

ich will da aber nicht mitmachen und meine Mutter hat gesagt ich muss nicht. Du sollst hier nicht deine nächtlichen Fantasien anzeichnen. Hallo ma ab hier. Hallo! Du kannst das doch nicht einfach hier durch den Raum werfen. Eigentlich müsstest du jetzt einen Entschuldigungsbrief schreiben und einen Kuchen backen. Marvin müsstest du jetzt einen Entschuldigungsbrief schreiben und einen Kuchen backen. Marvin kriegen wir jetzt Arger? Ja und zwar mit mir. Ach Gott! Ich bin kein Gott. Höchstenfalls eine Göttin! Das macht hier den Unterschied. Der Gerechtigkeits halber bekommt jetzt die gesamte Gruppe eine 6 und kann dies in der nächsten Stunde durch die Präsentation des Bewerbungsvideos ausgleichen. Ich sitze nicht neben der! Ich weißt beide, dass man nicht scheiße sagt. Ich

KONFLIKTE IM UNTERRICHT

geht. Wer jetzt nicht gut aufgepasst hat, der weiß bitte, dass Ihr Euch verträgt und Ruhe kann eben nicht bescheid. Was ist denn hier los? Wer zu spät kommt, den bestraft Frau Müller. Dafür gibt es einen Strich. Bei drei Strichen nachrichtige ich Eure Eltern. Diesmal war ich

falltiefen

falltiefen

Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung
am Institut für Erziehungswissenschaft

1. Ausgabe 2015:
Konflikte im Unterricht

Herausgegeben vom
Institut für Erziehungswissenschaft
der Leibniz Universität Hannover

Redaktion:

Jessica Dzengel, Telefon: 0511-762-17622, jessica.dzengel@iew.uni-hannover.de

Hannes König, Telefon: 0511-762-5405, hannes.koenig@iew.uni-hannover.de

Institut für Erziehungswissenschaft

Schloßwender Straße 1

30159 Hannover

Vorschläge für Beiträge und/oder Manuskripte können jederzeit bei der Redaktion eingereicht werden.

Cover-Design: Jens Bringmann, kopetzki@bringkop.de

Satz und Layout: Yannik Behme

Druck: Uni Druck, Hannover

© Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover, Hannover 2015

Online abrufbar unter: <http://www.iew.phil.uni-hannover.de/falltiefen.html>

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 7

Themenschwerpunkt: Konflikte im Unterricht

Thomas Wenzl: „The work of doing nothing“ – Zurückhaltung als strukturelle Notwendigkeit im Umgang mit Unterrichtsstörungen 11

Jessica Dzengel & Hannes König: Von der Unterrichtsstörung zum Konflikt im Unterricht: Versuch eines Zugriffs auf ein alltägliches Phänomen im schulischen Unterricht 15

Nina Rieckmann: „Hau mal ab hier!“ Analyse einer disziplinierenden Intervention während einer Gruppenarbeitsphase 21

Anne Kristin Tietenberg: „Mein Fahrlehrer hat ein bisschen rumgespackt“ – Eine objektiv-hermeneutische Fallrekonstruktion informeller Interaktion im Unterricht 29

Lorenz Warnke: „Eine Sache des Bocks“ – Rekonstruktion zum Problem einer „Meldepflicht“ im schulischen Unterricht 41

Eva-Maria Schmidt: „Du sollst hier nicht Deine nächtlichen Phantasien anzeichnen“ – Unterrichtliche Interaktion zwischen Ermunterung und Entgrenzung 49

Jessica Dzengel & Hannes König: Konflikte im Unterricht oder im Konflikt mit dem Unterricht? 59

Allgemeiner Teil

Sven Thiersch: „Abitur machen, schaffen, wollen und sollen“ – Zur Bedeutung der subjektiven Positionierung zum Schulischen 75

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

wir freuen uns, mit dem Beginn des Wintersemesters 2015/16 die erste Ausgabe der *falltiefen* präsentieren zu können. In Anlehnung an die Gattung des Working Papers will das Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover mit dieser Veröffentlichungsreihe eine neue Arbeitsform für die pädagogische Kasuistik in Forschung und Lehre nutzbar machen. Mit der Wahl dieses Formats verfolgen wir ein doppeltes Interesse: Erstens die Arbeit des Instituts im Sinne einer Werkschau nach außen hin besser sichtbar zu machen, zweitens intern neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit und des Austauschs von Studierenden, Forschenden und Lehrenden zu erschließen.

Das Herzstück der *falltiefen* bilden herausragende von Studierenden am Institut vorgelegte Hausarbeiten. In jeder Ausgabe wird eine Auswahl dieser Arbeiten zu einem gemeinsamen Themenschwerpunkt gebündelt. Flankiert werden die größtenteils rekonstruktiv ausgerichteten Analysen von einer Einführung zum Thema und einer vergleichenden Diskussion. Die Ausgabe wird komplettiert durch einen Allgemeinen Teil mit Artikeln von Kolleg*innen aus der Scientific Community innerhalb und außerhalb Hannovers.

