahrscheinlich reagierten die Schülerinnen und Schüler auf die Antwort der Lehrkraft mit Gelächter und lauten Ausdrücken des Erstaunens oder Ähnlichem, sodass sie nicht dazu kämen, das Gehörte zu reflektieren. Als Nebenwirkung könnte diese Antwort dazu führen, dass das Prestige der Lehrperson in der Klasse steigt, da diese hierdurch als schlagfertig und cool angesehen werden könnte, dies sollte jedoch nicht das Ziel sein. In jedem Fall gäbe es eine große Unruhe in der Klasse, wobei sich erneut das Problem des Zeitverlusts der vorherigen Variante ergäbe, denn diese Unruhe müsste erst einmal wieder mühsam bekämpft werden, ehe mit dem Unterricht begonnen werden könnte.

Bei der vierten Handlungsmöglichkeit handelt es sich um die tatsächliche Reaktion der Lehrkraft. Diese Reaktion stellt in gewisser Weise einen Mittelweg zwischen den anderen drei Möglichkeiten dar. Genau wie bei der zweiten und dritten Variante schaltete sich die Lehrkraft in die Interaktion ein und ließe so einen Kontrollverlust nicht zu. Sie begäbe sich hier wie bei den ersten beiden Möglichkeiten auch nicht auf das Niveau des Schülers, indem sie auf dessen Äußerung nicht auf der selben inhaltlichen Grundlage antwortete. Mit dieser Antwort müsste die Lehrperson ebenfalls nicht die Gefahr fürchten, den Schüler in seiner möglichen Strategie, im Mittelpunkt stehen zu wollen, zu bestärken. Dies wäre gerade das besondere an der tatsächlichen Antwort der Lehrkraft. Sie ließe den Schüler ins Leere laufen, indem sie ausdrückte, dass die Ausdrücke des Schülers in dem Moment der Lehrkraft vollkommen egal wären und diese sich nicht auf eine Diskussion, egal auf welchem Niveau, einlassen wird. Diese beiden Aussagen kämen nun in der Struktur der Antwort zum Ausdruck: Es handelt sich bei diesem Satz um zwei aufeinander folgende Aussagen. In der ersten würde wie oben erwähnt mittels Ironie die Irrelevanz der Schüleraussage mitgeteilt. Und die zweite Aussage vermittelte den endgültigen Abschluss der Interaktion, bevor diese überhaupt richtig stattfinden könnte. Dass hier mit dieser Kompromisslosigkeit und einer derartigen Herabstufung der Schüleraussage agiert würde, wäre die entscheidende Kombination, die den Schüler in die momentane Bedeutungslosigkeit versetzte. Falls dieser es nur auf Provokation und Aufmerksamkeit abgesehen hätte, so wäre dies die Höchststrafe für ihn.

Dieser Charakter der Antwort ist nun auch dafür verantwortlich, zu verhindern, aufzuklären um welche der anfangs genannten möglichen Intentionen des Schülers es sich handelt. Dass sich die Lehrkraft nicht auf den Schüler einlässt, zeigt schon, dass sie wenig Interesse daran hat, herauszufinden, was dieser explizit meinte. Die Lehrperson lässt sich durch den Schüler nicht irritieren und nutzt hier bewusst oder unbewusst die Gelegenheit, die sich ihr durch den genauen Wortlaut des Schülers ergibt: Weil der Schüler gerade niemanden direkt beleidigt, sondern nur mitteilt, dass es „hier nach Hurensohn riecht“, kann die Lehrkraft von einer Aufklärung absehen und die Aussage des Schülers als geringfügig übergehen. Zudem wird durch die Verhinde-

rung einer Aufklärung erneut der Schüler in seiner Bedeutung gemindert. Abgesehen davon ließe sich so eine Aufklärung nicht einfach bewerkstelligen. Unter anderem, da der Schüler aller Wahrscheinlichkeit nach nur auf eine Provokation abzielte, wäre auf eine Frage, wer denn gemeint sei, mit Sicherheit keine ernsthafte Antwort zu erwarten.

Die Besonderheiten der exakten Wortwahl sowohl des Schülers als auch der Lehrkraft sind für das mögliche Verständnis der Situation auch auf eine andere Weise von Interesse. So sagt der Schüler schließlich „Ehm, hier riecht es nach Hurensohn!“ und nicht etwa „Du Hurensohn!“ direkt zu einer Person. Ist die Aussage des Schülers als Beleidigung gegen eine Person gemeint, so drückt sich der Schüler zumindest deutlich diskreter aus, als er es auf die andere Art tun könnte. Diese Art der Beleidigung ist viel eleganter als eine direkte Beschimpfung. Nun muss der Schüler aber nicht unbedingt die Beleidigung einer Person beabsichtigen, denn die Wortwahl deutet darauf hin, dass er sich mit seiner Aussage vor der Klasse profilieren will, ist diese doch durch die alleinige Andeutung der Beleidigung etwas souveräner formuliert. Der Schüler könnte diese Worte also deshalb so auswählen, weil er glaubt oder weiß, dass diese von den Anderen in der Klasse als „cool“ aufgefasst werden. Auch zeigt dies einmal mehr die angesprochene Komplexität der Verwendung des Wortes Hurensohn, in diesem Kontext wäre sie als „Witz“ beabsichtigt. Ebenso interessant ist die Wortwahl der Lehrkraft, insbesondere der Begriff „Gedanken“. Hier lässt sich selbstverständlich nur spekulieren, da Zusatzinformationen wie Betonungen der Lehrperson nicht überliefert sind. Gerade diese sind jetzt von Wichtigkeit. Nimmt man nun an, dass die Lehrkraft den Ausdruck „Gedanken“ besonders, also hier zynisch oder mit sprachlich artikulierten Anführungszeichen versehen, betont hat, so zielte dies darauf ab, den Schüler und besonders dessen Intelligenz zu diskreditieren. Die Lehrkraft würde dem Schüler damit unterstellen, dass es sich bei seiner wenig niveaувollen Äußerung um zentrale Gedanken handle, was dessen Intellekt in keinem guten Licht darstellen würde. Diese Überlegung ist jedoch nur anwendbar, sollte die Lehrperson das Wort „Gedanken“ derartig speziell betont haben. Ist dies nicht der Fall und „Gedanken“ war in der Aussage ein Wort wie jedes andere, so lässt sich der Satz „Aber behalte deine Gedanken bitte das nächste Mal für dich!“ als eine typische Lehrerfloskel klassifizieren. Er hätte damit keine große inhaltliche Bedeutung. Ähnliche solcher Floskeln wären beispielsweise „Es ist für mich auch die sechste Stunde“ oder „Das kommt in der Klausur dran.“ Die Antwort der Lehrperson zeichnet sich vor allem durch eine geringe Angriffsfläche für den Schüler aus. Dies mag auch davon herrühren, dass der Satz eben wie eine Floskel wirkt und so nicht auf ihn eingeht. Unabhängig von einer möglichen Diffamierungsabsicht der Lehrkraft ist in jedem Fall erkennbar, dass diese den Schüler nicht ernst nimmt.

Geht man nun der Frage nach, welche Intention hinter der Reaktion der Lehrkraft steht, so ist die Antwort ziemlich eindeutig. Schon in der einleitenden Szenenbeschreibung der Interaktion heißt es: „Die Lehrperson sitzt schon am Pult und war-

tet darauf, anfangen zu können.“ Mit ihrer Antwort will sie also keine Zeit verschwenden. Wie oben gezeigt, ist deren Reaktion am ehesten geeignet, eine Diskussion oder eine Unruhe unter den Schülerinnen und Schülern zu vermeiden. Zeit zu sparen, wird sicherlich die zentrale Absicht hinter der Aussage der Lehrkraft gewesen sein, doch könnte auch die Intention, dem Schüler keine große Bedeutung beizumessen, zu deren Gründen gehören. Auch hierfür eignet sich die Antwort der Lehrkraft sehr gut. Nun müssen hinter der konkreten Reaktion nicht unbedingt bestimmte Absichten stehen, schließlich kann es sich dabei auch einfach um eine übliche, unbewusste Reaktion und damit eine Art Floskel der betreffenden Lehrperson handeln.

Fazit

Es kann, wie gesagt, nicht eindeutig festgestellt werden, was der Schüler mit seiner Bemerkung ausdrücken wollte, doch lassen sich zumindest Vermutungen über die Plausibilität und Wahrscheinlichkeit der Möglichkeiten anstellen. So ist es fraglich, ob eine Lehrkraft eine Beleidigung wie „Hurensohn“ ungestraft stehen ließe, richtete diese sich gegen einen Schüler oder sogar gegen die Lehrkraft selbst oder den Praktikanten. An ihrer Antwort ist jedoch klar erkennbar, dass sie gar nicht wissen will, wen oder was der Schüler meinte. Zudem stellt sich hier die Frage, ob sich die Lehrkraft durch ein ernsthaftes Eingehen auf eine durch ihre offenkundig zur Schau gestellte Boshaftigkeit derart übertriebene Beleidigung nicht selbst zu einer Karikatur machen würde. Denn so wirkt sich die Übertreibung auf den Schüler aus, wenn es diesem auch nicht unbedingt bewusst ist. Die Antwort ist in jedem Fall ein interessantes Beispiel für den Umgang mit Beleidigungen und Disziplinierungen im Unterricht. Dafür, dem Schüler seine Souveränität zu nehmen ist sie eindeutig geeignet, doch sollte auch hinterfragt werden, ob sie eine angemessene Reaktion auf eine Beleidigung wie „Hurensohn“ darstellt. Möglicherweise ist diese Antwort jedoch alternativlos und dies nicht nur, um den Unterricht störungsfrei zu beginnen. Betrachtet man das Alter der Schülerinnen und Schüler, ist zweifelhaft, ob es hier noch um Erziehung, besonders in Bezug auf Beleidigungen gehen kann. Es spricht also vieles dafür, dass diese Reaktion die ‚richtige‘ gewesen ist.

„Ja dann setzen Sie sich halt hinten rein.“

Zum Statusproblem von Lehramtsstudierenden im Praktikum

Lehramtsstudierende im Praktikum stehen vor einem Statusproblem. Sie sind zum einen meist nur kurz an Schulen und zum anderen gehen sie in der Masse der anderen Lehramtsstudierenden unter, da ständig neue an den Schulen sind. Ihre Rolle an Schulen bewegt sich zwischen nicht mehr Schüler*in und auch noch nicht Referendar*in sein. Für die Lehrer*innen stellen Lehramtsstudierende im Praktikum dadurch einen Aufwand dar, der sich durch die kurze Praktikumszeit nicht unbedingt für die Lehrer*innen lohnt.

In dem folgenden Fall sehen wir, welche damit einhergehenden Strukturprobleme für Lehramtsstudierende im Praktikum auftreten können.

Praktikant: Kann ich bei Ihnen im Unterricht hospitieren?

Lehrerin: Wie hospitieren? Wer sind Sie denn? Referendar oder wie?

Praktikant: Ich absolviere hier mein Praktikum, ich bin kein Referendar.

Lehrerin: Ja dann setzen Sie sich halt hinten rein.

Praktikant: Kann ich bei Ihnen im Unterricht hospitieren?

Die manifeste Sinnstruktur des einleitenden Satzes legt bereits nahe, dass die Gesprächssituation in einer Schule stattgefunden haben muss. Die Verbindung von *Unterricht* und *hospitieren* lässt keine Geschichten zu, in denen dieser Sprechakt wohlgeformt wäre. Nur durch die Tilgung von *Unterricht* sind Geschichten¹, die nicht in der Schule stattfinden, denkbar. Hier könnten wir an einen Erzieher kurz nach Abschluss seiner Ausbildung denken, der bei einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe fragt: *Kann ich bei Ihnen hospitieren?* Wenn die Einrichtung diese Frage bejaht, würde er eingeladen werden und eine kurze Zeit dort verbringen. Denken wir an weitere Geschichten, würde der Sprechakt nicht mehr wohlgeformt sein und wahrscheinlich Verwunderung hervorrufen. Wenn beispielsweise eine Person in einer Handwerksausbildung zu einem Meister gehen und fragen würde *Kann ich bei Ihnen hospitieren?*, würde der Meister ihm wohl etwas Ähnliches sagen wie *Machst du Scherze?*

Der Sprechakt *Kann ich bei Ihnen im Unterricht hospitieren?* weist außerdem bereits auf die gesonderte Stellung des Praktikanten hin. Er muss eine Person fragen, ob er in ihren Unterricht anwesend sein darf. Ihm wurde keine Lehrperson zugewiesen und es ist auch denkbar, dass er diese Frage nicht zum ersten Mal und auch nicht zum letzten Mal gestellt hat bzw. haben wird. Der Unterschied zu den erdachten Geschichten ist, dass *im Unterricht hospitieren* bedeutet, dass die Hospitation immer wieder auf 90 Minuten begrenzt ist. In der Praxis muss der Praktikant entweder nach den 90 Minu-

1 In den folgenden Geschichten tilgen wir durchgängig das *im Unterricht*.

ten eine neue Lehrperson suchen oder darauf hoffen, dass die gefragte Lehrperson ihn weiterhin mitnimmt. Die Hospitation des Erziehers würde zum einen länger dauern und zum anderen auf eine Anstellung hinauslaufen. Dadurch wird uns die Eigenheit des Sprechaktes klar. Nur in der Schule kann nach *im Unterricht hospitieren* gefragt werden, denn dort ist es gängige Praxis, dass Lehramtsstudierende im Praktikum um eine kurze Hospitation fragen, die für die Lehrpersonen und für die Schule erstmal keine unmittelbaren Auswirkungen haben. Stellen wir uns den potentiell vollen Alltag einer Lehrperson vor, ist ein Problem bezüglich der Erwünschtheit eines solchen Sprechaktes vorstellbar. Eine Hospitation bedeutet für die Lehrer*innen mehr Aufwand. So finden meist Vor- und Nachbesprechungen der Stunde mit den Lehramtsstudierenden im Praktikum statt. Während dieser Zeit besteht ein gewisser sozialer Druck sich als „gute Lehrperson“ darzustellen. Da sich der weitere Aufwand bei der Betreuung aber wahrscheinlich nicht positiv auf den eigenen Alltag oder den Schulbetrieb auswirkt, kann es dazu kommen, dass Lehrer*innen das mit dem Sprechakt verbundene Anliegen als unerwünscht empfinden.

Lehramtsstudierende im Praktikum bekommen häufig Sätze zu hören wie „Mein Unterricht ist heute nicht spannend.“ oder „Heute lernst du bei mir aber nichts, versuch es mal lieber bei Lm*.“ und werden somit abgewiesen. Vor diesen Überlegungen ist es für uns nun spannend wie die Antwort aussehen wird.

Wenn die Antwort *Ja* ist, wäre die einleitende Frage problemlos beantwortet. In Fällen wo dies geschieht, sieht die Lehrperson in der Hospitation kein Problem und könnte auch fragen *Möchtest du dich nur hinten reinsetzen oder mit vorne bleiben?* Dadurch würde der Praktikant zur „zweiten Lehrperson“ oder „helfenden Hand“. Wenn die Antwort jedoch *Nein* heißt, würde sich ein Begründungsproblem auftun. Da es die gängige Praxis ist Lehramtsstudierende mit in den Unterricht zu nehmen, bräuchte es einen triftigen Grund, um eine Hospitationsanfrage abzuweisen. Weniger legitimationsbedürftig wäre eine Antwort wie *Nein, ich schreibe eine Klassenarbeit.* oder *Nein, ich habe leider schon eine Person mit im Unterricht.*

Schauen wir uns an, wie die Antwort nun aussieht:

Lehrerin: *Wie hospitieren?*

Die Antwort der Lehrerin gibt das Begründungsproblem an den Praktikanten zurück. Sie weicht der Frage des Praktikanten zunächst aus, indem sie nicht ja und nicht nein sagt, sondern eine Gegenfrage stellt. Die manifeste Ebene dieses Sprechaktes legt uns aber auch nahe, dass die Lehrerin wohl möglich tatsächlich verwundert ist, dass ihr jetzt diese Frage gestellt wird. So ist es wahrscheinlich, dass sie nicht von diesem Praktikanten an der Schule gehört hat. Jedoch der Umstand, dass Lehramtsstudierende im Praktikum an der Schule sind, sollte sie nicht überraschen.