Mit Blick auf die Lehre können die publizierten Fallanalysen einerseits helfen, den Studierenden eine Orientierung für ihre eigenen Haus- oder Qualifikationsarbeiten zu bieten. Andererseits soll in ihnen die erbrachte Arbeit der Studierenden eine besondere Würdigung erfahren. Über die Rahmung und Kommentierung der Analysen wollen wir weitere Dimensionen einer fallorientierten Forschung im Lehrkontext ausleuchten: Wie können die Ergebnisse einzelner Fallanalysen in einen weiteren theoretischen Kontext eingebettet werden? Welche Erkenntnisse über Schule, Unterricht, Jugend und Sozialisation ermöglicht die Arbeit an Fällen?

Die vorliegende Publikation verstehen wir also als ein Organ der kasuistischen Lehrerbildung, das durch seine veröffentlichungslogische Zwischenlage Studierenden wie Lehrenden gleichermaßen ein neues Forum eröffnet. Durch die lokale Rahmung ist der Impact Factor der Veröffentlichung natürlicherweise begrenzt. Wir verstehen dies weniger als Nachteil, denn als Gelegenheit streitbaren, ungewöhnlichen oder nicht nach aller theoretischen Strenge ausgearbeiteten Beiträgen einen Ort zu geben und zur Diskussion über sie einzuladen.

Vor der Entstehung der *falltiefen* stand der Auf- und Ausbau des *KASUS-Onlinefallarchiv* (www.kasus.uni-hannover.de), das mit den *falltiefen* gleichsam Hand in Hand arbeitet. Mit diesem Archiv hat sich die Leibniz Universität Hannover früh an einer mittlerweile deutschlandweit verbreiteten Etablierung kasuistischer Lehrerbildung beteiligt. Die *KASUS*-Plattform umfasst bisher Datenmaterial, das maßgeblich von Studierenden im Rahmen ihres Lehramtsstudiums erhoben wurde. Protokolle von alltäglichen Lehrer-Schüler-Interaktionen stehen neben Fotos aus der Institution Schule sowie ausführlicheren szenischen Beschreibungen, die der Erforschung von Schule und Unterricht dienen sollen. Die Plattform kann also als Instrument, das aus der Lehre entsteht und zugleich Materialien für Lehre und Forschung bereit hält, verstanden werden. Im Austausch von Studierenden und Dozierenden des Lehramtsstudiums wird sie stetig weiterentwickelt und bildet damit eine tragende Säule der kasuistischen Arbeit am Institut.

Während bei der Arbeit mit *KASUS* in der Lehre also Protokolle erhoben, transkribiert und nach Stichworten theoretisch vorsortiert werden, entsprechen die ausgearbeiteten Interpretationen, die in den *falltiefen* publiziert werden, dem nächsten Schritt des empirisch-rekonstruktiven Forschungsprozesses.

Die erste Ausgabe widmet sich dem Thema *Konflikte im Unterricht* und sucht so, die vielleicht am häufigsten problematisierte Klasse schulischer Interaktionen aus einer für dieses Thema ungewohnten, nämlich rekonstruktiven Perspektive in den Blick zu nehmen. Damit ist der Anspruch verbunden, die in der pädagogischen Fach- und Ratgeberliteratur eingeschliffenen Deutungsmuster, Modelle und Handlungsanweisungen nicht umstandslos zu übernehmen, sondern sie gewissermaßen einem ‚Praxistest‘ zu unterziehen, den diese Literatur in der Regel bereits bestanden zu haben vorgibt.

Ergänzt wird dieser Themenschwerpunkt, dessen Kern die Interpretationen von *Nina Rieckmann*, *Eva-Maria Schmidt*, *Anne-Kristin Tietenberg* und *Lorenz Warnke* bilden, durch einen Text von *Thomas Wenzl* über die strukturelle Notwendigkeit lehrerseitiger Zurückhaltung im Umgang mit Unterrichtsstörungen, der dem Themenschwerpunkt – gewissermaßen als Auftakt – vorangestellt ist. Schließlich skizziert *Sven Thierschs* Beitrag auf Grundlage bildungsbiographischer Interviews verschiedene Typen der Selbstpositionierung von Schüler*innen zu ihrem eigenen Abitur.

Themenschwerpunkt:
Konflikte im Unterricht

THOMAS WENZL

„The work of doing nothing“ –

Zurückhaltung als strukturelle Notwendigkeit im Umgang mit Unterrichtsstörungen

„If the teacher reacted overtly to all deviations from normality, she would only be doing ‚police work‘.“

Wenngleich sich dieses Zitat Hugh Mehans konkret auf den Unterricht in einer kalifornischen Grundschulklasse bezieht, lässt es sich doch problemlos auch auf den schulischen Unterricht im Allgemeinen übertragen: Verhaltensweisen von Schüler*innen, die die Interaktionsregeln des Unterrichts auf die eine oder andere Art verletzen, sind keine seltenen Ausnahmereischeinungen; vielmehr ist der Unterricht im Normalfall in ein – mal mehr, mal weniger – unruhiges Interaktionsgeschehen eingebettet, das ihn störend begleitet.