Kommen wir zu der Geschichte der Person in einer Handwerksausbildung zurück, könnte dieser Sprechakt eine wohlgeformte Antwort auf die einleitende Frage sein. Wenn Auszubildende ihre Vorgesetzten fragen würden *Kann ich bei Ihnen hospite-*

ren?, dann könnte die Antwort sehr gut *Wie hospitieren?* sein. Stellen wir uns nun einen ähnlichen Kontext zum Protokoll vor, in dem tatsächlich auch ein „Unterricht“ stattfindet. Ein Kochkurs hat bereits begonnen. Plötzlich kommt eine Person rein und fragt *Darf ich bei Ihnen hospitieren?*. Die leitende Person des Kochkurses antwortet: *Wie hospitieren?*

In beiden Fällen ist die Verwunderung klar zu sehen. Die eingehende Frage wirkt wie eine unnötige, gar störende Frage. Die erste Geschichte macht die Lesart stark, dass die Gegenfrage eine Antwort auf die Unangemessenheit der einleitenden Frage ist. Aus der zweiten Geschichte lässt sich der potentielle Störfaktor der einleitenden Frage lesen.

Ob die Lehrerin tatsächlich verwundert über die Frage ist oder den Sprechakt nur als störend empfindet, lässt sich an dieser Stelle noch nicht sagen. In jedem Fall können wir aber sagen, dass die Lehrerin das Begründungsproblem an den Praktikanten zurückgibt und, dass die Lehrerin die Frage nicht als erwünscht empfindet.

An dieser Stelle können wir auch eine erste Fallstrukturhypothese formulieren. Der Praktikant scheint durch seine gesonderte Stellung nicht erwünscht zu sein und die Lehrerin scheint die Hospitation umgehen zu wollen.

Lehrerin: Wer sind Sie denn?

Die fast schon herausfordernde Note des vorherigen Sprechaktes reproduziert sich hier. Die Lehrerin verstärkt das zurückgegebene Begründungsproblem durch eine weitere Frage nach der Legitimation der am Anfang gestellten Frage.

Da die Frage nicht an Begriffe wie Hospitation oder Unterricht gebunden ist, ergeben sich für uns mögliche Geschichten. Stellen wir uns ein Meeting in einer Firma vor. Wir sind gerade in einer wichtigen Diskussion. Auf einmal geht die Tür auf und eine Person kommt herein. Alle gucken sie an, sie stockt kurz und dann fragt jemand *Wer sind Sie denn?*. Die Person antwortet darauf *Oh, falscher Raum. Entschuldigung.* Gleiches Szenario nur andersherum: Die Chefin kommt durch die Tür und findet eine unbekannte, nahe der Tür stehende Person vor, die sie im Meetingraum nicht erwartet hat. Sie fragt mit einer leichten Verwunderung *Wer sind Sie denn?*

Stellen wir uns eine Yogastunde vor. Nach einer entspannenden, aber auch anstrengenden Stunde, befinden sich alle in der Schlussmeditation. Alles ist still bis plötzlich eine Person Lärm verbreitet und durch die Tür in die Yogastunde hineinplatzt. Die leitende Person fährt sofort aus der Schlussmeditation und fragt so leise wie es nur geht, aber mit entsprechendem Druck, *Wer sind Sie denn?*. In dieser Geschichte können wir uns nur zu gut vorstellen, dass ein *Sagen se mal!* voran- oder ein *Und jetzt raus, Sie stören!* hintenangestellt wird.

Die erste und die dritte Geschichte lassen sich zu einer Lesart zusammenfassen, die die Empörung der Sprecher*innen und die Störung der Person, die in den Raum eintritt, in den Vordergrund rückt. Durch die Geschichte mit der Yogastunde zeigt sich die Schärfe des Sprechaktes besonders deutlich.

Die zweite Geschichte legt die Lesart nahe, dass der Sprechakt *Wer sind Sie denn?* eine Uninformiertheit ausdrückt, die zu einer Verwunderung führt.

Im Kontext des vorherigen Protokolls und der manifesten Sinnstruktur des Sprechaktes der Lehrerin scheint die zweite Lesart ein wenig unwahrscheinlich. Die Lehrerin ist zwar uninformiert, wie aus dem Protokoll hervorgeht, allerdings hat dies keine Verwunderung seitens der Lehrerin zur Folge. Die Lehrerin scheint eher gestört von dem Sprechakt des Praktikanten zu sein, wie es die leitende Person in der Yogastunde ist. Genau wie die Yogastunde wird der Alltag der Lehrerin gestört.

Unsere Fallstrukturhypothese wird also bestärkt. Der Praktikant bzw. seine Hospitation scheint von der Lehrerin tatsächlich nicht erwünscht zu sein. Sie stellt eine herausfordernde, vielleicht schon provokante Frage, und versetzt den Praktikanten dadurch in Legitimationsnot.

Es wird nun spannend, ob die Lehrerin noch einen Sprechakt „oben draufsetzt“ oder ob der Praktikant ihr schon antworten kann. In dem Falle, dass die Lehrerin noch eine weitere Frage stellt, bekommt ihr ganze Antwort eine ungeheure Schärfe und ein starkes provozierendes Moment. Nun ist es spannend wie der Praktikant antwortet und ob er ebenfalls mit einer Schärfe antwortet oder einfach seine gestellte Frage legitimiert.

Lehrerin: Referendar oder wie?

Die Lehrerin stellt eine weitere Frage und komplettiert damit ihre Antwort auf die einleitende Frage. Wir können hier einen Vergleich zu einem Dreischritt ziehen, der mit jedem Schritt an Bedeutung und Gewicht gewinnt.

Manifest fragt die Lehrerin nach der Identität des Praktikanten. Allerdings stellt diese Frage keine neutrale Informationsbeschaffung dar. Durch das *oder wie?* ist schon auf manifester Sinnenebene ein herausforderndes Moment zu erahnen.

Durch den Begriff *Referendar* grenzen sich die Geschichten wieder ein. Wir können uns ein Gespräch vorstellen, in dem ein Freund zu einer Freundin sagt, dass er gerade sein Studium abgeschlossen hat und jetzt seine ersten Stunden in der Schule verbringt. Die Freundin sagt darauf: *Okay und was bist du dann? Referendar oder wie?* In dieser Geschichte wirkt die Frage noch wie eine neutrale Informationsbeschaffung oder Rückversicherung. Tilgen wir jedoch das *Referendar*, wird uns das herausfordernde Moment von *oder wie?* klar. Stellen wir uns eine Gruppe am Stammtisch vor. Jemand fragt einen Mann, was für eine Tätigkeit er denn nun neu ausführt. Der Mann erzählt: *Ja, ich mache jetzt da diesen neuen Job, wo ich in dem Haus an der Ecke im Haushalt helfe.* und ein Freund von der Seite wirft ein: *Putze oder wie?*

Konfrontieren wir nun die latenten Sinnstrukturen mit der manifesten Sinnstruktur können wir konstatieren, dass sich am Protokoll das vermutete herausfordernde Moment definitiv zeigt. Sehen wir alle drei Sprechakte als eine Antwort an, können wir nun sagen, dass die Antwort der Lehrerin nicht von Uninformiertheit dominiert ist, sondern dass der Sprechakt des Praktikanten als störend empfunden wird und die

Begründungspflicht an ihn zurückgegeben wird. Das Protokoll zeigt eindeutig, dass die Lehrerin mit einer herausfordernden Note auf die Frage des Praktikanten antwortet. Die Lehrerin möchte sich aus der Situation winden, scheint aber gleichzeitig genau zu wissen, dass sie nicht einfach nein sagen kann.

Es wird nun spannend wie der Praktikant auf die Provokation der Lehrerin reagiert.

Praktikant: Ich absolviere hier mein Praktikum,

Der Praktikant antwortet mit einer Auskunft über seine Rolle an der Schule. Er antwortet nicht ebenfalls mit einer herausfordernden Note. Es ist bisher noch nicht klar, ob er nur auf einen Sprechakt der Lehrerin antwortet oder auf ihre ganze Antwort auf die einleitende Frage des Praktikanten. Es scheint jedoch so, dass er die Frage *Wie hospitieren?* nicht beachtet und auf das *Wer sind Sie denn?* antwortet. Es bleibt noch abzuwarten, ob er noch auf das *Wer sind Sie denn?* antwortet und ob er auf die herausfordernde Note reagiert.

Zu dem Sprechakt fallen spontan viele Geschichten ein. Stellen wir uns eine Praktikantin vor, die sich gerade vorstellt. Sie sagt: *Hallo ich bin Pw*, ich absolviere hier mein Praktikum und ich freue mich auf die gemeinsame Zeit.* Wir können aber auch an die Geschichte von dem Sprechakt *Wer sind Sie denn?* denken: Die Chefin kommt durch die Tür und findet eine unbekannte Person vor, die sie im Meetingraum nicht erwartet hat. Sie fragt mit einer leichten Verwunderung *Wer sind Sie denn?* Eine Praktikantin antwortet: *Ich absolviere hier mein Praktikum.*

Beide Geschichten lassen die Lesart zu, dass es sich bei dem Sprechakt um eine reine Auskunft bezüglich der eigenen Person und des eigenen Status geht. In der zweiten Geschichte wirkt der Sprechakt im Gegensatz zur ersten Geschichte wie eine Legitimation.

Die zweite Lesart weist eine Parallele zur bisherigen Rekonstruktion auf. Es reproduziert sich das beschriebene Begründungsproblem bzw. die Legitimationsnot, die auf den Praktikanten zurückgeworfen wurde. Die Nähe und Vereinbarkeit von der zweiten Geschichte mit der Geschichte vom Sprechakt *Wer sind Sie denn?* unterstützt unsere zu Beginn formulierte Fallstrukturhypothese. Der Praktikant überspringt das *Wie hospitieren?* und antwortet auf das *Wer sind Sie denn?* Wir können vermuten, dass der zweite Sprechakt des Praktikanten auf das *Referendar oder wie?* antwortet.

Unsere Fallstrukturhypothese lässt sich an dieser Stelle erweitern. Da der Praktikant nun offenbart hat, dass er in einem Praktikum ist, könnte dies die Unerwünschtheit seitens der Lehrerin verstärken. Es ist nun klar, dass der Praktikant nur kurze Zeit in der Schule verbringen wird und danach wahrscheinlich nie wieder in der Schule sein wird. Im Gegensatz zum Referendar, der mehr Zeit in der Schule verbringt und danach wahrscheinlich dort weiter als Lehrer tätig sein wird, kann es sein, dass die Lehrerin den Praktikanten als weniger wichtig empfindet und keinen weiteren Aufwand durch ihn haben möchte.

Praktikant: Ich bin kein Referendar.

Der Praktikant deklariert, dass er kein Referendar ist und antwortet damit auf den dritten Sprechakt der Lehrerin. Damit unterstützt er seinen vorherigen Sprechakt und klärt damit seine Rolle. Zusammen mit dem vorherigen Sprechakt, ist die Rollenerwartung nun klar.

Wir können uns den Sprechakt als eine Ausrede vorstellen. Denken wir an einen Schüler, der auf eine, für ihn viel zu schwer vorkommende Frage, antwortet, um auszudrücken, dass die Schüler*innen keine Referendar*innen sind und deswegen noch nicht so viel wissen, um die Frage richtig zu beantworten.

Wir können uns aber gleichzeitig auch einen Lehrer vorstellen, der mit dem Sprechakt deklarieren will, dass ihm eine zu leichte Frage gestellt wurde. Denken wir an zwei Lehrer, die gerade in einer Besprechung sind und ein Lehrer bezüglich eines neuen Konzeptes eine zu leichte Frage stellt. Der andere Lehrer sagt *Ich bin kein Referendar.* und weist damit darauf hin, dass er schon Erfahrung hat und versteht, was der eine Lehrer meint.

Wir können auch an eine Nachbesprechung nach einer nicht so gut gelungenen Stunde eines Praktikanten denken. Der Praktikant sagt: *Ich bin kein Referendar.* entweder als Entschuldigung oder mit dem Nachsatz *also habe ich zum Glück noch Zeit, um meine Stundenplanung zu verbessern.*, als Reflexion seiner eigenen Position in der persönlichen Entwicklung zum Lehrer.

Die Konfrontation der manifesten Sinnstruktur mit den latenten Sinnstrukturen im Kontext seines vorangehenden Sprechaktes legt nahe, dass der Praktikant auf die herausfordernde, vielleicht schon provokante Frage *Referendar oder wie?* mit der Auskunft über seine Rolle an der Schule fortfährt, ohne selber ein herausforderndes Moment in seine Antwort zu implementieren. Er antwortet also auf das durch die Lehrerin zurückgeworfene Begründungsproblem, indem er sein Anliegen schlicht begründet.

Für unsere Fallstrukturhypothese wird es nun spannend wie die Lehrerin endgültig die einleitende Frage beantwortet und ob sich die am Protokoll zusehende Schärfe reproduziert.

Lehrerin: Ja dann setzen Sie sich halt hinten rein.

Die Lehrerin antwortet nun auf das Anliegen des Praktikanten. Sie lehnt es nicht ab, nimmt es aber auch nicht wirklich an. Sie nimmt ihn nicht wirklich mit in ihren Unterricht, sondern degradiert ihn zum stillen Beobachter, der nicht am Unterricht teilnimmt. Unter Berücksichtigung dieses Sprechaktes wirken die vorangegangenen Sprechakte der Lehrerin auch nicht mehr nur herausfordernd, sondern klar provokant. Die angedeutete Schärfe aus den vorherigen Geschichten reproduziert sich nicht nur, sondern manifestiert sich in diesem Sprechakt.

An dieser Stelle können wir bereits vorgestellte Geschichten wieder aufgreifen und den Verlauf der Geschichten erweitern. Spannend ist dabei zu betrachten, wie sich die Dynamik der Geschichten durch den letzten Sprechakt verändern.

Unsere erste Geschichte handelt von dem Chef, der in seinen Meetingraum kommt. Er findet eine nahe der Tür stehende Praktikantin vor und fragt *Wer sind Sie denn?* Die Praktikantin antwortet *Ich absolviere hier mein Praktikum*. Der Chef wirkt ein wenig genervt und sagt *Ja dann setzen Sie sich halt hinten rein*.

Unsere zweite Geschichte handelt von der Yogastunde. Ein Mann kommt zu spät in den Yogastunde hinein und die Yogalehrerin fragt *Wer sind Sie denn?* Nun ist leider der Sprechakt *Ich absolviere hier mein Praktikum*. in dieser Geschichte nicht so wohlgeformt wie in der ersten, aber wir können uns vorstellen, dass der Mann sowas etwas sagt wie *Ich bin M*. Ich wollte bei Ihrer Yogastunde teilnehmen*. Hier besteht eine Nähe zum *Kann ich bei Ihnen hospitieren?*, da der Praktikant im Endeffekt fragt, ob er an dem Unterricht der Lehrerin teilnehmen darf. Die Yogalehrerin antwortet *Ja dann setzen Sie sich halt hinten rein*.

An dieser Stelle ist noch auf das *Ja dann* hinzuweisen. Es legt nahe, dass das durch *Wer sind Sie denn?* aufgeworfene Begründungsproblem dahingehend beantwortet wurde, dass der Chef bzw. die Yogalehrerin nicht davon ausgehen, dass die Person wichtig genug ist, um an dem Geschehen wirklich teilzunehmen. Stellen wir uns vor, dass die Frage des Chefs *Wer sind Sie denn?* mit *Ich bin die neue Vorgesetzte. Ich habe auf Sie gewartet*. beantwortet werden würde, wäre der Sprechakt *Ja dann setzen Sie sich halt hinten rein*. nicht mehr wohlgeformt. Wir können auch sagen, dass das mit dem Begründungsproblem verbundene Anliegen nicht ausreichend legitimiert wurde. In dieser Geschichte zeigt sich außerdem die Statusdifferenz, die sich durch den ganzen Fall latent gezogen hat. Es wird offensichtlich, dass der Praktikant durch das „Praktikant-sein“ ein Statusproblem hat und die Lehrerin dieses zu ihren Gunsten nutzt. Hätte der Praktikant einen anderen Status und wäre Referendar oder Lehrer, könnte die Lehrerin nicht einfach sagen *Ja dann setzen Sie sich halt hinten rein*. Wenn sie dies täte, würde sie ihre Kollegialität gegenüber dem Referendar oder Lehrer untergraben.

In beiden Geschichten verändert sich die Dynamik durch den letzten Sprechakt ungemein. Der Chef und die Yogalehrerin wirken plötzlich genervt und das *Wer sind Sie denn?* bekommt eine Schärfe, die vorher nicht zwingend vorhanden war. In beiden Geschichten wird die Unerwünschtheit des Anliegens der Praktikantin und des Mannes deutlich.

Die latenten Sinnstrukturen untermauern die auf manifester Ebene auftretende Schärfe des Sprechaktes und reproduzieren die provokante Note, die in den Sprechakten der Lehrerin liegt. Die Unerwünschtheit des Anliegens des Praktikanten ist nun deutlich ersichtlich und die Konfrontation der latenten Sinnstrukturen mit der manifesten Sinnstruktur des letzten Sprechaktes lässt keine weiteren Deutungen mehr zu.

Unsere Fallstrukturhypothese hat sich dahingehend also bestätigt. Weiterhin bestätigt sich unsere Fallstrukturhypothese bezüglich des Begründungsproblems. Das *Ja dann* zeigt, dass *Ich absolviere hier mein Praktikum, ich bin kein Referendar*. das Anliegen des Praktikanten nicht ausreichend legitimiert. Die Unerwünschtheit gegenüber dem Anliegen des Praktikanten wächst durch seine Auskunft bezüglich seiner Rolle an der Schule. Indem er sich *halt hinten reinsetzen* soll, minimiert die Lehrerin den zusätzlichen Aufwand durch den Praktikanten und zementiert die Statusdifferenz. Es wird klar, dass sie eigentlich der Hospitation entgehen möchte, kann dies aber nicht, da sie keinen triftigen Grund vorweisen kann und umgeht so das Strukturproblem.

„Darf ich Sie noch einmal überfallen?“

Der Praktikant als Unterrichtsbesuch

Einleitung

In der vorliegenden Arbeit wird anhand der objektiv-hermeneutischen Fallanalyse eine Sequenz zwischen einem Praktikanten und einer Lehrerin analysiert.

Es soll anhand dieser Sequenz das strukturelle Problem der mangelnden Legitimität des Praktikanten im schulischen Kontext gezeigt werden. Deshalb ist es nicht Sinn und Zweck der Arbeit das Handeln der Lehrerin sowie des Praktikanten subjektiv zu bewerten. Vielmehr sollen die verdeckten Strukturen gerade im Alltag des nicht alltäglichen Schulpraktikums beleuchtet werden. Akteure der Sequenz sind die Lehrerin und der Praktikant, welche vor Beginn des Geschichtsunterrichts in der 9. Klasse miteinander sprechen. In diesem Fall spielt das Geschlecht der Akteure keine hervorgehobene Rolle, vielmehr könnte die Sequenz auch von Lehrer und Praktikantin sprechen. Auch das Unterrichtsfach ist für das grundsätzliche Interesse nicht von Bedeutung. Für den Praktikanten ist es die erste Woche des Allgemeinen Schulpraktikums und die zweite Begegnung mit der Lehrkraft. Beide Personen sind sich im Verlaufe dieser ersten Woche schon begegnet und treffen ein zweites Mal aufeinander.

In Bezug auf den hier analysierten Sequenzverlauf gibt es einige Aspekte, die durchaus bemerkenswert sind. Viele Sequenzen, die man findet, beschäftigen sich fast ausschließlich mit der Interaktion zwischen Lehrer und Schüler. Das ist nicht verwunderlich, denn schulische Normalität besteht zum Großteil aus genau diesen Interaktionen. Trotzdem ist es besonders interessant, wenn nun fremde Personen in den Schulalltag integriert werden müssen. Ein wichtiger Aspekt hierbei ist das deutliche Gefälle in der Hierarchie zwischen Praktikant und Lehrer. Auch wenn der Praktikant als Student sich dem Lehrer hierarchisch anbahnt, verdeutlicht dieses Protokoll die Strukturprobleme der Lehrer-Praktikanten-Interaktion.

Protokoll

- Praktikant (P): Darf ich Sie noch einmal überfallen und bei Ihrem Unterricht zuschauen?
Lehrerin (L): Na das hätten Sie ja auch gestern fragen können!
P: Das tut mir leid, ich kann im Moment nur sehr kurzfristig planen.
L: Na von mir aus, dann schauen Sie halt zu.

Interpretation

Die Frage *Darf ich Sie noch einmal überfallen* beginnt das Gespräch. Der Praktikant spricht hier die Lehrerin an. Dies kann im schulischen Kontext in mehreren Situationen passieren.

Vor Beginn einer Unterrichtsstunde: In diesem Fall handelt es sich um keine Störung des regulären Unterrichts, da die Stunde noch nicht begonnen hat.

Während einer Unterrichtsstunde: Der Praktikant würde hier absichtlich den Unterrichtsfluss stören. Die Lehrerin hätte allen Grund das Gespräch so schnell wie möglich zu beenden, damit sie den Unterricht wie gewohnt fortsetzen kann.

P: Darf ich Sie noch einmal überfallen [...]

Analysiert man die Frage „*Darf ich Sie noch einmal überfallen*“ wäre eine Ansprache im Einzelhandel denkbar. Ein Kunde spricht eine Mitarbeiterin kurz vor Ladenschluss, mit der Frage „*Darf ich Sie noch einmal überfallen*“, an. Die Wörter „*noch einmal*“ zeigen dabei deutlich, dass der Kunde die Mitarbeiterin mindestens ein zweites Mal, wenn nicht sogar öfter, angesprochen hat. Aus dem Sprechakt lässt sich eine grundsätzliche Hemmung erkennen. Der Sprecher möchte seinem Gegenüber nicht zur Last fallen. Er findet es unangenehm sein Gegenüber nach einem weiteren Gefallen zu fragen. Das Wort *überfallen* steht dabei stellvertretend für diese Störung, damit geht eine Hemmung des Sprechers einher. Es ist dem Sprecher schlichtweg unangenehm die Verkäuferin ein weiteres Mal in ihrer Arbeit zu unterbrechen. Interessant ist hier außerdem die Wortwahl, die der Sprecher nutzt. Er sagt nicht etwa „*Darf ich Sie noch einmal etwas fragen*“, vielmehr nutzt er das Wort „*überfallen*“, welches im wörtlichen Sinne eine illegale Aktivität ist. Trotz dieser ironischen Bemerkung wird durch den Begriff des Überfalls die eigene Legitimität infrage gestellt.

Das Wort „*überfallen*“ besitzt einen plötzlichen Charakter, dieser steht im scharfen Gegensatz zu der Wiederholung, die durch die Worte „*noch einmal*“ deutlich gemacht werden und zeigen das hier trotzdem eine längere zeitliche Dauer gemeint ist, was den Sprechakt immanent widersprüchlich kennzeichnet.

Berücksichtigt man den schulischen Kontext der Interaktion so zeigt sich, dass die erste Lesart der Eröffnungsfrage in weiten Teilen aufrechterhalten werden kann. Die Ansprache des Praktikanten „*Darf ich Sie...*“ zeigt ein deutliches Autoritätsgefälle. Es fällt auf, dass es kein kollegiales *Du* gibt. Damit steht der Praktikant in diesem Fall eher auf der Seite eines Schülers, als auf der des Lehrers. Die Frage ob *Du* oder *Sie* soll in diesem Fall allerdings nur als kleiner Indikator gewertet werden, da sich an dieser Frage oft die Geister scheiden und die Form der Ansprache eine sehr persönliche Sache sein kann. Gerade im Hinblick auf den Umgang von älteren und jüngeren Kolleginnen kann muss diese Argumentation nicht unbedingt haltbar sein.

Trotzdem gibt es diese Distanz zwischen Praktikant und Lehrer in ähnlicher Form auch zwischen Kunde und Mitarbeiter, bedingt durch den gleichen Wortlaut. Bei genauerer Betrachtung muss man sich allerdings die Frage stellen, ob diese Distanz für den Praktikanten von Nutzen ist. Prinzipiell möchte er das Unterrichtsgeschehen eher aus Lehrerperspektive betrachten, damit liegt der Wunsch nahe mit der Lehrerin auf Augenhöhe zu kommunizieren. Legt man dieses Anliegen eines Praktikanten zu Grunde verstört die grundlegende Frage doch sehr. Kunde und Praktikant, gleicher-

maßen, ist es unangenehm der Lehrerin (bzw. Verkäuferin) eine Frage zu stellen. Der Sprecher markiert sich mit der Frage also selbst als Störer, außerdem markiert der Praktikant mit dem Verb *überfallen* sein Anliegen als illegitim. Das steht natürlich im Widerspruch zu seinem Praktikum, hat er doch die Verpflichtung seitens der Universität und die Bestätigung der Schule dem regulären Unterricht beizuwohnen und sich damit legal auf dem Schulgelände und im Unterricht aufzuhalten. Es stellt sich somit die Frage warum der Praktikant sich fast schon unterwürfig gegenüber der Lehrerin verhält. Daraus ergibt sich sicherlich die zentrale Frage wo genau der Praktikant (evtl. sogar auch der Referendar) im Verhältnis zum Lehrer steht.

Eine mögliche Fortsetzung der Sequenz wäre: Der Praktikant hat eine schnell zu beantwortende Frage und beide gehen danach getrennte Wege oder möchte etwas ausleihen.

P: [...] und bei Ihrem Unterricht zuschauen?

Die Fortsetzung dieses Satzes überrascht, handelt es sich hierbei doch um eine simple Frage. Auf den ersten Blick passen beide Teile der Frage nicht zusammen. Die Hemmung aus der ersten Frage und die selbstverständliche Fortsetzung stehen im Kontrast zueinander. Rein inhaltlich betrachtet kann diese Frage nur im Zusammenhang mit Unterricht stehen. In jeder Form von Schule kann die Frage „*Kann ich bei Ihrem Unterricht zuschauen*“ gestellt werden. Trotzdem gibt es wenig spezielle Situationen im schulischen Kontext, in denen diese Frage auftaucht. Meistens sind es Prüfungssituationen, in denen man sich den Unterricht von anderen Lehrern anschauen möchte. Im Falle von Großen Unterrichtsbesuchen bei Referendaren ist es zum Beispiel möglich, dass zwei weitere Referendare sich die Prüfung anschauen, auch um daraus für die eigene Prüfung Erfahrungen abzuleiten. In diesen Fällen ist ein Besuch des Unterrichts etwas Gängiges. Man schaut bei anderen Prüflingen zu um Erfahrungen für sich selbst zu generieren, genauso wie andere Referendare im eigenen Prüfungsunterricht zuschauen. Sicherlich kann man diese Frage auch verneinen, allerdings braucht man vor dem Stellen dieser Frage keine Hemmungen zu zeigen und sicherlich ist eine solche Frage an sich kein „*Überfall*“.

Natürlich könnte die Absicht dieser Frage auch reine Höflichkeit sein. Gerade bei Lehrerinnen, die man nicht kennt, gebietet es die Höflichkeit, um Erlaubnis zu fragen, ob man am Unterricht teilnehmen darf, und um sich in diesem Zuge vorzustellen, doch die Hemmung des Sprechers überwiegt in so großen Stücken, dass von einer solchen Interpretation sofort Abstand genommen werden kann.

Der grundsätzliche Unterschied ist in diesem Fall jedoch, dass es sich hierbei, im Gegensatz zum Großen Unterrichtsbesuch, um regulären Unterricht handelt. Die Frage „*Darf ich Sie noch einmal überfallen und bei Ihrem Unterricht zuschauen*“ zeigt also ein strukturelles Problem des Praktikums auf. Der Praktikant muss grundsätzlich um Erlaubnis bitten dem Unterricht beizuwohnen, obwohl er schon die Zusage hat dies tun zu dürfen. Es ist anscheinend keine Selbstverständlichkeit oder fehlende

Höflichkeit, als Außenstehender in einen festen Klassenverbund einzutreten. Vielmehr steckt schon in der gesamten Frage, die Frage nach der Legitimität der Anwesenheit des Praktikanten.

Mögliche Antworten der Lehrkraft könnte in diesem Fall die Verweigerung sein am Unterricht teilnehmen zu können. In diesem Fall müsste es eine sehr gute Begründung von Seiten der Lehrkraft geben. Der Praktikant müsste dies sehr wahrscheinlich einfach akzeptieren. Auch das Gegenteil wäre möglich: So könnte der Praktikant einfach die Erlaubnis bekommen und die Situation wäre geklärt. In jedem Fall könnte dies ein Abschluss der Situation sein. Wäre dies nicht der Fall müsste sich der Praktikant rechtfertigen und ein Streit mithilfe von Argumenten könnte folgen.

L: Na das hätten Sie ja auch gestern fragen können!

Stattdessen sehen wir mit dieser Äußerung einen Vorwurf. Dieser Vorwurf verstärkt den Eindruck des Autoritätsgefälles, der schon im ersten Satz beobachtet wurde. Diesen Satz würde ein Angestellter sehr wahrscheinlich nicht so zu seinem Chef sagen. Vielmehr würde er seinen Chef freundlich auf bestimmte Umstände hinweisen und sich seinen Teil dabei denken. Führen wir uns vor Augen was der Praktikant im Klassenzimmer tut. Er beobachtet in gebotener Stille den Unterricht. Es stellt sich somit die Frage was sich geändert hätte, hätte der Praktikant einen Tag vorher angefragt.

Das süffisante „*Na*“ zu Beginn des Satzes zeigt die deutliche Überlegenheit der Lehrkraft. Als müsste die Lehrerin sofort klarstellen wer im Unterrichtsraum das Sagen hat. Man kann das mit einem Türsteher einer Disco vergleichen, der mit den Worten „*Na so willst du hier rein?*“ aufgrund von Oberflächlichkeiten schnell entscheidet wer in die Disco gehen kann. Sollte an den Autoritätsverhältnissen bis hierher noch ein Zweifel bestehen ist der Zweifel mit diesem Wort aus der Welt geschafft.

Im Kontext des Einzelhandels wäre der Satz „*Das hätten Sie ja auch vorhin fragen können*“ wenig kundenorientiert, würde aber ins Bild passen. Ändern wir hierfür die Szene aus dem Einzelhandel ein bisschen ab. Der Kunde ist in einem Schuhladen und bittet die Verkäuferin nun zum vierten Mal ein anderes Paar Schuhe aus dem Lager zu bringen. Dem Kunden ist bewusst, dass er mit seiner erneuten Frage die Mitarbeiterin wiederholt in Anspruch nimmt. In diesem Beispiel wird deutlich, dass dieser Vorwurf die Situation nicht ändert. Der Kunde sieht sich allerdings gezwungen diese Frage zu stellen, immerhin benötigt er ihre Hilfe und kann diese nur von einer kundigen Person bekommen. Es wäre also falsch dem Kunden Böswilligkeit zu unterstellen. Es geht also in dieser Szene nicht direkt um eine inhaltliche Klärung, vielmehr ist die Verkäuferin erbost, dass sie vom Kunden so häufig in Anspruch genommen wird.

Auch in der vorliegenden Sequenz hätte die Lehrerin die Situation konstruktiver auflösen können. Stattdessen zeigt ihre Reaktion, dass Sie es unangemessen findet, dass der Praktikant sie, und damit ihren Unterricht, wieder in Anspruch nimmt. Damit ändert sich die vorhandene Situation des Praktikanten nicht. Sein Interesse

gilt zuerst dem Beobachten von Unterricht. Er wird nun versuchen, sich zu rechtfertigen oder zu entschuldigen und damit in diese Hierarchie einzuordnen, um den Unterricht zu sehen. Eine andere Möglichkeit gibt es nicht. Versucht er aus dieser Hierarchie auszubrechen verärgert er die Lehrerin mitunter und hat keine Chance dem Unterricht beizuwohnen.

P: Das tut mir leid, [...]

Der Praktikant nutzt die Möglichkeit zur Entschuldigung mit den Worten „*Das tut mir leid*“. Dieser Sprechakt kommt auch in anderen alltäglichen Situationen vor. Mögliche Situationen könnten eine Anteilnahme bei anderen Menschen sein, sobald man Schicksal oder Leid, beispielsweise in Form von Krankheit oder Tod, erfährt. In diesem Kontext ist mit der Aussage „*Das tut mir leid*“ die grundsätzliche Machtlosigkeit in solchen Situationen verbunden. Hinter diesem Satz verbirgt sich weiterhin die eigene Sprachlosigkeit und gleichzeitig die Erkenntnis, dass man nicht in der Lage ist verschiedene Dinge aktiv zu beeinflussen. In diesem Kontext steht der Satz „*Das tut mir leid*“ für sich allein. Es bedarf keiner weitergehenden Erläuterung seitens des Sprechers.

Etwas anderes wäre es, wenn der Praktikant *Es tut mir leid* sagen würde. Der Unterschied liegt hier vor allem im Wort *Es*. Mögliche Situationen wären zum Beispiel eine ärgerliche Reaktion wie *Es tut mir leid, aber ich bin gerade so wütend auf Dich, dass ich dein Verhalten nicht akzeptieren kann* oder etwa eine reuige Entschuldigung wie *Es tut mir leid. Deine Kamera ist mir aus Versehen aus der Hand gefallen. Ich werde sie ersetzen*. In beiden Fällen ist der Satz *Es tut mir leid* immer eine Reaktion auf ein vorangegangenes Verhalten. Beide Sätze stehen dabei nie für sich allein, sondern gehen immer mit einer Erklärung einher.