Vor diesem Hintergrund liegt es aus einer praktischen Perspektive nahe, danach zu fragen, ob es nicht möglich sei, diese störende Ebene des unterrichtlichen Interaktionsgeschehens zurückzudrängen, um so die Reibungsverluste für das inhaltliche Lehr-Lern-Geschehen möglichst gering zu halten. Es ist dies eine Frage, die für Lehramtsstudierenden in der Regel von großer subjektiver Bedeutung ist. Es ist die Frage danach, wie auf „Unterrichtsstörungen“ am besten zu reagieren sei.

Das einleitende Zitat Mehans nimmt bezüglich dieser Frage eine interessante pragmatisch-nüchterne Haltung ein.

Die Formulierung, dass ein Lehrer, der auf alle normabweichenden Verhaltensweisen von Schüler*innen reagieren würde, „nur noch Polizeiarbeit“ verrichten würde, liest sich auf den ersten Blick zwar vor allem als Ausdruck der Verwunderung des ethnografischen Beobachters Mehan über das Ausmaß an normabweichendem Verhalten in der von ihm beobachteten Grundschulklasse – auf diese Bedeutungsebene des Zitats verweist vor allem die rhetorische Übertreibungsfigur, dass der Lehrer in diesem Fall *nur* noch mit „Polizeiarbeit“ beschäftigt sei. Zugleich rekurriert dieselbe Formulierung jedoch auch – und dies scheint mir theoretisch von grundlegenderer Bedeutung – auf ein interessantes „Zurückhaltungsmodell“ im Umgang mit störendem Schülerverhalten. Denn die Aussage, dass ein Lehrer, der auf jedes normabweichende Verhalten im Unterricht eingehen würde, nur noch Polizeiarbeit verrichten würde, lässt sich auch als Kritik an der Vorstellung lesen, eine Bereitschaft, auf alle möglichen Unterrichtsstörungen zu reagieren, würde dem eigentlichen Unterricht dienlich sein. Gegenüber dieser Vorstellung geht Mehan vielmehr, wenn man die Implikationen des obigen Zitats ernst nimmt, davon aus, dass der Unterricht eine soziale Praxis darstellt, in der Lehrer*innen notwendig eine große Anzahl von störenden Verhaltensweisen der Schüler*innen ignorieren müssten, um unterrichten zu können. Es stellt für den schulischen Unterricht gewissermaßen den Normalfall dar, dass er im Angesicht immer wieder auftretender normabweichender Verhaltensweisen stattfinden muss. Steht in pädagogisch-praktischen Diskursen bei der Thematisierung von Unterrichtsstörungen im Vordergrund, wie Unterrichtsstörungen verhindert werden könnten, oder wie auf sie einzugehen sei, wenn sie trotz aller Präventionsarbeit doch einmal auftreten würden, nimmt Mehan also eine ganz andere Perspektive ein: In Umkeh-

nung zu der Fokussierung auf die Frage, was *aktiv* getan werden könnte, um Störungen im Unterricht zu reduzieren, weist er gerade ein besonderes Engagement im Umgang mit Unterrichtsstörungen als eine Quelle der Beschädigung des Unterrichts aus.

Dass diese Form der lehrerseitigen Beschädigung des Unterrichts nicht nur eine theoretische Möglichkeit ist, dafür hält die empirische Realität eine Vielzahl an Beispielen bereit. Zumindest von einigen Lehrer*innen wird die Option eines Nicht-Eingehens oder zumindest eines möglichst zurückgenommenen Eingehens auf Unterrichtsstörungen häufig nicht gezogen – mit entsprechenden Interaktionskosten für den Unterricht.

So trifft man in Protokollen schulischen Unterrichts etwa gelegentlich auf Szenen, in denen selbst ein geringfügiges Zuspätkommen von Schüler*innen nervenaufreibende Sanktionierungsinteraktionen nach sich zieht. Hier ein entsprechendes Beispiel, in dem ein Schüler erst nach Unterrichtsbeginn beim Klassenraum ankommt, anklopft und dann, wie der Protokollant der Szene verzeichnet „zögernd“, das Klassenzimmer betritt:

- S1 (*nuschelt*) Ich habe die Bahn verpasst.
 L Bitte?
 S1 (*etwas lauter*) Ich habe die Bahn verpasst.
 L Das heißt: Entschuldigen Sie, Frau L.. Ich bin leider zu spät gekommen, weil ich meine Bahn verpasst habe.
 S1 Ja. (*er will sich nun hinsetzen*)
 L Du sollst es wiederholen!
 S1 Entschuldigen Sie, Frau L.. Ich bin leider zu spät gekommen, weil ich meine Bahn verpasst habe.
 L Jetzt setz dich.