Bezogen auf diese Sequenz kann man davon ausgehen, dass der Satz keine ärgerliche Konnotation aufweist, da im ersten Satz eine grundsätzliche Hemmung interpretiert wurde. Es wäre ungewöhnlich, wenn der Praktikant sich ab diesem Punkt gegen die Hierarchie auflehnen und somit versuchen würde die Autorität der Lehrerin zu untergraben. Das wäre eine überraschende Wendung im Verhalten des Praktikanten. Der Satz „*Das tut mir leid*“ im Sinne einer Anteilnahme kann ebenfalls ausgeschlossen werden. Dieses Szenario gibt das Protokoll in keinem Fall her, da hier der Praktikant Anteil an der Situation der Lehrerin nehmen müsste

Sehr wahrscheinlich ist also „*Das tut mir leid*“ als Entschuldigung gemeint. Diese ist also kein Platzhalter für eine wütende oder ärgerliche Reaktion. Es ist sehr wahrscheinlich, dass der Praktikant sich darüber bewusst ist, dass er innerhalb dieser Hierarchie bleiben muss, damit er dem Zweck seiner Tätigkeit, dem Beobachten, entsprechen kann. Mit einer Erklärung, wie ihn Interpretation III bietet, kann er angemessen reagieren und so zeigen, dass er sich im Autoritätsgebilde zwischen Schülern und Lehrern einfügen kann. Da diese Floskel nicht für sich allein stehen kann ist der Praktikant gezwungen im nächsten Satz eine Erläuterung folgen zu lassen.

Ergänzt der Praktikant im nachfolgenden Satz nichts so kann man davon ausgehen, dass es sich um Interpretation I handeln muss, was sehr irritieren würde. Bei einer nachfolgenden Erklärung könnte es sich um mit dem Satz „Das tut mir leid“ um eine Entschuldigung handeln.

P: [...]ich kann im Moment nur sehr kurzfristig planen.

Mit diesen Worten erläutert der Praktikant seine Entschuldigung, wie im oberen Absatz gemutmaßt. Auch in diesem Fall kann es viele mögliche Kontexte geben, in denen der Satz gesprochen wird.

Selbstständiger bei einer geschäftlichen Anfrage: *Ich kann im Moment nur sehr kurzfristig planen und daher keine weiteren Aufträge annehmen.*

Corona-Krise: *Ich weiß nicht welche Beschränkungen nächste Woche erlassen werden und kann nur sehr kurzfristig planen.*

Beide Fälle haben gemeinsam, dass man nur ungewiss in die nahe Zukunft schauen kann. Erst wenn man alles Aktuelle bearbeitet hat, kann man sichere Vorhersagen für die Zukunft treffen. Im Fall des Protokolls fällt auf, dass die Erklärung hier rückwirkend getroffen wurde. Der Praktikant konnte gestern keine verbindliche Auskunft geben und rechtfertigt sich damit nun vor der Lehrerin. In der Situation ist diese Erklärung für die Lehrerin nicht zu überprüfen. In einem Praktikum ist es allerdings gar nicht so unüblich, dass sich Stundenpläne ändern und Abläufe nicht gut planbar sind. Für jeden Praktikanten ergibt sich im Praktikum eine neue Situation, die so vorher nicht dagewesen ist.

L: Na von mir aus, dann schauen Sie halt zu.

Festzuhalten ist zunächst, dass die Lehrerin hier einen Bogen zu ihrer vorherigen Aussage schlägt, indem sie diese wieder mit Wort „Na“ beginnt.

Dieser Sprechakt könnte in folgender Situation auftreten: Zwei Kinder spielen miteinander. Die Mutter, von einem der beiden Kinder, möchte, dass diese beiden den kleineren Bruder integrieren und mitspielen lassen. Daraufhin antwortet eins der beiden Kinder: „Na von mir aus, dann spiel halt mit“ im Sinne von „Mach halt mit, aber eigentlich haben wir keine Lust auf dich.“ Hier zeigt sich eine latent abwertende Haltung. Nur wenn die Mutter, mit ihrer Autorität, die beiden Kinder dazu aktiv auffordert, integrieren die beiden den kleinen Bruder. Interessant ist hier der Rahmen, in dem der Sprechakt passiert. Eine Person gibt von außen den Anstoß, jemand anderes in ein gewachsenes System einzugliedern. Dies steht im Gegensatz zu unserer Situation. Hier wirkt offensichtlich keine sichtbare Autorität auf Lehrerin und Praktikant ein. Auch wenn die Lehrerin mit ihrem Sprechakt „Na von mir aus“ klarmacht, dass sie wenig Interesse an einer weiteren Person im Klassengeschehen hat, so lässt sie sich doch darauf ein. Faktisch gibt die Lehrerin dem Praktikanten zu verstehen, dass *Ich eigentlich keine Lust auf einen Praktikanten habe*. Auf der einen Seite hat er das Recht, seine Tätigkeit auszuüben. Dies wird ihm durch die Lehrkraft, wenn auch widerwillig

und nur nach vorheriger Frage, zugestanden. Auf der anderen Seite wird ihm unmissverständlich klargemacht, dass er im Unterrichtsgeschehen nicht willkommen ist und nur von ihr geduldet wird.

Das Protokoll zeigt, dass es nicht selbstverständlich ist, als außenstehende Person, reibungsfrei in den schulischen Unterricht integriert zu werden. Im hierarchischen Spannungsfeld zwischen Schüler und Lehrer ordnet sich der Praktikant, in diesem Beispiel, auf Seiten der Schüler ein. Er gibt sich selbst als Bittsteller aus und wird auch als solcher behandelt. Die Lehrerin fixiert diese Hierarchie durch ihre Reaktion und bleibt im Klassenraum somit die einzige Lehrkraft unter vielen Schülerinnen und Schülern.

HANNES KÖNIG

Studium im Praktikum

Zur Struktur und Funktion des Schulpraktikums im Lehramtsstudium

Die Vorstellung, dass es gut sei, in der Studienzeit „Praxiserfahrungen“ zu sammeln, ist nicht neu und keinesfalls der Erziehungswissenschaft oder dem Lehramtsstudium und den Schulpraktika eigentümlich. Die Frage ist nur: Gut wofür? Man kann schon an der Sprache Tendenzen ablesen: „Praxiserfahrungen“ — das verweist in diesem Zusammenhang auf alle Praxen, die nicht klassischerweise intra muros der Universität stattfinden. Die Erfahrung der Praxis des Studierens oder der Praxis des Studentenlebens können nicht gemeint sein. Insofern verweist der Begriff „Praxiserfahrung“ eigentlich auf eine Unterscheidung von praktisch wertvollen und praktisch wertlosen Erfahrungen. Die nicht-universitäre berufliche Welt wird von denen, die ihn gebrauchen, latent zur praktischen Praxis erklärt und das universitäre Dasein zur unpraktischen Praxis.

Uns ist die Zweckmäßigkeit der Einrichtung von Schulpraktika ganz selbstverständlich geworden. Die Angelegenheit scheint schon deshalb wenig Anlass zum Streit zu bieten, weil es sich mit Blick auf das Studium insgesamt geradezu um eine Petitesse handelt: Gehen wir von vier vierwöchigen Praktika aus, verbringen Studierende des Lehramts von den wenigstens ca. 260 Wochen ihres Studentenlebens 16 in der sogenannten Praxis.¹ Man kann die Praktika als kurze, urlaubsartige Unterbrechungen des Studiums verstehen, wie ein Ferienjob oder ein Auslandsaufenthalt. Was sie bei den Studierenden, die sie absolvieren müssen, bewirken, kann man sich leicht ausmalen: Manche gewinnen ein paar neue Einblicke, manche finden es spannend oder interessant, einige anstrengend oder unsinnig und viele stehen der Sache indifferent gegenüber. Vor dem Hintergrund dieser Harmlosigkeit oder Kleinigkeit des Schulpraktikums könnte es den unbeteiligten Beobachter überraschen, welche prominente Rolle ihm in der zeitgenössischen bildungswissenschaftlichen Diskussion zukommt.

Nicht nur dass Praxiserfahrungen in Form von Schulpraktika praktisch sind, ist zur Selbstverständlichkeit geworden, sondern auch, dass man die Studierenden auf sie

1 Selbst die Einführung eines Praxissemesters, wie sie im Augenblick an vielen Standorten der Lehrerbildung — wahrscheinlich bald an allen — durchgesetzt wird, ändert hieran nicht so viel. Ohne Zweifel kann ein Semester sehr lang sein. Aber wie die jüngsten Ereignisse rund um die sog. Corona-Krise zeigen, bestehen anscheinend wenig Zweifel, dass auch ein (mehr oder weniger) verlorenes Semester für den Studienbetrieb letztlich zu verschmerzen ist.

verpflichtet. Das war nicht immer so. Elisabeth Flitner erinnert sich 2012 an die 1970er und 80er Jahre:

Vor zwanzig und schon vor vierzig Jahren haben Studierende ebenfalls jede Menge Praxiserfahrung gesammelt, aber es war ihnen meistens nicht vorgeschrieben. Wenn es überhaupt Studienordnungen gab, — das war in den Sozial- und Geisteswissenschaften der 1970er Jahre nicht immer der Fall — waren sie so locker gestrikt, dass man genug Zeit hatte, neben dem Studium teils bezahlt teils unbezahlt, monate- oder jahrelang in Unternehmen, Verwaltungen, Kinderheimen, Schulen, sozialen Einrichtungen, politischen Organisationen, Verlagen, Zeitungen, Bibliotheken, Sportvereinen etc. als Hilfskraft zu arbeiten. (Flitner 2012, S. 209)

Praxiserfahrungen in diesem Sinne sind in Deutschland historisch in erster Linie dem ersten Weltkrieg zu verdanken. Nach Kriegsende wurde das mittelständische Bürgertum, die Schicht, aus der sich der Großteil der deutschen Studentenschaft rekrutierte, von der Wirtschaftskrise herb getroffen. Für viele bürgerliche Familien wurde es zunehmend unerschwinglich, ihrem Nachwuchs ein Studium zu finanzieren. Das „deutsche Studentenwerk“ wurde gegründet und die Einrichtung von Stellen für „Werkstudenten“ auf dem Erlanger Programm von 1921 euphorisch bejubelt. Hatte man bis dahin als Student weder Anspruch auf eine freie Erwerbstätigkeit noch auf Arbeitslosenunterstützung, erstritt die „Studentenschaft“ über das Werkstudentenprogramm die Möglichkeit, als Studierender wirtschaftliche Autonomie zu gewinnen, d.h. einerseits das eigene Studium zu finanzieren und andererseits weder dem kriegsgeschwächten Staat noch der eigenen Familie zur Last zu fallen:

3. Der Werkstudent

Die Erfahrung beweist, daß diejenigen Kommilitonen, während der Ferien oder für längere Zeit Beschäftigung in Handwerk, Fabriken, Bergwerken, Landwirtschaft genommen haben, nicht nur mit einem reichen Geldbetrag zurückkommen, sondern daß sie in sich erworben haben das weder durch Steuern noch durch Sanktionen zu vernichtende, stets neue Erträge abwerfende Kapital einer unmittelbar an den Produktionsprozeß angeschlossenen Handlungsfähigkeit. Dieser Werkstudent war vor einem Jahr in Deutschland noch ein Traum, heute ist er durch Mut und Tatkraft einiger Hundert entschlossener Kommilitonen verwirklicht. (aus: Ellwein 1997, S. 273)

Mit der Einrichtung des verpflichtenden Praktikums gehen zwei zunächst unscheinbare aber folgenreiche strukturelle Veränderungen mit der studentischen Praxiserfahrung einher.

Erstens steht das obligatorische Praktikum nicht mehr im Dienste der Studienfinanzierung oder der sekundären Steigerung des eigenen Humankapitals (Vgl. Stichweh 2007). Denn die Studierenden werden als Praktikant*innen für ihre Hilfsarbeit, weil sie nun Teil ihrer Ausbildung ist, nicht mehr bezahlt. Das ist auch lebenspraktisch nicht ganz unerheblich, weil das Praktikum die Ausübung der sehr verbreiteten Nebenjobs in der Studienzeit behindert. Es ist gleichwohl normalerweise auch nicht

existenzbedrohlich, weil das Praktikum (immerhin) nicht so lange dauert.

Zweitens wird durch die Erfindung des Praktikums die Rolle des Praktikanten mit-erfunden, die von der Rolle der Aushilfe auf unscheinbare Weise verschieden ist. Es ist nicht ganz einfach diese Unterschiede zu benennen, aber sie sind doch vorhanden. Die Schulpraktikantenrolle umfasst etwa die unerfreuliche Notwendigkeit, Lehrerinnen und Lehrer bitten zu müssen, dass man in ihrem Unterricht hospitieren darf.² Man macht sich strukturell nicht nützlich und wird gebraucht, sondern man bittet darum, den „Meisterinnen und Meistern des Fachs“ i.S. einer Schüler-Meister-Lehre (Vgl. Dzengel 2016) über die Schulter schauen zu dürfen.

Die Rolle des Praktikanten mithin statusmäßig unter der Rolle eines Aushilfslehrers angesiedelt. Entsprechend wird es zu etwas Besonderem, wenn der Praktikant in seinem Praktikum einmal Aushilfslehrer sein darf. Eine „unmittelbar an den Produktionsprozess angeschlossene Handlungsfähigkeit“ wird von ihm nicht erwartet, sie wird ihm aber strukturell auch nicht zugetraut. Insofern hat die Situation paradoxe Züge: Denn würde der Praktikant selbst und eigenverantwortlich den Unterricht halten, erschiene immer fraglicher, warum er dafür nicht bezahlt wird, warum er überhaupt noch studieren soll.

Man kann diese strukturellen Merkmale der Praktikumssituation unterschiedlich deuten. Verbreitet ist die Auffassung, ein Schulpraktikum diene in hervorragender Weise der Ausbildung berufspraktischer Fähigkeiten. Die kompetenztheoretische Forschung folgt dieser Auffassung bzw. tritt an sie wissenschaftlich zu untermauern. Ihr Ziel besteht darin, den ausbildungspraktischen Wert des Praktikums messbar zu machen und nachzuweisen. Dass die Ergebnisse hier — was häufiger der Fall ist, als man denken mag (vgl. Terhart/Kunina-Habenicht 2020, S. 41) — bisher insgesamt von bescheidener Evidenz und Tragfähigkeit sind (vgl. Müller et al. 2015), erschüttert die Gewissheit der Positivität nicht. Man muss eben weiter und mehr forschen, dann wird es schon werden.

Sinndeutend wird man zum Bedenkenträger, wenn man meint konstatieren zu müssen, dass die Einrichtung eines Pflichtpraktikums doch eigentlich dem Sammeln berufspraktischer Erfahrung als (Hilfs-)Lehrer im Wege steht. Die Erklärung hierfür ist von peinlicher Einfachheit: Wahrscheinlich lernt man Unterrichten am besten, indem man unterrichtet und folglich nicht indem man hospitiert.

Eine aus meiner Sicht stimmigere Deutung der von den beschriebenen Merkmalen geprägten Praktikumssituation läge darin, sie als Ausdruck der Tatsache zu sehen, dass das Praktikum ein Teil des Studiums ist. Dann wäre es denkbar, dass seine Funktion in Bezug auf das Studium verstanden werden muss und nicht in Bezug auf die Berufspraxis, die nicht Teil des Studiums ist, sondern ggf. auf das Studium folgt. Das Praktikum würde dann nicht daran gemessen werden, wie effektiv man vermittels seiner unterrichten lernt, sondern, wie dienlich es den Zwecken des Studiums ist.

² Vgl. hierzu die Beiträge von Runge und Kloth in diesem Heft.

Dies entspricht dem Programm der kasuistischen schulpraktischen Studien. Hier wird das Schulpraktikum zu einem „Feldforschungsaufenthalt“. Die Studierenden sollen sich als Schulforscher mit der Schule beschäftigen. Es geht also von vornherein nicht um das Erlebnis „einer unmittelbar an den Produktionsprozeß angeschlossenen Handlungsfähigkeit“. Es geht um das Erlebnis, eine Praxis handlungsentlastet zu beobachten.

Damit will ich nicht in Aussicht stellen, dass dieser Weg das Schulpraktikum zu verstehen und zu begründen, problem- oder spannungsfrei wäre. Nicht alle Studierenden (und Lehrenden) interessieren sich für erziehungswissenschaftliche Feldforschung und nicht alle Feldforschung in der Schule ist interessant. Das Praktikum wird aus dieser Perspektive zu nicht mehr als einem verzichtbaren Bildungsangebot des Studiums wie alle anderen Module auch. Es wird allerdings auch nicht zu einem dringend benötigten Heilmittel gegen die Praxisferne des Studiums, das in seiner vierwöchigen Oasenhaftigkeit immer als Fata Morgana aufliegen muss oder zu einer inszenierten Feuertaufe, die darüber Aufschluss zu geben vermag, ob jemand Lehrer oder Lehrerin werden will oder gar darf. Als Schulforscher*innen müssen die Praktikant*innen zudem die Praxiserfahrung einer Peinlichkeit auf sich nehmen, die alle Sozialwissenschaftler teilen; nämlich die, dass man ein Erkenntnisideal praktisch repräsentiert, das für die Praxis „zu nichts gut“ ist und unter Umständen sogar noch unbequem — und dass man allen Ernstes zu meinen scheint sich dies herausnehmen zu dürfen.