Es ließe sich natürlich argumentieren, dass der Schüler es in dieser Szene tatsächlich versäumt, sich explizit zu entschuldigen, so dass ein Hinweis der Lehrerin auf dieses Versäumnis doch als durchaus gerechtfertigt erscheint. Nur: Eine implizite Entschuldigung stellt der Sprechakt „Ich habe die Bahn verpasst“ allemal dar. Und auch der Kommentar des Protokollanten, dass der Schüler „zögernd“ das Klassenzimmer betritt, zeigt, dass man es in dem Beispiel nicht mit einer aufreizend provozierenden Regelverletzung zu tun hat, sondern mit einem Schüler, der sich der Verletzung der unterrichtlichen Pünktlichkeitsregel durchaus bewusst ist. Selbst also, wenn man das Ausbleiben einer expliziten Entschuldigung als ein Versäumnis des Schülers betrachten würde, kann doch keine Rede davon sein, dass dadurch eine heftige sanktionierende Reaktion erzwungen wäre. Vielmehr liegt es für die Lehrerin in dieser Szene – und zwar der Aufrechterhaltung des bereits begonnenen Unterrichtsgesprächs wegen – nahe, das geringfügige Versäumnis des Schülers, sich explizit zu entschuldigen, einfach zu ignorieren und ohne Unterbrechung im Anschluss an den Sprechakt „Ich habe die Bahn verpasst“ mit dem Unterricht fortzufahren. Dass sie eine solche zurückhaltende Handlungsoption ausschlägt, erzeugt für den Unterricht unnötige Interaktionskosten. Es stärkt dabei auch nicht den Pünktlichkeitsanspruch des Unterrichts, sondern ist wohl eher die Ausgangsbasis für Folgekonflikte zwischen der Lehrerin und dem Schüler.

Ein anderes Beispiel für eine störende Verhaltensweise von Schüler*innen, auf die einige Lehrer*innen regelmäßig aufwändig eingehen, stellt das „Schwätzen“ von Schüler*innen im Unterricht dar. Auch bezüglich dieser Form der Unterrichtsstörung trifft man in Unterrichtsprotokollen statt auf niedrighschwellige Ermahnungen nicht selten auf nervenaufreibende Sanktionierungsinteraktionen, die situativ zwar für Ruhe sorgen, zugleich jedoch Ausdruck von und Grundlage für schwelende Beziehungskonflikte zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen sind – mit entsprechend hohen Interaktionsfolgekosten für den Unterricht. Auch hierfür ein Beispiel:

Lm schreibt an der Tafel, einige Schüler in der vorderen Reihe flüstern leise, man hört deutlich „Elmshorn“. Lm hört auf zu schreiben, dreht sich zur Klasse:

Lm Was ist mit Elmshorn? Jetzt will ichs auch wissen.

Sm1 (*blickt zu Lm1 auf*) Wie was von mir?

Lm Naja das kam doch von euch. Na jetzt überlegt ihr sag ichs oder sag ichs nicht.

Sm1 Nicht so wichtig.

Lm Na dann lass weg. Interessiert ja auch keinen. Und Ruhe jetzt Menschenskinder.

Lm schreibt an der Tafel weiter, Schüler sind ruhig.

Es ist offenkundig, dass die Reaktion des Lehrers in diesem Beispiel auf das störende Geflüster der Schüler*innen den folgenden Unterricht eher beschädigt als dazu beiträgt, seine Interaktionsordnung zu stärken. Mit dem gespielten Peer-Interesse, auch unbedingt den neuesten Tratsch über „Elmshorn“ erfahren zu wollen („Was ist mit Elmshorn? Jetzt will ichs auch wissen.“) drängt er aggressiv in den Bereich der Hinterbühnenaktivität der Schüler hinein, nur um dort eiskalt abzublitzeln („Nicht so wichtig.“). Der Ärger des Lehrers über dieses Abblitzen sowie der Triumph des Schülers, den Angriff des Lehrers auf die Hinterbühnenaktivität der Schüler*innen virtuos pariert zu haben, sind kaum geeignet, das Arbeitsbündnis zwischen dem Lehrer und der Klasse zu festigen. Wiederum hat die Tatsache, dass es dem Lehrer nicht gelingt, auf das Schwätzen der Schüler*innen nicht oder nur beiläufig einzugehen (z.B. „Hey Leute, seid bitte leise“ oder Ähnliches), also eine Beschädigung des Unterrichts zur Folge.

Mit den beiden hier angeführten Beispielen soll natürlich nicht behauptet werden, dass ein Nicht-Eingehen auf Unterrichtsstörungen grundsätzlich ein angemessenes Lehrerhandeln sei – wenn gleich in den oben angeführten Beispielen zurückhaltendere Reaktionen auf die Schüler*innen jeweils deutlich näher liegen als die tatsächlich gewählten Reaktionen und sie mit hoher Wahrscheinlichkeit geringere Interaktionsfolgekosten nach sich gezogen hätten. Vielmehr lassen sich selbstverständlich Fälle denken, in denen auch ein ausführliches Eingehen auf Verletzungen der unterrichtlichen Interaktionsregeln sogar unumgänglich ist.