Literatur

- Dzengel, Jessica (2016): Schule spielen. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar. Wiesbaden.
- Ellwein, Thomas (1997): Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Wiesbaden.
- Flitner, Elisabeth (2012): Studium, Erwerbstätigkeit, Praktika — Zeitgeschichtliche und systematische Bemerkungen zum Interesse der Studierenden an „Praxiserfahrung“. In: Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm und Maud Krohn (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!. Wiesbaden, S. 209–214.
- Müller, Katharina/Gröschner, Alexander/Bauer, Johannes/Seidel, Tina/Prenzel, Manfred/Kauper, Tabea/Möller, Jens (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung — Eine Strukturanalyse an zwölf Universitäten in Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18(4), 639–665.
- Stichweh, Rudolf (2008): Universität nach Bologna. Zur sozialen Form der Massenuniversität. Vortragsmanuskript. Luzern: 2008, 6 Seiten. https://www.fiw.uni-bonn.de/demokratieforschung/personen/stichweh/pdfs/75_universitaet-nach-bologna-zur-sozialen-form-der-massenuniversitaet.pdf
- Terhart, Ewald/Kunina-Habenicht, Olga (2020): Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium aus der Sicht der empirischen Lehrerbildungsforschung. In: Erziehungswissenschaft 31/2020, S. 41–50.

Praxis studieren – Praxis reflektieren: Anmerkungen zu Problemen und Potentialen von Fallarbeit im ersten Schulpraktikum

Die Absolvierung von universitär begleiteten Schulpraktika wird in der Regel von allen Seiten befürwortet. Wo sonst Uneinigkeit zum guten Ton gehört, scheinen sich die Vertreter*innen der Bildungspolitik, Dozierende an den Hochschulen sowie die pädagogischen Fachkräfte an den Schulen erstaunlich einig: Lehramtsanwärter*innen sollten (frühestmöglich) Praxisluft schnuppern und in der Praxis ihre Eignung für den Lehrberuf unter Beweis stellen können. Entsprechend ist in den letzten Jahren eine Ausweitung von Praxisphasen zu beobachten, die begleitet wird von einer verstärkten Diskussion darüber, wie diese konkret zu gestalten seien. Der Trend zu einem Mehr an „Praxis“ scheint indes auch in anderen berufsfeldbezogenen Studiengängen vorherrschend zu sein (wie exemplarisch an der Einrichtung von Modellstudiengängen in der Medizin zu entnehmen ist, vgl. hierzu HanniBaL 2014). Dies verwundert kaum, sind diese Studiengänge doch zunehmend mit der Frage nach einer zukünftigen Berufsausübung konfrontiert. In der Lehrer*innenbildung werden „Praxisbezüge“ und Praxiserfahrungen schon länger als Qualitätsmerkmale einer guten Berufsvorbereitung diskutiert (hierzu auch kritisch Oelkers 1999). Der starke Glauben an die berufliche Praxis und das Vertrauen auf diese als (Aus-)Bildungsformat werfen zum einen die Frage nach der unterschiedlichen Perspektivität und Positionalität von universitären und schulischen Vertreter*innen und zum anderen die Frage nach der angestrebten oder auch tatsächlichen (Bildungs-)Funktion von Praxisphasen auf. Von diesem Problemkomplex ausgehend werden wir nachfolgend entfalten, wie eine an Fallverstehen orientierte, seminaristische Fallarbeit modelliert wird und vor welche Herausforderungen diese insbesondere bei der Gestaltung von Praxisformaten gestellt ist.

Den Rahmen zur Gestaltung von Schulpraktika durch die Universitäten geben die Verordnungen der Bildungsadministration vor. Sie geben Auskunft über die verschiedenen Funktionen und Erwartungen, die den einzelnen Praxisphasen zugesprochen werden. In diesen wird zumeist die Bedeutung einer forschungsorientierten und berufsfeldbezogenen Ausrichtung sowie einer beruflichen (Selbst-)Verortung hervorgehoben (vgl. hierzu NI-VORIS 2020; Schulministerium NRW 2020). Die in sich durchaus unterschiedlichen Zielformulierungen von Praxisformaten bearbeiten die Universitäten institutionell und personell unterschiedlich: Für alle aber gilt eine begrenzte Zugriffsmöglichkeit auf die in der schulischen Praxis stattfindenden Praxisformate. So bestehen von universitärer Seite durch organisatorische Vorgaben und die Vergabe von Aufgaben zwar Möglichkeiten der Einflussnahme; die praktische Durchführung und die individuelle Gestaltung der Praktika bleibt aber, wenn die Dignität der schulischen Praxis anerkannt und diese

auch als eigenes Bewährungsfeld für die Studierenden gefasst wird, wesentlich von der Einzelschule und den Studierenden abhängig.

Für die Studierenden ist die institutionelle Rahmung der Schulpraktika durch die Universität durchaus folgenreich: Auf der einen Seite stellt sich für die Studierenden als angehende Lehrkräfte die Frage nach der Integration in alltägliche schulische (Arbeits-)Prozesse. Auf der anderen Seite sind sie mit universitären Aufgaben betraut, die sie auch universitär bearbeiten (müssen). Anders als etwa bei einem freiwillig durchgeführten Praktikum bleiben sie der Logik des Studiums verpflichtet – sie müssen Beobachtungs- bzw. Arbeitsaufträge erfüllen, sollen sich der neuen schulischen Situation aus einer forscherschen Perspektive nähern oder auch nach universitären Vorgaben angefertigte Unterrichtsentwürfe umsetzen. Für das hochschulisch zertifizierte Schulpraktikum ist also das Aufeinandertreffen zweier Praxisformen charakteristisch, die – trotz bestehender Gemeinsamkeiten – unterschiedlichen Wert- und Handlungsorientierungen folgen und unterschiedlich auf die Schule Bezug nehmen (hierzu u.a. Hericks et al. 2018; Leonhard 2018). Die damit an die Studierenden gestellten „doppelten Professionalisierungsanforderungen“ (Helsper 2001) stellen auch die Vertreter*innen der lehramtsbildenden Studiengänge vor ein Strukturproblem. Sowie die Studierenden sich gegenüber den durchaus auch zuwiderlaufenden Logiken positionieren müssen, sind auch sie dazu aufgefordert, eine Antwort auf die Frage finden, wie Theorie und Praxis in der Praxis selbst ins Verhältnis zueinander zu stellen sind (vgl. zu diesem Problemkomplex auch Leonhard 2018, S. 212).

Im Rekurs auf die Diskurse um eine, dem qualitativen Forschungsparadigma verpflichtete, kasuistische Lehrer*innenbildung (hierzu Olhaver/Wernet 1999; Schelle et al. 2010, Kunze 2018) möchten wir im Folgenden Probleme und Potentiale eines fallverstehenden Zugriffs in der Lehrer*innenbildung im Kontext von Praxisphasen erörtern. Wir nehmen dabei im Wesentlichen Bezug auf die – in ihren professionalisierungstheoretischen Implikationen divergierenden – Modellierungen kasuistischer Fallarbeit von Helsper (2001, 2016) und Wernet (2006).

Zunächst ist mit Blick auf die Besonderheiten eines kasuistischen Schulpraktikums zu sagen, dass dieses nicht auf ein Praktizieren in der schulischen Praxis zielt (hierzu Labede und Wernet in diesem Band; König in diesem Band). Eigenes unterrichtliches Probehandeln wird seminaristisch ebenso wenig zum Thema gemacht wie das eigenen erzieherische oder auch pädagogische Handeln (hierzu Helsper 2018, S. 134). Vielmehr wird im Rahmen eines fallverstehenden Zugriffs betont, dass die schulische Praxis in der Logik forscherschen Tuns durch Beobachtungen und detaillierte Interpretationen dieser Beobachtungen zu erschließen ist (vgl. Olhaver/Wernet 1999; Wernet 2006). Der Beobachtungsauftrag schließt dabei die Aufforderung ein, sich die schulische Praxis nicht unreflektiert zu eigen zu machen, sondern sich zu dieser über die Beobachtungen zu distanzieren und der schulischen Praxis fragend zu begegnen (hierzu u.a. auch Helsper 2018, S. 134). Entscheidungen, die in der Schule unter Handlungsdruck in eine ungewisse und offene Zukunft hinein vollzogen werden, sol-

len im Rahmen universitärer Praxis handlungsentlastet nachvollzogen werden (hierzu Oevermann 1996; weiterführend u.a. Helsper 2001, 2016). Um „Entgrenzungen“ zu vermeiden, wird dabei bewusst auf eine Rekonstruktion von Situationen verzichtet, in denen die Studierenden persönlich als Lehrende oder Erziehende in Erscheinung treten (Helsper 2018, S. 133).

Die reflexive Auseinandersetzung mit der beobachteten schulischen Praxis bildet den Kern, den Dreh- und Angelpunkt, kasuistischer Reflexionsseminare. In den praxisbegleitenden Seminaren bzw. Seminarsitzungen tritt sie über Protokolle aus dem Unterricht, Fotos von Klassenräumen und Lehrmaterialien, Infozetteln für die Schüler*innen oder Eltern, Sprüchen an den Toilettenwänden u.v.m. in Erscheinung. Über die Beobachtungen der Studierenden wird so eine Fülle an (Anschauungs-)Materialien schulischer Praxis gewonnen. Deren methodisch geleitete Rekonstruktionen geben Aufschluss über die Struktur von Schule und die sich alltäglich stellenden Anforderungen an alle beteiligten Akteur*innen. Die Rekonstruktionen dienen dabei aber explizit nicht der Formulierung von handlungsanleitendem, rezeptartigem „Regelwissen“, sondern sie machen aufmerksam z.B. auf „Normen, an denen Lehrer sich orientieren“ und auf „Ansprüche, die sich aus der jeweiligen Situation heraus ergeben“ (Twardella 2020, S. 87).

Die auf die Logik kasuistischer Fallarbeit Bezug nehmenden Seminare besitzen unseres Erachtens entsprechend eine orientierende Funktion. Durch die rekonstruktive Auseinandersetzung mit Protokollen sozialer (Schul-)Wirklichkeit wird ein Blick auf Schule und Unterricht geworfen, der durchaus (ver-)störend sein kann (Wernet 2015). Zentral für uns erscheint das Herausbilden oder auch das Schärfen des Blicks für schulische Prozesse – insbesondere für solche, die sich im Unterricht über aber auch fernab der Vermittlung fachlicher Inhalte vollziehen und als heimlicher Lehrplan umschrieben werden (Zinnecker 1975)¹. Hierzu werden die in der Schule gemachten Beobachtungen, die typisch erscheinen, Irritation erzeugen oder aufhorchen lassen, als Szenen des Schulischen handlungsentlastet, d.h. ohne die Notwendigkeit zur schnellen Bearbeitung einer Problemsituation interpretiert. Im Nachvollzug eines qualitativ-rekonstruktiven Forschungsvorgehens wird die eigene Beobachtung über das Entwerfen alternativer Handlungssituationen und -optionen systematisch erschlossen (vgl. hierzu Wernet 2006; Twardella 2020).

Auch wenn wir diese Konzeption in dem Sinne als praxisnahe Lehrer*innenbildung verstehen, als dass wir die schulische Praxis in all ihren Facetten zu Thema machen, sind wir uns doch unseres unpraktischen Erscheinungsbildes bewusst. Uns geht es im Rahmen des ersten (universitär begleiteten) Schulpraktikums nicht um die Vermittlung handlungsleitendem Wissens und die Beförderung der Einnahme einer Leh-

1 Mit diesen Aussagen werden Ziele kasuistischer Fallarbeit formuliert, die unseres Erachtens – auch wenn sie sich mit bestimmten Hoffnungen verbinden – von Wirksamkeitsaussagen zur Fallarbeit in Seminaren zu unterscheiden sind (vgl. zu diesem Problem Kunze 2018, S. 193).

rer*innenrolle. Die Durchführung von Unterricht, die Vermittlung des curricular festgelegten Wissens und Techniken der Disziplinierung werden vielmehr über die gemeinsamen Rekonstruktionen zu Forschungsgegenständen gemacht. Damit möchten wir die Notwendigkeit und den Wunsch einer Erprobung der Lehrer*innenrolle nicht kleinreden. Uns geht es mit Blick auf das erste Schulpraktikum im Sinne unseres universitären Beitrages vor allem darum, Verständnis für schulische Dynamiken und Prozesse und für die Handlungsprobleme der Akteur*innen zu schaffen sowie der Komplexität pädagogischer Praxis mit der ihr eingelagerten Ungewissheit bezüglich des Ausgangs Rechnung zu tragen (hierzu Oevermann 1996; Helsper 2001).

Mit der kasuistischen Begleitung eines Schulpraktikums verbindet sich die Hoffnung, dass Studierenden die sich in Schule und Unterricht vollziehenden interaktiven Geschehnisse – und damit auch die Positionen und Konflikte der beteiligten Akteur*innen – in Zukunft aus einer kritisch-distanzierten Perspektive analysieren und vertiefend reflektieren können (hierzu u.a. Helsper 2001). Das aber ist – das zeigen Forschungen zu fallrekonstruktiver, seminaristischer Arbeit – kein einfaches Unterfangen, sondern eines das auch Abwehr erzeugen kann (vgl. hierzu u.a. Pollmanns et al. 2018) – insbesondere dann, wenn der Praxiswunsch als Ausdruck einer fehlenden Beheimatung an der Universität zu interpretieren ist (hierzu weiterführend Wernet/Kreuter 2007; Wenzl et al. 2018) oder eine studentische Haltung gerade zu Beginn des Studiums aufgrund bestehender Ansprüche im Praktikum zu verschwinden droht.

Im Praktikum sind die Studierenden mit gegenläufigen Anforderungen konfrontiert: Während von universitärer Seite Distanzierung geboten ist, werden in der schulischen Praxis immer auch integrierende Handlungen erwartet – Praktiken des Einfügens aber auch Praktiken des Mithelfens und Unterstützens. Die Studierenden müssen die unterschiedlichen Ansprüche und mitunter auch eigenen Wünsche (vgl. Hascher 2011, S. 9), sich zu distanzieren und sich zu ‚erproben‘, relationieren. Sie können diese dabei auch in jeweils eine Richtung von sich weisen (vgl. hierzu auch Leonhard 2018, S. 213). Hericks, Meister und Meseth (2018, S. 260) verweisen auf eine durch die Differenz der Strukturlogiken von Universität (Wissenschaft) und Schule (Pädagogik) erzeugte Irritation und heben eine zu machende Differenzenerfahrung im Praktikum als bedeutsam für eine reflexive Bezugnahme seitens der Studierenden hervor (Hericks et al. 2018, S. 268). Wir sehen entsprechend in der Aufrechterhaltung der gegenläufigen Aufforderungen die Möglichkeit einer adäquaten Problembearbeitung. Das aber stellt die Studierenden vor große Herausforderungen: Durch den Widerstreit unterschiedlicher, durch universitäre und schulische aber auch eigene bildungsbiografische und gesellschaftlich hervorbrachte, Wert- und Handlungsorientierungen wird eine ambivalente Situation hergestellt (vgl. hierzu auch Olhaver 2009). Das Aufrechterhalten und Anerkennen der gegenläufigen Anforderungen, so hoffen wir, kann die Auseinandersetzung und die Reflexion darüber, was sich in Schule aber auch in Differenz dazu an der Universität vollzieht,

befördern (ähnlich hierzu auch Hericks et al. 2018). Inwiefern die Praxisphasen und das kasuistische Praxisformat über die Aufrechterhaltung der Dualismen aber einen „Resonanzboden für das Eigene“ schafft und eine „selbstreflexive Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen, Orientierungen und Praxen“ (Helsper 2018, S. 134) anstößt, bleibt von der subjektiven Aneignung durch die Studierenden abhängig.