Worauf hier jedoch exemplarisch hingewiesen werden sollte, ist auf eine Tendenz zumindest bei bestimmten Lehrer*innen, übermäßig sensibel auf jede noch so kleine Unterrichtsstörung zu reagieren, obwohl diese Reaktionen dem eigentlichen Unterricht nicht zu seinem Recht verhelfen, sondern ihn, im Gegenteil, eher beschädigen. Es fällt diesen Lehrer*innen offenkundig schwer, die unvermeidliche Tatsache, dass störende Verhaltensweisen von Schüler*innen eine unausrottbare

Begleiterscheinung des Unterrichts darstellen, gelassen zu akzeptieren. Stattdessen bricht sich bei ihnen ein übersteigerter Anspruch Bahn, einen störungsfreien Unterricht herstellen zu wollen. Da ihnen hierfür jedoch keine geeigneten Sanktionierungsinstrumente zur Verfügung stehen, durch die sie die störenden Verhaltensweisen der Schüler*innen tatsächlich erfolgreich aus dem Unterricht verbannen könnten, führt dieser Anspruch zu einem nervenaufreibenden Abwehrkampf – sei es in Form eines herrisch-peniblen Pochens auf die Einhaltung von (Pünktlichkeits-)Regeln wie im ersten Beispiel oder einer latenten Dauergekränktheit wie im zweiten Beispiel oder allgemein: in verschiedenen Formen eines hilflosen Dauersanktionierens.

Die übliche Thematisierung von „Unterrichtsstörungen“ im pädagogisch-praktischen Diskurs mit seinen vielfältigen Vorschlägen, wie auf Unterrichtsstörungen eingegangen werden solle, trägt wenig dazu bei, diesen Problemkomplex zu entspannen. Im Gegenteil: Tatsächlich lebt eine ganze pädagogische Ratgeberliteratur davon, den schulischen Unterricht, statt als die stabil institutionalisierte Praxis, die er faktisch ist, als eine soziale Praxis vorzustellen, deren Interaktionsordnung stets prekär ist und deren Aufrechterhaltung als eine brisante und zentrale Aufgabe des Lehrerhandelns betrachtet werden muss. Statt als ein im Grunde unproblematisches Randphänomen des schulischen Unterrichts erörtert zu werden, werden Unterrichtsstörungen dem Bereich der wichtigsten und schwierigsten Handlungsprobleme des Lehrerberufs zugeschlagen.

Was in diesem pädagogisch-praktischen Diskurs dagegen fehlt, ist eine solch pragmatisch-nüchterne Perspektive, wie sie m. E. aus dem einleitenden Zitat Mehans abgeleitet werden kann, in deren Zentrum zu allererst einmal die Anerkennung der unleugbaren Tatsache steht, dass sich im schulischen Unterricht als einer Zwangsveranstaltung mit hohen Verhaltensanforderungen selbstverständlich immer wieder Widerstände von Schüler*innen gegen ihn Ausdruck verschaffen müssen und dass es dementsprechend zwingend eine Überforderung für das Lehrerhandeln darstellt, einen Unterricht ohne Unterrichtsstörungen sanktionierend herstellen zu wollen.

Aus dieser Perspektive, die man mit Mehan einnehmen kann, stellt sich natürlich die Frage nach dem Umgang mit Unterrichtsstörungen ganz anders als im verbreiteten pädagogisch-praktischen Diskurs: Störende Verhaltensweisen von Schüler*innen erscheinen nämlich nun nicht mehr vordringlich als ein Handlungsproblem, sondern zunächst einmal vor allem als eine Herausforderung, *nicht* zu handeln. Als bedeutsamer für die Stabilität des unterrichtlichen Interaktionsraums erscheint sozusagen weniger, wie pädagogisch gekonnt Lehrer*innen auf Unterrichtsstörungen einzugehen in der Lage sind, als vielmehr, wie gut es ihnen habituell gelingt, Verletzungen des unterrichtlichen Interaktionsraums wohlwollend-gelassen zu ignorieren, um im Vertrauen darauf, dass der Aufrechterhaltung der sozialen Praxis des Unterrichts durch die sanfte Sanktionierung, die das Ignorieren von störenden Verhaltensweisen im unterrichtlichen Interaktionsraum ja an sich immer schon bedeutet, im Regelfall mehr gedient ist als durch explizite Sanktionierungsinteraktionen. In Mehans Worten: „The work of doing nothing, then, retains the teacher’s control of the lesson format in subtle ways. It enables the teacher to complete her projects without constantly sanctioning violations of classroom rules in an overt manner.“

Von der Unterrichtsstörung zum Konflikt im Unterricht:

Versuch eines Zugriffs auf ein alltägliches Phänomen im schulischen Unterricht

Schlagworte wie ‚Disziplinprobleme im Unterricht‘ oder ‚Unterrichtsstörungen‘ sind aus dem öffentlich-medialen Diskurs über Schule und Unterricht nicht wegzudenken. Folgt man den teils stark dramatisierenden Schilderungen in Tageszeitungen, erscheinen die mit diesen Begrifflichkeiten assoziierten Probleme aktuell wie nie. Es wird der Eindruck erzeugt, dass ein Mangel an Disziplin den schulischen Alltag heute mehr denn je bestimme und zu einer der bedeutendsten Herausforderungen im Lehrerberuf geworden sei. Gleichwohl begleitet das Thema ‚Durchsetzung von Disziplin im Unterricht‘ oder ‚Vermeidung von Unterrichtsstörungen‘ das problemlösungsorientierte Nachdenken über Schule, Unterricht und pädagogisches Handeln ebenso lange wie es überhaupt Unterricht gibt. Dass dieser Themenbereich beständig Aktualität für sich beansprucht, zeigt sich besonders prägnant an der Menge von pädagogischer Fach- und Ratgeberliteratur, die sich dem Thema widmet und spiegelbildlich an der darauf bezogenen großen Nachfrage (vgl. Langer/Richter 2015, S. 211). Die Gründe für die besondere Bedeutsamkeit des Themas offenbaren sich unmittelbar: Die einschlägige pädagogische Fachliteratur kreist um drei dominante Argumentationsmuster, die gleichermaßen als Erklärung für das große Interesse als auch – und diese Beobachtung halten wir hier für relevant – als Legitimationsstrategien für pädagogische Disziplinierungen im Unterricht gelesen werden können:

1. Der Verweis auf den Erziehungsauftrag und die Erziehungsfunktion von Unterricht: Als eine Kernaufgabe schulischen Unterrichts wird die Erziehung zum mündigen Bürger angesehen. Hieraus wird die Notwendigkeit und Pflicht zur Inkraftsetzung und Aufrechterhaltung einer schulischen Disziplin abgeleitet. Sie gilt als *Voraussetzung* für die erfolgreiche Erfüllung des *Erziehungsauftrags* (vgl. exempl. Steins/Welling 2010, S. 14).
2. Ohne die Inkraftsetzung und Aufrechterhaltung einer schulischen Disziplin wird die erfolgreiche Erfüllung des *Bildungsauftrags* im schulischen Unterricht als gefährdet angesehen. Verwiesen wird insbesondere auf den Verlust an effektiver Lernzeit, der aus Disziplinproblemen und Unterrichtsstörungen resultiere (vgl. Keller 2014).
3. Quer zu der Verschränkung von Erziehungs- und Bildungsauftrag wird auf die durch Disziplinprobleme und Unterrichtsstörungen hervorgerufene *Belastung auf Lehrerseite* hingewiesen: Mangelnde Disziplin im Unterricht sei einer der wesentlichen Stressoren im Lehrerberuf (vgl. Keller 2014).

Der Themenkomplex *Disziplin – Unterrichtsstörung – Sanktion* steht also unmittelbar im Zentrum des Lehrerberufs und der Schule als Institution und kann, unabhängig von der Frage, ob der Lehrerberuf heute stärker mit Disziplinproblemen von Schülerseite konfrontiert sei oder nicht, als ‚Dauerbrenner‘ charakterisiert werden, der nicht nur den öffentlich-medialen sondern auch den pädagogischen Fachdiskurs antreibt. Dabei wird Disziplin nicht nur als notwendige Bedingung für Erziehungs- und Bildungsprozesse verstanden, sondern auch als an und für sich wünschenswertes Gut thematisiert.

Auffallend in der Debatte ist eine bestehende Uneinigkeit darüber, was im konkreten schulischen Unterricht bzw. innerhalb der Schule als Institution überhaupt unter *Disziplin* oder einem Mangel an ihr verstanden werden kann, was genau unter dem Begriff der *Unterrichtsstörung* gefasst wird und insbesondere: mit welchen Maßnahmen sich Disziplin im Unterricht herstellen lassen könnte bzw. wie mit Unterrichtsstörungen umzugehen sei. Entsprechend vielfältig und unscharf sind die in der pädagogischen Fachliteratur angebotenen phänomenal orientierten Definitionen zu diesen Begriffen.