Uns scheint mit Blick auf die aufgezeigten Ambivalenzen eine Fokussierung auf die Situation im Praktikum selbst notwendig. Das Problem der Aufrechterhaltung eines universitären (Forschungs-)Zugangs könnte über ein gemeinsames Praktikum von Studierenden bearbeitet werden. Über eine in dieser Praxissituation womöglich erfolgende gegenseitige Ansprache als Studierende mit Arbeits- oder auch Beobachtungsaufträgen, würde u. U. ermöglicht, dass eine durch die Universität nahegelegte wissenschaftliche Bezugnahme bzw. eine universitär mitgegebenen Zielsetzung des Praktikums beständig wieder in Erinnerung gerufen wird.² Mit Blick auf die Praktikumskonzeptionen im Kontext einer auf Inklusion fokussierenden Lehrer*innbildung sehen wir das Potential, die Perspektive auf Schule und Unterricht über die Zusammenarbeit Studierender mit unterschiedlichem Lehramtswunsch zu erweitern und möglicherweise darüber (neue) Irritationen zu erzeugen, die die Einnahme einer forscherschen und das heißt auch befremdeten Bezugnahme auf die schulische Praxis (Helsper 2001, S. 13) befördern. Doch auch in Bezug auf die Gestaltung einer solchen Praktikumsituation zeigen sich Probleme: Über die in der Universität und im Praktikum erfolgenden Ansprachen als Lehramtsanwärter*innen mit Studienziel Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt für Gymnasien können potentiell immer auch berufsspezifische Deutungsmuster (re-)produziert werden, die einer reflexiven Bearbeitung entgegenstehen. Die Vorzüge und Nachteile einer solchen Gestaltung von Praktikumsituationen sowie die Hoffnungen und Erwartungen, die an diese gestellt werden, sind aber an anderer Stelle – über die wissenschaftliche Begleitung kooperativer, lehramtswunschübergreifender Praxisformate – zu untersuchen³. Es bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass auch die Dozierenden bei der Begleitung von Praxisphasen mit unterschiedlichen Erwartungen konfrontiert werden - und dass

2 Zur Schwierigkeit, den „Wissenschaftlichkeitsanspruch“ im Kontext erziehungswissenschaftlicher Lehre aufrechtzuerhalten vgl. Wernet 2018, S. 60.

3 Im Rahmen der zweiten Förderphase der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wird das disziplinübergreifende Forschungsprojekt „Theoria cum praxi. Förderung von Reflektierter Handlungsfähigkeit als Leibniz-Prinzip der Lehrerbildung (kurz: Leibniz Prinzip)“ gefördert, in dessen Rahmen gemeinsame Praktika an der Leibniz Universität durchgeführt werden. Ein Schwerpunkt bildet das gemeinsame Praktikum von Studierenden im Fächerübergreifenden Bachelor und im Bachelor Sonderpädagogik, welches vom Institut für Erziehungswissenschaft und vom Institut für Sonderpädagogik verantwortet und wissenschaftlich begleitet wird.

diese in ihrer (aus-)bildungsbezogenen Besonderheit anzuerkennen sind (vgl. Leonhard 2018). Entsprechend wird es notwendig sein, die divergierenden Erwartungen immer wieder aufs Neue zu verorten und diese mit Bezug auf ihre berufsbiografischen Bedeutungsgebungen zu de-konstruieren und zu relationieren.

Literatur

- HanniBaL [Hannoversche integrierte, berufsorientierte und adaptive Lehre] (2014). <https://www.hannover.de/Wirtschaft-Wissenschaft/Wissenschaft/Initiative-Wissenschaft-Hannover/Videportal/Einrichtungen/Medizinische-%C2%ADHochschule-%C2%ADHannover/Mein-erstes-Semester-an-der-MHH-und-so-weiter/Was-ist-HannibaL> Zugegriffen 20.09.2020 [zuletzt abgerufen am 21.09.2020].
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“. ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11(3), 8–16.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung* 3, 7–15.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster und New York: Waxmann.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S.105–140). Wiesbaden: Springer.
- Hericks, U., Meister, N. & Meseth, W. (2018). Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 255–270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, K. (2018). Erziehungswissenschaft – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kasuistik. Verhältnisbestimmungen im Widerstreit. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S.186–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T. (2018). Zwischen Baum und Borke? Zur Eigenlogik schul- bzw. berufspraktischer Studien. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (211–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- NI-VORIS [Niedersächsisches Vorschrifteninformationssystem] (2020). [http://www.ndsvoris.de/jportal/?jsessionid=C457A166F59B5E37AA78690E2581A823.jp10?quelle=jlink&query=MALehrV+ND&cpsml=bsvorisprod.psm1&max=true&zaiz=true#\]r-MALehrVND2015pP9](http://www.ndsvoris.de/jportal/?jsessionid=C457A166F59B5E37AA78690E2581A823.jp10?quelle=jlink&query=MALehrV+ND&cpsml=bsvorisprod.psm1&max=true&zaiz=true#]r-MALehrVND2015pP9) [zuletzt abgerufen am 21.09.2020].
- Oelkers, J. (1999). Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. In F.-O. Radtke (Hrsg.), *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität* (S. 66-81). Frankfurt/M.. In gekürzter Fassung Online unter: https://www.sowi-online.de/journal/2000_0/oelkers_studium_praktikum.html [zuletzt abgerufen am 21.09.2020].
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Olhaver, F. & Wernet, A. (1999). Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Ansätze zur systematischen Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung. In Dies. (Hrsg.), *Schulforschung Fallanalyse Lehrerbildung. Diskussionen am Fall* (S.11–28). Opladen: Leske + Budrich.
- Ohlhaber, F. (2009). Der Lehrer „riskiert die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt.“ Typische Praxen von Lehramtsstudenten in fallrekonstruktiver pädagogischer Kasuistik. *Pädagogische Korrespondenz*, 39, 21–45.
- Pollmanns, M., Kabel, S., Leser, C., Kminek, H. (2018). Krisen der Professionalisierung. Wie sich Studierende in Schulpraktischen Studien forschungsbezogenen Typs der schulischen Praxis zuwenden. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 21–37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schelle, C., Rabenstein, K. & Reh, S. (2010). *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schulministerium NRW 2020. Online unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/lehrkraefte/ich-moechte-lehrerin-werden/lehramtsstudium/praxiselemente/eignungs-und> [zuletzt abgerufen am 21.09.2020].
- Twardella, J. (2020). Zur Frage nach der Bedeutung der pädagogischen Kasuistik für die Professionalisierung von Lehrern. Eine Auseinandersetzung mit der Theorie impliziten Wissens von Georg Neuweg. In Ders. (Hrsg.), *Pädagogische Unterrichtsforschung. Empirische Analysen und theoretische Reflektionen* (S. 73–88). Frankfurt/M.: Humanities Online.
- Wenzl, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. & Kreuter, V. (2007). Endlich Praxis? Eine kritische Fallrekonstruktion zum Praxiswunsch in der Lehrerbildung. In: W. Schubarth, K. Speck & A. Seidel (Hrsg.), *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat* (S. 183–196). Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.
- Wernet, A. (2006). *Hermeutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, A. (2015). Verstörung am Fall. Über die kasuistische Lehrerbildung. *Unimagazin*(3), 36–38.
- Wernet, A. (2018). Der Praxisanspruch der Lehrerbildung als Irritation einer erziehungswissenschaftlichen Lehre. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 211–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zinnecker, J. (Hrsg.) (1975). *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim und Basel: Beltz.

Tabus über dem Lehrberuf

IMKE KOLLMER

Das Primat der besseren Praxis

Über Fallstricke beim Berufseinstieg junger LehrerInnen

In ihrem Langspielfilmdebüt „Der Wald vor lauter Bäumen“ (2003) seziert Maren Ade die Krisenhaftigkeit im privaten und beruflichen Leben der fiktiven Protagonistin Melanie Pröschle. Letztgenannte hat gerade ihr Referendariat abgeschlossen und nimmt nun eine Stelle an einer Realschule in der Nähe von Karlsruhe an. Das von einer starken Verzweiflung getragene Verhalten Pröschles spitzt sich im Fortgang des Filmes vor allem in ihrem privaten Umfeld zu und evoziert groteske und Beklemmungen auslösende Szenen. Der Wunsch nach Anerkennung und Zugehörigkeit, der mit jeder Handlung stärker in das Gegenteil des Erwünschten kippt, zieht sich wie eine Schnur durch den Film und letztlich wie eine Schlinge um den Hals der Protagonistin. Betrachtet man den Film vom Ende her, so überlagerte eine Engführung auf diese Entwicklung der Figur, deren neurotische Züge bereits mit Beginn des Filmes durchschimmern und sich immer stärker herauschälen, auch die leiseren Töne und ließe sich allzu rasch auf eine sich verfestigende Pathologie der Persönlichkeit Pröschles reduzieren. Gerade in Bezug auf die schulischen Szenen arbeitet der Film jedoch mit etablierten Figuren der pädagogischen Praxis und der Bestimmung der pädagogischen Akteure, was eine gute pädagogische Praxis sei.¹ Dies lediglich auf die innere Verfasstheit einer konkreten, fiktiven wie nicht-fiktiven, Person bzw. deren Persönlichkeitsstruktur engzuführen, täte einer dominierenden Perspektive der LehrerInnenbildung unrecht. Die folgende Betrachtung richtet den Blick vielmehr auf das Spannungsfeld der Bestimmung einer ‚guten‘ pädagogischen Praxis. Nicht nur die daran beteiligten AkteurInnen der pädagogischen Praxis – Alteingesessene wie NovizInnen – nehmen sehr unterschiedliche Perspektiven der Deutung und Gestaltung dieser Praxis ein. Auch die Institutionen der ersten und zweiten Phase der Lehramtsausbildung erzeugen ein, durchaus auch idealisiertes, Bild ‚guter‘ pädagogischer Praxis. Eine besondere Wucht entfalten diese unterschiedlichen Aspekte vor allem nach der Beendigung des

1 Im Film wird besonders das Spannungsfeld des fehlenden Durchsetzungsvermögens der Lehrerin und der Respektlosigkeit der Schülerinnen und Schüler ausgeleuchtet. Die erste Zuspitzung zeigt sich in einer Szene, in der ein Schüler Pröschle eine Tüte Kakao in den Rücken wirft. Gesteigert wird diese Zuspitzung in dem darauf folgenden Gespräch mit der Mutter des Schülers, die ihrerseits den völligen Mangel an Durchsetzung von Disziplin bei Pröschle sieht und damit das Kaba-Attentat implizit zur logischen – und richtigen – Reaktion erhebt.

Referendariates bzw. zu Beginn der Berufstätigkeit. In einer solche Phase befindet sich auch Melanie Pröschle. Zum Einstand an der neuen Schule hält sie eine knappe Rede²:

Pröschle: Liebe Kolleginnen (1) (*Räuspern*) liebe Kollegen (2) also ich möcht mich ganz kurz fasse (1) ich hab mein Referendariat in Plochingen gemacht (1) des isch meine Heimatstadt (1) und ich konnte dort sehr viel ausprobieren an Lehrmethoden und auch an Projekte (1) und ich hoff (*leichtes Lachen*), dass Sie nix gegen a bissle frische Wind habe (*allgemeines Raunen und leichtes Lachen aus dem Lehrerkollegium*) (2) und ich freu mich wirklich sehr auf die Zusammenarbeit mit Ihnen allen (3) ja (.) und (.) das Buffet isch jetzt quasi eröffnet (*Klatschen*)

Im Spielfilm kommt an dieser Stelle ein Schnitt; die anschließende Szene zeigt Melanie Pröschle beim Anstoßen mit einigen Kollegen. Diese wünschen ihr alles Gute für die berufliche Zukunft – nicht jedoch, ohne ihren pädagogischen Eifer aufzugreifen:

Kollege: Alles Gute zum Einstand
(*Anstoßen*)

Pröschle: Danke

Kollege: Aber Sie Frau Pröschle (.) über die Sach (.) mit dem frische Wind (.) da müsse mir schon nochma rede, gell?

Pröschle: (*lacht*) jaha. (*Lachen*) gut.

Pröschle mobilisiert in ihrer Rede eine durchaus anschlussfähige, allgemeine Figur: Im Referendariat hat sie gelernt, was eine gute Lehrerin (aus-)macht und was eine gute Lehrerin ‚mitbringen muss‘. Die methodische Vielfalt, die sie kennengelernt und die mannigfaltigen didaktischen Zugriffe, die man ihr dort vermittelt hat, müssen – so der Anspruch an die pädagogische Praxis – nun ins Berufsleben transferiert werden und dort bestehen. Und sie sollen ihren Eingang in die pädagogische Praxis *auch der Kolleginnen und Kollegen* finden. Denn der frische Wind, von dem Pröschle spricht, zielt erstens darauf ab, dass die bestehende pädagogische Praxis Neuerungen durchaus vertragen könnte. Ihre innere Realität fokussiert die Veränderung dieser vorgefundenen und verkrusteten Praxis. Pröschle versteht sich als Agentin einer neuen, anderen, aber vor allem einer besseren Praxis. An der Karlsruher Schule, so die implizite Aussage, sind umfassende pädagogische Neuerungen notwendig und Pröschle die ‚richtige Frau‘ dafür.

Daran anschließend überrascht es nicht, dass der Kollege diese implizite Kritik zurückweist. Diese Zurückweisung jedoch ist kein Ausdruck einer realen Furcht vor Umwälzung. Lenkt man den Blick von Pröschle auf die institutionelle Ebene, wird rasch deutlich, dass die Schule gerade kein Ort der – harten wie sanften – Umwäl-

² Die Transkription versucht dem ausgeprägten schwäbischen Dialekt und insbesondere der schwäbischen Grammatik der im Film auftretenden Figuren, Rechnung zu tragen; es wurde jedoch auf eine strenge Transkription der Konsonantenschwächung verzichtet.

zungen ist, sondern der Aufrechterhaltung und Festigung bestehender Strukturen (vgl. Bourdieu & Passeron 1973). Es ist also zum einen plausibel, dass Pröschle nicht managerial verkündet bzw. gar nicht managerial verkünden *kann*, dass fortan ‚ein *anderer* Wind weht‘. Sie ist schlichtweg nicht in der Position dazu; die Schule ist schlichtweg nicht der Ort. Der heraufbeschworene ‚frische Wind‘ ist gleichermaßen Ausdruck der strukturell begrenzten Möglichkeiten. Der Kollege drückt also nicht oder zumindest nur punktuell aus, dass er von Pröschles pädagogischen Neuerungs-ideen verschont bleiben möchte. Grund zur Furcht bieten sie jedenfalls nicht. In Anbetracht der Resistenz der bestehenden schulischen Strukturen gegenüber individuellen Verbesserungsphantasien kann seine Aussage auch als mahnender Hinweis gegenüber jedwedem pädagogischem Übereifer gelesen werden. Diese Hinweis richtet sich dann nicht gegen Pröschle als potentielle Reformerin, sondern verweist auf die immanenten Schwierigkeiten, etwas an den starren Strukturen der bestehenden Praxis zu verändern. Darin läge neben aller Kritik auch ein Versuch der Entlastung gegenüber Pröschles Ambitionen.

Es stellt sich die Frage, woher Pröschles schulumfangsweiter Veränderungswille rührt. Und auch wenn die Figur Pröschle fiktiv ist, so repräsentiert sie doch einen Typus (junger), dynamischer LehrerInnen. Komplementär dazu steht eine ebenso etablierte Figur der Desillusioniertheit, die nach wenigen Berufsjahren in der schulischen Praxis – oft bei jenem Typus, wie Pröschle ihn verkörpert – einsetzt. Ein namentlich nicht genannter Lehrer äußert sich 1965 im SWR³ wie folgt: „Der Idealismus, den man von der Hochschule mitbringt, wird durch die nüchterne Wirklichkeit sehr schnell eingedämmt.“ Dass die Protokolle aus einem Spielfilm und einem dokumentarischen Beitrag immer auch kulturindustrielle Produktionen sind sollte zwar bedacht werden – dieser Umstand täuscht jedoch nicht darüber hinweg, dass hier jeweils auf ein grundlegendes und vielzitiertes Problem des Lehr(er)berufs rekuriert wird: Die schulische Praxis erweist sich als eine andere, als die Universität oder das Referendariat zu suggerieren vermögen.

Hier tritt eine zweite Dimension zutage: Die Kollision der Idee der pädagogischen Praxis mit der pädagogischen Praxis selbst. Hervorzuheben ist hierbei in beiden filmischen Protokollen der Bezug auf eine vor-praktische Idee der Praxis, die der Wirklichkeit nicht standhält. Bemerkenswert ist hierbei nicht die Kollision, sondern das, was die Kollision überhaupt erst verursacht: Die Erzeugung eines Bildes, was der *Wirklichkeit*, um den Wortlaut des jungen Lehrers aus der Dokumentation aufzugreifen, nicht standhält; nicht standhalten kann. Doch woher stammt dieses Bild? Der Lehrer als auch Pröschle geben unterschiedliche, aber klare Antworten: Die erste und die zweite Phase der Lehramtsausbildung haben das Bild erzeugt. Diese desillusionierte Perspektive auf das eigene pädagogische Handeln und die schulische Wirklichkeit führt uns

3 SWR Retro: Der Lehrer auf dem Dorf. <https://www.ardmediathek.de/swr/video/abend-schau/der-lehrer-auf-dem-dorf/swr-de/Y3JpZDovL3N3ci5kZS9hZXgvdzExNTY5Nzc/> [zuletzt abgerufen am 26.06.2020].

gewissermaßen zurück zum Ausgangspunkt einer vermeintlichen Verbesserungswürdigkeit der bestehenden pädagogischen Praxis. Auch hier wird zunächst ein bekanntes Bild mobilisiert: Die universitäre Phase der Lehramtsausbildung hat die angehenden Lehrerinnen und Lehrer nicht ausreichend und nicht ‚richtig‘ auf das vorbereitet, was da kommen mag. Und dass auch die erste, universitäre Phase sich für die *praktische* Ausbildung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer verantwortlich wähnt, wird kaum infrage gestellt. Die Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis und der Zuständigkeit der praktischen Anteile ist durchaus komplex: Sind es die Universitäten? Die Studienseminare? Oder ist es die spätere Berufspraxis, die *nach* der ersten Ausbildungsphase an der Universität und *nach* der zweiten Ausbildungsphase im Referendariat überhaupt erst beginnt? Die Universität hat darauf eine erstaunliche Antwort gefunden: Die Ausweitung der Praxis (vgl. König in diesem Heft). Sie beteiligt sich aktiv an der Erzeugung eines Bildes, was mit jeder Ausdehnung der Praxis – prominent aktuell diskutiert und je nach Bundesland und Universität auch schon umgesetzt unter anderem als Praxissemester oder wöchentlicherPraxistag – eine suggestive Kraft des Innovativen und Neuen erzeugt. Dass sie damit immer auch „die Illusion, die dem Pathos des Neuen entspringt“ (Arendt 1958: 258) befeuert, kann sie getrost ignorieren, denn ihre ‚Auflösung‘ liegt wahrlich nicht mehr in der Zuständigkeit der Universität.

Erstaunlich ist diese Antwort auch deswegen, weil die Universität gerade nicht der ausgewiesene Ort der Praxis ist. Sie hat in den klassischen Professionen und im Lehramt ein Zwei-Phasen-Modell etabliert, für das gilt, dass die staatlichen, berufsqualifizierenden Prüfungen (Staatsexamen) „nur zum Teil von Professoren abgenommen werden“ (Dahrendorf 1962: 267). Der zweite, *praktische* Teil obliegt Orten – im Falle des Lehramtsstudiums Studienseminaren – jenseits der Universität. Auch die mittlerweile durchaus umfangreichen praxisnahen Angebote der Universität weisen sie strukturell nicht als den Ort aus, dem primär die Praxisnähe zugeschrieben wird. Dass die Universitäten sich darauf verstehen, ‚trotzdem‘ besonders praxisbedeutsam zu sein, ist zugleich kein neues Phänomen, wie die oben genannte Passage aus der Dokumentation über den Lehrer auf dem Dorfe zeigt. Dass auch Pröschle explizit auf das Referendariat als praktische Phase der Lehramtsausbildung verweist, ist im Sinne der zweiphasigen Ausbildungslogik naheliegend: Sie hat die gute pädagogische Praxis in der pädagogischen Praxis selbst (kennen-)gelernt. Dass diese Errungenschaft einer Scheidung von universitärer – und damit Königs Beitrag in diesem Heft folgend „unpraktischer“ – Praxis und „praktischer“ Praxis in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung sukzessive durch die Verankerung von verpflichtenden Praktika schwindet, zeigt sich ebenda.

Die universitären Akteure eilen der immer schon lauten Kritik einer zu berufsalltagsfernen universitären Ausbildung voraus, getreu dem Motto: „Distanz von Praxis ist allen anrühmig“ (Adorno 1969: 794). Ihre Konsequenz besteht dann jedoch allzu oft darin, Praxis zu reklamieren, wo die eigentliche Praxis (noch) nicht ist oder theo-

riegeleitet handlungspraktisches Wissen bereit zu stellen. Dies zu kritisieren, mag als Affront wirken. Dabei sollte vielmehr die Frage gestellt werden, ob nicht die Suggestion, theoriegeleitet handlungspraktisches Wissen zu vermitteln, viel problematischer ist. Auch hier erweist Adorno sich als zuverlässiger Stichwortgeber, wenn er in Bezug auf die „Forderung und Behauptung, unsere moderne Gesellschaft verlange den spezialisierten Techniker, den „Informierten“ anstelle des „Gebildeten““ postuliert: „Die akademische Aktivität der Studenten reduziert sich auf eine Praxis der Einübung; und es hat etwas Unehrlisches, wenn man dann diese Einübung mit produktiver Tätigkeit verwechselt“ (Adorno 1962: 9).

Wer nun ein Plädoyer gegen die praktischen Anteile erwartet, wird enttäuscht werden. Geht man davon aus, dass Desillusionierungen im Sinne des Abschleifens der falschen Vorstellungen vom Lehrerberuf nur in der und durch die pädagogische Praxis hergestellt werden können, so ist die Aufrechterhaltung dieser Praxis durchaus fortzuführen. Es täte der universitären Perspektive auf die pädagogische Praxis jedoch gut, würde sie nicht selbst aktiv an einem Zerrbild mitarbeiten, was die pädagogische Berufspraxis selbst gar nicht einlösen kann.

Literatur

- Adorno, T. W. (1962). Die Einheit von Forschung und Lehre unter den gesellschaftlichen Bedingungen des 19. und 20. Jahrhunderts. In E. Denninger, G. Eifler, & G. Roellecke: Die Einheit von Forschung und Lehre als Problem der modernen Hochschule (S. 5-10). Mainzer Universitätsgespräche.
- Adorno, T. W. (2003 [1969]). Resignation. In ders.: Kulturkritik und Gesellschaft II, (S. 794-799). Frankfurt: Suhrkamp.
- Arendt, H. (1994[1958]). Die Krise in der Erziehung. In dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I, (S. 255-276). München: Piper.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1973). Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. In dies.: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt, (S. 7-87). Frankfurt: Suhrkamp.
- Dahrendorf, R. (1962). Starre und Offenheit der deutschen Universität: die Chancen der Reform. *European Journal of Sociology*, 3, (S. 263-293).

MARION POLLMANN

Mündigkeitskrisen oder potentielle Professionalisierung?

Versuch, Schwierigkeiten Studierender mit kasuistischem Arbeiten zu verstehen

1.

Ein Achtklässler fragt seine Geschichtslehrerin: „Wie lang muss`n das Referat so in etwa dauern?“ (Pollmanns/ Hartmann 2008, Z. 3f.) Er bezieht sich mit seinem Anliegen auf ein als bekannt unterstelltes „Referat“. Bei solchen referieren Referenten über ein Thema und stellen es so für ein Publikum dar. Werden Referate von Schülern im Unterricht gehalten, ist – aus pädagogischer Sicht – davon auszugehen, dass sie dies nicht bloß tun, damit ihre Leistung geprüft werden kann, sondern dass sie dann vielmehr für das Thema ihres Referats auch die Aufgabe übernehmen, es ihren Mitschülern zu vermitteln.

Offenbar mit Blick auf seine Aufgabe als Referent möchte dieser Schüler von der Lehrperson etwas über die Dauer des von ihm zu haltenden Vortrags erfahren; sein Fokus ist damit einer der Form, nicht des Inhalts. Er geht davon aus, dass das Referat nicht beliebig lange dauern kann, sondern dessen Dauer immerhin grob fixiert ist (s. „so in etwa“), und er will sich an diesen Vorgaben orientieren.

Weiter lässt sich erschließen, dass der Schüler die zeitliche Vorgabe als Herausforderung deutet, einen hinreichend langen Vortrag vorzubereiten. Denn er fragt bspw. nicht: „Wie lange *darf* ich reden?“ oder „Wie viel Zeit *habe ich* zur Verfügung?“, womit er den zeitlichen Rahmen als Limitierung seines Referats ansähe. Der hier betrachtete Schüler nimmt dagegen die Perspektive ein, den zeitliche Rahmen ausfüllen zu müssen.

In seiner Frage offenbart sich, dass der Schüler in einer Krise steckt: Er befürchtet, nicht genügend (viel) zu sagen zu haben, sich ggf. eingehender auf das Referat vorbereiten zu müssen. Diese Befürchtung lässt sich pädagogisch als darin begründet verstehen, sich die Aufgabe, ein Referat zu halten, anzueignen. Dies nicht nur in dem formalen Sinn, zu akzeptieren, dass dies nun seine Aufgabe als Schüler ist, sondern auch bezogen auf den Inhalt dieser Aufgabe, dass sich dieser Schüler nämlich als Referent ansieht, d.h. dass er sich in einer Weise über ein Thema kundig macht, dass er sich als hinreichend auskunftsfähig gegenüber seinen Mitschülern (und der Lehrperson) erachtet. Insofern zeigt sich hier ein Mündigkeitsproblem, das für die Ontogenese von Schülern als typisch anzusehen ist: Ein Ausschimpfen des Schülers dafür, dass er sich bloß für die Dauer und für diese als zu erbringende Pflicht interessiert,

erschiene daher unangemessen, da es negierte, dass es zur Aufgabe von Lehrpersonen gehört, Schülern erzieherisch durch solche Krisen, die sich ihnen durch den Unterricht stellen, hindurch zu helfen. Denn es lässt sich m.E. nicht bestreiten, dass die hier geforderte Mündigkeit bei Heranwachsenden nicht vorausgesetzt werden kann; sie ist u.a. durch solche Aufgaben erst zu erarbeiten.

2.

Strukturell anderes verhält es sich, wenn Studenten, jenseits des ersten Semesters, im Seminar fragen: ‚Wie lang muss die Hausarbeit sein?‘ oder ‚Wie viele Seiten verlangen Sie für die Hausarbeit?‘. Denn damit unterbieten sie die ihnen im Studium zugemutete und notwendig zuzumutende Mündigkeit. Im Studium ist ein Anlass, sich am Minimum zu orientieren, wegen der Freiwilligkeit des Studierens nicht gegeben; Gleiches gilt für eine ausschließliche Orientierung daran, die Effizienz der Arbeit als Student zu steigern, also nicht zu viel Mühe in das Verfassen einer Hausarbeit zu „investieren“.¹

Studenten, die so fragten, träten (weiterhin) als solche Schüler auf, die in Bezug auf ihr Lernen noch unmündig sind; sie deuteten eine Hausarbeit bloß als Prüfungsanforderung, nicht als Medium ihrer Bildung, noch als Teil des wissenschaftlichen Austauschs mit dem betreffenden Dozenten.

Gerade deshalb ist etwas Weiteres auffällig, dass sie nämlich mit ihrer Frage eine falsche Instanz anriefen. Denn entweder unterstellten sie, der Dozent setze diese Norm, oder sie intendierten zumindest, er möge sie über die geltende Norm informieren, statt selbst die Rechtsgrundlage ihrer Kalkulation zu Rate zu ziehen, also den Modulkatalog o.ä. Diese Studenten gingen von einem rechtlich formalisierten Studium aus und wären bestrebt, sich an diesen Vorgaben zu orientieren. Sich selbst kundig im Hinblick auf die Vorgaben zu machen, versuchten sie sich aber zu ersparen, indem sie den Dozenten als Auskunftgeber adressierten. Es zeigte sich insofern eine weitere Spielart von Unmündigkeit: Nicht die des Lernenden/ Studierenden, sondern des Rechtssubjekts. Es könnte diesbezüglich von einer (Routine der) Subordination gesprochen werden, welche eine weitere Facette eines Studierens in entfremdeter Weise ausmachte.

Beide Aspekte zeugten – vor allem im Vergleich mit der Bedeutung der Frage des Achtklässlers (s. 1.) – von einer Selbstinfantilisierung: Statt des geforderten Habitus des Studenten zu entsprechen, würde der des von Lehreranweisungen abhängigen Schülers gezeigt; und statt sich auf Rechte und Pflichten als juristisch fixierte gesellschaftliche Tatbestände zu beziehen, würde der Dozent angerufen, als ergäben sich

¹ Hier zeigten sich die Voraussetzungen, die in diesem Teil des Beitrags kurzerhand gemacht werden. Die Diskussion, ob heute von einer Freiwilligkeit akademischer Bildung gesprochen werden kann und ob zu studieren etwas anderes meint, als Workload zu investieren, bleibt hier ausgeklammert.

diese aus seiner Order (oder als sei es sein Job, die Rechtsauskunft mitzuliefern, die im Zweifelsfall den Einspruch gegen seine zu hohen Ansprüche ermöglicht).

3.

Zeigt sich in der Frage aus dem Unterricht ein „echtes“ pädagogisches Problem, so verweisen die (hier imaginierten) Fragen aus Seminaren – unter den genannten Prämissen – auf durch Regression selbstgemachte „pädagogische“ Probleme. Nur vermeintlich handelt es sich um pädagogische Probleme, da von einem objektiv bestehenden Anlass zur Erziehung nicht ausgegangen werden kann. Entsprechend bedeutete es, einen Schrei nach Pädagogisierung des Studiums, nach Verschulung der Universität zu erhören, reagierten Dozenten pädagogisch (in dem Sinne) auf ihn, dass sie der Logik der Anrufung entsprächen.

Vor dem Hintergrund dieser (heuristischen) Polarisierung möchte ich eine weitere Äußerung betrachten, eine Frage, die eine Studentin im Rahmen kasuistischer Schulpraktischer Studien einem Kommilitonen stellt: „Wie lang ist deine [Sequenz; M.P.]?“ (Enke/ Pollmanns 2016, Z. 62)

Ähnlich wie der Achtklässler betrachtet sie den Gegenstand ihres Interesses allein mit Blick auf die Frage der Dimensionierung: Diesbezüglich erfragt sie eine quantitative Angabe. Die Bestimmung der Sequenz des Angesprochenen als ‚seine‘ impliziert, dass auch andere Sequenzen ‚haben‘; strukturlogisch zielt diese Frage daher auf einen Vergleich auf der Basis dieser Information. Die Länge der Sequenz ihres Kommilitonen so zu erfragen, ist daher neben der Bitte um Information als Versuch zu verstehen, den Umfang einer anderen an demjenigen seiner Sequenz abzugleichen. Die Studentin ginge ähnlich vor, wie jemand, der im Zusammenhang mit seiner Gratifikation einen Kollegen fragt, wie hoch dessen Bonus sei: Ob der eigene Bonus hoch oder niedrig ausgefallen ist, entschiede sich für den Fragenden dann wesentlich in der Relation zur Höhe der Gratifikation des anderen.

An dieser Stelle sei die Kontextinformation gegeben, dass es im Rahmen des dokumentierten SPS-Seminars die Aufgabe der Studenten war, eine selbst aufgezeichnete und transkribierte Unterrichtsstunde rekonstruktiv zu untersuchen. Dazu sollten sie entscheiden, welche Sequenz der Stunde sie unter welcher erziehungswissenschaftlichen resp. pädagogischen Fallbestimmung analysieren. Das Ergebnis ihrer Interpretation sollte in Form einer Fallstudie Bestandteil des als Modulprüfung einzureichenden Praktikumsberichts sein. Die Interpretation sollte in Gruppen durchgeführt werden. Zusammen mit dem von ihr angesprochenen Studenten bildet die Studentin, die die hier betrachtete Frage stellt, eine „Gruppe“.

Im vorliegenden Fall ist daher anzunehmen, dass seine Auskunft ihr zur Einschätzung der Länge ihrer eigenen Sequenz dient; insofern taxiert die Studentin also nicht den Wert/ Unwert einer ihr gegebenen Gabe, sondern sucht offenbar Anhaltspunkte

dafür, selbst eine Sequenz angemessen zu dimensionieren, so dass sie sie als ‚ihre‘ anerkennen kann. Die Länge der Sequenz des Kommilitonen sieht sie potentiell als eine solche Orientierung an.

Anders als der Achtklässler, der die Minimaldauer des Referats in Erfahrung bringen möchte, und auch anders als diejenigen, die die in 2. imaginierten Fragen im universitären Kontext vorbrächten, erscheint diese Studentin nicht auf ein Minimum orientiert. Ebenso wenig auf ein Maximum: Sie fragt wertfrei nach der Länge. (Anders wäre es, wollte sie bspw. wissen: „Ist Deine Sequenz länger?“ oder „Ist Deine Sequenz kürzer?“) Gleichwohl wird sich für sie durch den Längenvergleich der beiden Sequenzen ergeben, ob ihre vergleichsweise kurz oder vergleichsweise lang ist, ja, ob sie unvergleichlich kurz/ lang ist.