Unter dem Begriff ‚Unterrichtsstörung‘ wird zunächst alles subsumiert, was nicht als Ausdruck einer auf den Unterrichtsgegenstand fokussierten Schülerhaltung verstanden werden kann. Lohmann (2007) definiert zum Beispiel wie folgt: „Unterrichtsstörungen sind Ereignisse, die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen.“ (ebd., S. 14). Wie diese Situationen jeweils konkret konstelliert sind, bleibt bei einer derart weit gefassten Definition notwendigerweise offen. Als bedeutsam erscheint es uns jedoch hervorzuheben, dass Unterrichtsstörungen hier allein in Bezug auf die Qualifikationsfunktion des Unterrichts definiert werden. Bei Nolting (2002, 2003) werden Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme hingegen definitorisch nicht ausdifferenziert. Als übergeordnete Kategorie dient vielmehr ein Schülerverhalten, das als *nicht* wünschenswert angesehen wird und durch Verhaltensweisen wie Unruhe, Unaufmerksamkeit, passives Verhalten, mangelnde Mitarbeit sowie aggressives Verhalten exemplifiziert wird. Bei Steins und Welling (2010) kulminieren beide Ansätze, was zu einer gesteigerten Verunklarung des Gegenstandes führt. Die Autorinnen schlagen eine Differenzierung zwischen „wünschenswertem Schülerverhalten“ und „Schülerfehlverhalten“ vor, binden dann aber letzteres „als eine Störung des Lernklimas durch die Schüler und Schülerinnen, als Disziplinprobleme/Unterrichtsstörungen leichter und schwerer Art“ tautologisch zurück an die ursprünglichen Begriffe. Schließlich werden einige denkbare Verhaltensweisen als Beispiele von Schülerfehlverhalten benannt: „Unkonzentriertheit, mangelndes Interesse, Beschäftigung mit unterrichtsfernen Gegenständen, Hereinrufen in die Klasse, Aggressionen (verbal und physisch), Täuschung, Clownerien, Drogenmissbrauch...“ (vgl. Steins/Welling 2010, S. 104).

An den verschiedenen Ordnungsvorschlägen wird unseres Erachtens vor allem das Problem offenbar, die phänomenalen Ausdrucksformen von Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen eindeutig interaktionslogisch zu bestimmen, sie insbesondere zwischen den Polen der Störung von Lernprozessen und der Notwendigkeit erzieherischer Maßnahmen allgemeinerer Natur eindeutig zu verorten. Die sich in den Definitionsversuchen abzeichnenden Verschränkungen von Erziehungs- und Bildungsauftrag führen zu einem unübersichtlichen Konglomerat unterschiedlicher Sein-Sollens-Vorstellungen, aus denen nicht mehr klar hervorgeht, wovon in phänomenaler Hinsicht eigentlich die Rede sein soll und – vor allem – mit welchem Ziel: Thematisiert man Anpassungsprobleme (Hoffmann 2008, S. 24) von Schülerseite an die Institution Schule und die Normen, die sie repräsentiert? Geht es um eine effektive Lernsollerfüllung oder doch um ein moralisch-ethisches „Mehr“, das von den Schüler*innen verlangt wird?

Ein Blick auf die Art und Weise der Thematisierung des Disziplinbegriffs bringen uns bei der Klärung dieser Fragen einen Schritt weiter. Langer und Richter (2015) fassen Disziplin auf der Grundlage einer diskursanalytischen Untersuchung einschlägiger Fachliteratur als Vorstellung in-

nerhalb der Pädagogik von einer „Einhaltung von Regeln und Ordnungen“, die „als Voraussetzung für Erziehung und Unterricht“ gelte und „im Idealfall aus der Einsicht der Schüler*innen heraus geschehen – zumindest in Einsicht übergehen“ (ebd. S. 225) solle. Bedeutsam ist dabei, dass mit der Vorstellung von einer „Einsicht in die Notwendigkeit von Ordnungen“ zugleich auch eine „Zustimmung“ zu diesen Ordnungen und damit eine „freiwillige Einpassung“ im Sinne einer inneren Selbstdisziplinierung auf Schülerseite assoziiert wird. „Ziel aller pädagogischen Bemühungen ist demnach, die Einsicht in die Notwendigkeit von Ordnungen (auf Schülerseite, Anm. d. Verf.) zu erlangen“ (ebd.). Thematisch wird demnach die Fähigkeit zur Selbstdisziplinierung ins Zentrum des Diskurses gerückt; sie wird als Voraussetzung für eine erfolgreiche Erfüllung von Bildungs- und Erziehungsauftrag angesehen.

Wie diese ‚Einsicht in Ordnungen‘ oder ‚Selbstdisziplinierung‘ evoziert werden kann, ist damit freilich noch nicht beantwortet. Zunächst lässt sich sagen, dass im pädagogischen Diskurs offenbar Konsens darüber herrscht, dass Präventionsmaßnahmen, z.B. einer umfassenden „Aktivierung“ der Klasse oder der Aufrechterhaltung des „Unterrichtsflusses“ (vgl. Nolting 2002), gegenüber Sanktionsmaßnahmen der Vorzug zu geben sei. Darüber hinaus arbeiten Langer und Richter (2015) heraus, dass das Thema *Disziplinierung*, die Frage also nach der konkreten Umsetzung von Disziplin, innerhalb des pädagogischen Diskurses respektive der Community der Lehrer*innen, als ein tabuisiertes verstanden werden muss. Je vehementer ein „Lob der Disziplin“ (Bueb 2006) verteidigt wird, umso anstößiger erscheint die Frage nach Disziplinierung, Sanktion oder Strafe und wird entsprechend umgangen. Charakteristisch für den Diskurs ist Antje Langer und Sophia Richter zufolge eine Thematisierung im Modus des „Positiven“. Hervorgehoben würden vor allem Strategien, die unmittelbar auf Einsicht angelegt sind, wie etwa das pädagogische Gespräch, Verträge oder Selbstbeobachtung; Strategien, die eher subtil den Rahmen für eine Einhaltung von Disziplin schaffen, etwa die Strukturierung des Raums, das Schaffen einer Lernatmosphäre oder Rituale; sowie Strategien, die eine freiwillige Anpassung an den Lehrer ins Zentrum stellen: „Der Lehrkörper wird als ein Medium konstituiert, das dazu beiträgt, eindeutige Interaktionen in Unterrichtssituationen zu schaffen und eine bestimmte innere (selbstdisziplinierte) Haltung zu veräußern“ (Langer/Richter 2015, S. 226), d.h. der Lehrer wird zum Vorbild, dessen gutem Beispiel an Selbstdisziplin die Klasse nacheifert.