Mit Blick auf die zu absolvierende Aufgabe, einen Ausschnitt einer Unterrichtsstunde zu rekonstruieren, könnte darin der Versuch der Studentin gesehen werden, entweder ihre Rekonstruktionsmühe im Rahmen des Üblichen zu halten oder die Länge ihrer Fallstudie über die Länge des ihr zugrundeliegenden Materials so zu steuern, dass sie den Usancen entspricht. Beide angenommenen Motive mögen als methodisch eher naiv erachtet werden, weil tendenziell kurzschlüssig aus dem Umfang des Protokollauszugs der Rekonstruktionsaufwand resp. der Umfang der Darstellung der Rekonstruktionsergebnisse abgeleitet würde; gleichwohl erscheint es deshalb nicht abwegig, diese Motive bei Anfängern anzunehmen.² Hier soll aber herausgestellt werden, dass sie darüber hinaus mit der objektiv anhängigen forschungslogischen/-ökonomischen Frage zu tun haben, wieviel Material rekonstruiert werden muss, um eine Fallstrukturhypothese formulieren zu können. Denn diese Frage stellt sich für Novizen. Wenden Studierende nicht bloß die Methode der Fallrekonstruktion an, sondern verfertigen Fallstudien, d.h. erarbeiten durch den Einsatz der Methode unter einer bestimmten Fragestellung eine Hypothese über die diesbezügliche Struktur des Falls, sind sie objektiv vor das Problem gestellt, dass ihre Sequenz nicht zu kurz sein darf, um die Struktur zu erfassen. Das Problem einer „zu langen Sequenz“ besteht nicht in analoger Weise, da im Prozess der Rekonstruktion der Punkt festgestellt werden kann/ muss, an dem die Struktur des Falls erfasst ist und die weitere Rekonstruktion des Protokolls lediglich ihre Reproduktion belegt.

Aus diesem Grund fragt diese Studentin ihren Kommilitonen – trotz der ihre Perspektive dominierenden Quantifizierung – etwas anderes als: „Wie lang muss denn die Sequenz sein?“ (und auch etwas anderes als: „Wie lang darf denn die Sequenz sein?“). Hier ein Problem des Regredierens oder auch bloß das einer mangelhaft ausgebildeten Haltung zum Studium zu sehen, ginge daher an der Sache vorbei. Vielmehr gibt die Frage Anlass dazu, sich eine Krise der Aneignung zu vergegenwärtigen, die mit

² Wie angedeutet, könnten diese Überlegungen zudem durch den „Rat“ der Seminarleitung evoziert sein, sich für eine (oder mehrere) Sequenz(en) zu entscheiden, anhand derer man – stellvertretend für den Fall der Stunde – deren Fallstruktur expliziert, weil das gesamte Unterrichtstranskript einzubeziehen als zu viel erachtet wird.

der Aufforderung zu kasuistischem Arbeiten gegeben ist und welche zu bewältigen daher potentiell der für Lehrerbildung nötigen Professionalisierung dienen kann.

Ergänzend sei gesagt, dass die Unsicherheit dieser Studentin nicht lediglich eine des Methoden-Know-Hows zu sein, sondern auch auf das methodologische Missverständnis zu verweisen erscheint, eine „Sequenz“ sei – überspitzt gesagt – ein Teilstück eines Protokolls, bspw. eines Unterrichtstranskripts, von soundso viel Zeilen und nicht eine Sinneinheit. „Sequenz“ wird hier offenbar nicht als ein qualitativer Begriff für einen Abschnitt der Praxis im Sinne einer Struktureinheit erachtet; denn dann wäre klar, dass sich in ihr die Struktur des zu untersuchenden Falles vollständig zeigen wird, dass zur Rekonstruktion dieser Struktur aber ggf. nicht notwendig ist, das Protokoll der Sequenz bis zum Ende extensiv auszulegen, um zu einer Fallstrukturhypothese zu gelangen. Dass sich das Längenproblem stellt (oder dass das Problem, sich an der Aufgabe der Rekonstruktion eines Unterrichts zu bewähren, als eines der richtigen Sequenzlänge zu bearbeiten versucht wird), gründet insofern auf einem nicht hinreichenden Verständnis der These der Sequentialität der Praxis,³ womit allerdings nicht gesagt sein soll, dass das rechte Verständnis das forschungslogische Problem verhinderte.

Geprüft sei die Hypothese, dass diese Studentin sich (auch) in einer Krise der Aneignung der Rekonstruktionsmethode befindet und insofern nicht regrediert o.ä., an einer weiteren Äußerung von ihr in der dokumentierten Partnerarbeit:

„mir fällt's halt unheimlich schwer, da so ne allgemeine Frage (..) sich auszudenken, über die man dann auch wirklich seitenweise schreiben kann. Weil ich, [...] ich find, es gibt mehrere Aspekte über, also die irgendwie interessant sind, aber ich weiß nich, [...] ich find, das is alles nich so mega ergiebig (.) irgendwie also ... [...] > {leiser;} Ja. < [...] Is irgendwie schwierig.“ (Enke/ Pollmanns 2016, Z. 80ff.; ausgelassen wurden lediglich Äußerungen des Kommilitonen)

Hier spricht die Studentin explizit über Probleme, vor die sie sich in der kasuistischen Arbeit gestellt sieht; hinsichtlich der zu bearbeitenden Aufgabe erachtet sie sich selbst daher in einer Krise. Es gilt festzustellen, ob dies jene Krise ist, die (als bewusste oder nicht bewusste) ihrer Frage „Wie lang is deine [Sequenz; M.P.]?“ zugrunde liegen könnte.

Die Studentin sieht es offenbar als ihre Aufgabe an, ‚seitenweise zu schreiben‘. Erneut wird hier studentische Leistung als zu erbringendes Quantum betrachtet; allerdings wird sie nicht auf eine Norm in Form einer exakten Mengenangabe bezogen (s. 2.), sondern auf jene eines nicht-quantifizierbaren immensen Umfangs: Mit der Fall-

³ Im vorliegenden Beitrag wird das damit zusammenhängende methodische Prinzip der Sequentialität missachtet, indem so getan wird, als könnte man Fallstrukturhypothesen problemlos aus isolierten Äußerungen gewinnen. Dies erscheint im Rahmen dieser Fingerübung aber vertretbar, da es mit ihr lediglich um eine Prüfung der Unterschiede ähnlicher Fragen/ Äußerungen geht und nicht um eine Rekonstruktion von Fällen.

studie hat die Studentin aus ihrer Sicht viel, ja, unabsehbar viel zu schreiben. Zur Seite des Inhalts des Textes bedeutet dessen Uferlosigkeit, dass dieser für sie (noch) keine klare Struktur hat.

Die Aufgabe der Fallstudie wehrt sie deshalb jedoch nicht ab, wie es angesichts der darin zum Ausdruck kommenden Distanz zu deren Inhalt plausibel wäre. Im Gegenteil: Sie akzeptiert es, in entfremdeter Weise zu schreiben; sie ist am Ziel, seitenweise Text zu produzieren, orientiert und versucht, ihre Arbeit am Material daran auszurichten, indem sie sich eine „Frage“ ‚ausdenkt‘, die hinreichend Ergebnisse abwirft. – Im Zusammenhang mit dieser Äußerung lässt sich vermuten, dass auch ihr Interesse an der Länge der Sequenz des Kommilitonen darin motiviert ist, eine wie lange Sequenz er gewählt hat (und nicht, eine wie kurze) und ob er ggf. bereits dadurch das Problem, nicht genug schreiben zu können, abwendet. Dass diese Kalkulation, forschungslogisch betrachtet, kurzschlüssig wäre, wurde bereits angemerkt; es zeugt also von der kaustischen Unerfahrenheit der Studentin. Hinzukommt, dass sich die Produktivität der Objektiven Hermeneutik gerade darin zeigt, mit möglichst wenig Material zu einer begründeten Fallstrukturhypothese zu gelangen. Die Strategien, auf die hier offenbar zurückgegriffen wird, um hinreichend viel Text zu produzieren, stehen daher dem Sinn der Methode entgegen.

Nun ließe sich mit einigem Recht argumentieren, das Problem, das diese Studentin hier bearbeitet, existierte nicht, gäbe es keine Vorgaben dazu, wie lang schriftliche studentische Arbeiten zu sein haben. Im Interesse, in diesem Heft kasuistische Schulpraktische Studien (und nicht die Praxis des Studierens schlechthin) zu reflektieren, möchte ich eine konkretere Deutung vorschlagen, die sich also nicht auf die Formalisiertheit des (heutigen) Studiums, sondern auf die Anforderungen rekonstruktiven Forschens stützt. (In gewisser Weise handelt es sich also um ein interessiertes Urteil, was aber, so meine ich, im Sinne des Heftthemas heuristisch legitim ist.)

Unter dieser Perspektive ist es *die Fallstudie*, die dieser Studentin als enorm langer Text erscheint. Und sie hat keine Vorstellung davon, wie sie *auf Basis einer Rekonstruktion einer Unterrichtssequenz unter einer bestimmten Fragestellung* einen so langen Text schreiben kann. An einer freien, an einem Erkenntnisinteresse ihrerseits ausgerichteten Fallbestimmung hindert sie dann die antizipierte Not, in der gewählten Perspektive *auf dem Weg der Fallrekonstruktion* genügend Text produzieren zu können.

Die Fragestellung erachtet sie dabei offenbar als Stellschraube, denn sie prüft mögliche Kandidaten darauf, als wie ertragreich sie sich erweisen werden. Es muss sich dabei um eine hypothetische Prüfung handeln, von der nicht leicht zu sehen ist, auf welche Weise die Studentin sie vorzunehmen in der Lage ist. Wie auch immer sie es tut, sie imaginiert bereits mit der Frage die (Länge der) Antwort, die mit der Rekonstruktion einer entsprechenden Sequenz mittels dieser Frage erst zu finden wäre.⁴ Diese Studentin eignet sich das kasuistische Arbeiten insofern widersprüchlich an, als

⁴ Sie agiert insofern ähnlich, wie dies Wissenschaftler zu tun haben, wenn sie einen Antrag auf Forschungsförderung stellen.

sie ihre Unerfahrenheit durch Versiertheit zu kompensieren versucht. Wie sie mit dem erlebten Seitendruck umgeht, steht, so ist zu vermuten, dem entgegen, sich der Logik der Praxis entsprechend der rekonstruktiven Methode offen zuzuwenden.

4.

Dieser Widerspruch erhellt, wie sehr Studierende als Rekonstrukteure Vertrauen darin benötigen, dass ihre Rekonstruktion etwas abwirft, das der Rede wert ist; nur dann können sie sich durch die Rekonstruktion in den Stand setzen, als Autoren einer Fallstudie aufzutreten. Dieses Zutrauen kann sich der Sache nach nur aus der Praxis ergeben, also aus der Erfahrung mit rekonstruktivem Arbeiten. Im seminaristischen Kontext sind Studenten üblicherweise gefordert, Fallstudien auf Basis eher geringer Erfahrung mit der Methode zu verfertigen. Dies erfordert von ihnen einen Vertrauensvorschuss gegenüber der Methode, dass sie sich nicht nur als handhabbar, sondern auch als Instrument des Erkenntnisgewinns erweist, als auch gegenüber sich selbst als Forschenden.

Das im hier betrachteten SPS-Seminar vorgeschlagene Vorgehen, eine Fallbestimmung zu formulieren und eine Sequenz zu wählen, die bezogen auf diese als passend zu betrachten ist, erübrigt diesen doppelten Vertrauensvorschuss nicht. Vom Standpunkt der Objektiven Hermeneutik aus wären beide Vorgaben nicht nötig: Denn zum einen kann, indem man rekonstruiert, aus dem Material heraus begründet werden, welche Fallbestimmung sich anbietet. So könnte man in der Rekonstruktion des Transkripts einer Unterrichtsstunde in einem erziehungswissenschaftlichen Seminar im Prozess der Interpretation bestimmen, ob sich – angesichts des Falls – bspw. eine eher didaktische Fallbestimmung oder eine eher auf Aspekte des Erziehens fokussierende anbietet. Und zweitens würde sich die Frage der Sequenzierung bzw. die Aufgabe, eine Sequenz zu wählen, gänzlich erübrigen, begänne man mit der Rekonstruktion immer am Anfang des Transkripts und rekonstruierte man so lange, bis man eine Fallstrukturhypothese begründet formulieren kann. Dass dieses „hochschuldidaktisch“ andere Vorgehen aber ohne Vertrauensvorschuss auskäme, kann gleichwohl als unwahrscheinlich gelten.

Protokolle:

Enke, Florian/ Pollmanns, Marion (2016): (Erste und einzige) Gemeinsame Arbeit einer Studentin und eines Studenten am Material. (Kontext: Seminar SPS forschungsbezogen Typs) (unveröffentlichtes Transkript)

Pollmanns, Marion/ Hartmann, Ralf (2008): Unterrichtstranskript der Geschichte/ Sozialkunde-Stunde am 03.12.2008 („Nationalsozialismus/ SWING KIDS“) an einem Bundesrealgymnasium in einer 4. Klasse (8. Schulstufe). URL: <http://www.apaek.uni-frankfurt.de/2471>

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Maximilian Kloth studiert seit 2014 im Fächerübergreifenden Bachelor Musik und Geschichte an der Hochschule für Musik, Theater und Medien sowie der Leibniz Universität Hannover.

Imke Kollmer, Dr. des., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft im Arbeitsbereich fallrekonstruktive Schul- und Professionsforschung.

Hannes König, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft im Arbeitsbereich fallrekonstruktive Schul- und Professionsforschung.

Julia Labede, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft und an der Leibniz School of Education an der Leibniz Universität Hannover.

Tjark-Gerit Neugebauer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik und an der Leibniz School of Education an der Leibniz Universität Hannover.

Merlin Dennis Petry studiert sein Zweitstudium seit dem Wintersemester 2017/18 an der Leibniz Universität Hannover im Fächerübergreifenden Bachelor mit den Fächern Biologie und Spanisch (Seit 2016 B. Sc. Umweltsicherung mit den Hauptfächern Biologie und Geographie, Universität Hildesheim).

Oskar Pohlmann studiert seit dem Wintersemester 2016/2017 an der Leibniz Universität Hannover die Fächer Geschichte und Physik im Fächerübergreifenden Bachelor und seit dem Wintersemester 2020/21 im Master Lehramt an Gymnasien.

Marion Pollmanns, Dr. phil., ist Professorin für Schulpädagogik an der Europa-Universität Flensburg.

Daniel Röhrs studiert seit dem Wintersemester 2016/17 an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover und der Leibniz Universität Hannover im Fächerübergreifenden Bachelor mit den Fächern Musik und Philosophie.

Alexander Runge studiert seit 2017 an der Leibniz Universität Hannover im Fächerübergreifenden Bachelor und wird zum Wintersemester 2020/21 in den Master Lehramt an Gymnasien eintreten. Zudem arbeitet er als studentische Hilfskraft am Institut für Erziehungswissenschaft im Arbeitsbereich Schul- und Professionsforschung.

Vincent Schäfer hat sein Studium an der Leibniz Universität Hannover im Wintersemester 2017/2018 im Fächerübergreifenden Bachelorstudiengang mit den Fächern Geschichte und Evangelische Theologie begonnen. Nach Abschluss dieses Studienganges studiert er seit dem Wintersemester 2020/2021 im Master Lehramt an Gymnasien.

Andreas Wernet, Dr. phil., ist Professor für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft an der Leibniz Universität Hannover.

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

Sie ja auch gestern fragen können! Das tut mir leid, ich kann im Moment nur sehr kurzfristig planen. Na von mir aus, dann schauen Sie halt zu. Probleme unterrichtlicher Handlungspraxis

Sensibilisierung für das interaktive Geschehen
Reflexion der alltäglichen Anforderungen beruflichen Handelns

Kann ich bei Ihnen im Unterricht hospitieren? Wie hospitieren? Wer sind Sie denn? Referendar oder wie? Ich absolviere hier mein Praktikum, ich bin kein Referendar. Ja dann setzen Sie sich halt hinten rein.

Intensivierung der Vermittlung von theoretischen und praktischen Bezügen
kritisch-distanzierte handlungsentlastete Analyse

Darf ich Sie noch einmal überfallen und beobachten und Analyse unterrichtlicher Praxis Ihrem Unterricht zuschauen? Na das hätten Sie ja auch gestern fragen können! Das tut mir leid, ich kann im Moment nur sehr kurzfristig planen. Na von mir aus, dann schauen Sie halt zu.

ISSN 2211-1892

Probleme unterrichtlicher Handlungspraxis

Sensibilisierung für das interaktive Geschehen
Reflexion der alltäglichen Anforderungen beruflichen Handelns

Kann ich bei Ihnen im Unterricht hospitieren? Wie hospitieren? Wer sind Sie denn? Referendar oder wie? Ich absolviere hier mein Praktikum, ich bin kein Referendar. Ja dann setzen Sie sich halt hinten rein.