An diesem Diskursstrang sind u. E. drei kritikwürdige Aspekte hervorzuheben:

1. Die Einhelligkeit innerhalb der Thematisierung, dass Präventionsmaßnahmen gegenüber negativen Sanktionsmaßnahmen der Vorzug zu geben sei, verdeckt ein Problem: Unterrichtsstörungen erscheinen aus dieser Perspektive primär als etwas, das verhindert werden müsse, mehr noch: als etwas gänzlich Verhinderbares. Damit wird allerdings auch die Annahme ins Feld geführt, dass derjenige, der in seinem Unterricht sanktionieren muss, es potenziell versäumt habe, vorher die nötigen Präventionsmaßnahmen ergriffen zu haben. Davon ausgehend, dass die Frage nach der Verhinderbarkeit für eine konkrete Unterrichtspraxis nicht seriös zu beantworten ist, wird ersichtlich, dass dieses Deutungsmuster wesentlich als wirkmächtiger Schuldzuweisungsmechanismus verstanden werden muss, der das handlungspraktische pädagogische Problem nicht entspannen oder gar lösen kann, sondern stattdessen den Diskursfokus verlagert und darüber hinaus den Diskurs als ganzes immer wieder aufs Neue anheizt.

2. Mit der Fokussierung auf Präventionsmaßnahmen und der Tabuisierung von negativen Sanktionsmaßnahmen wird jedwede Form der aktiven Disziplinierung von Lehrerseite wider einer vorliegenden Disziplinlosigkeit der Schüler*innen aus dem Repertoire der diskutablen unterrichtlichen Handlungsmuster getilgt. Möglicherweise notwendige oder auch kritikwürdige Disziplinierungen können aus dieser Perspektive weder auf ihre Potenziale noch auf ihre (Un-)Angemessenheit hin befragt werden.

3. Es fällt eine Tendenz zur Vereinseitigung des Problemzusammenhangs auf. Es sind in jedem Falle vorrangig die Schüler*innen, die durch ein Fehlverhalten oder eine („noch“) mangelnde Einsicht in die Notwendigkeit zur Ordnung und Disziplin ins Zentrum des Thematisierungszusammenhangs geraten. Sie rufen die Störungen hervor und sie haben Disziplinprobleme. Etwas naiv betrachtet ließe sich diese Tendenz auf die Naturwüchsigkeit der Sache selbst zurückführen: Als Edukanden und Sozialisanden sind notgedrungen sie es, die im Prozess des Erwachsen-Werdens erst in eine der Öffentlichkeit des institutionellen Handlungszusammenhangs angemessene Haltung einsozialisiert werden müssen. Kehrseitig wird das Auftreten von Unterrichtsstörungen oder Disziplinproblemen im Unterricht allenfalls als eine ungenügende Unterrichtsgestaltung oder Klassenführung auf Seiten des Lehrers thematisiert, womit im engeren Sinne vorrangig Fragen der Didaktik und Methodik gemeint sind. Der Diskurs operiert also mit einem Erziehungsdefizit oder entwicklungsbedingten Anpassungsschwierigkeiten hier und einer problematischen Ausführung des Bildungsauftrags dort. Die Verwobenheit von Erziehungs- und Bildungsauftrag und die aus ihr resultierenden Implikationen – insbesondere die klare rollenspezifische Zuordnung innerhalb des Problemzusammenhangs – geraten so nicht nur aus dem Blick, sondern führen auch zu einer normativ aufgeladenen und damit gleichermaßen problematischen Idealisierung: Während die Lehrer*innen vor allem für eine gute Bildung sorgen sollen, worüber idealerweise Disziplinprobleme gar nicht erst laut werden, sollen die Schüler*innen sich selbst und gegenseitig disziplinieren.

Vor dem Hintergrund dieses spannungsreichen und komplexen Themenzusammenhangs und der unbefriedigenden Klärungsversuche innerhalb der pädagogischen Fach- und Ratgeberliteratur werden wir im Folgenden zunächst vereinfachend von *Konflikten im Unterricht* sprechen. Den vielschichtigen Fragen, was Disziplin in der Schule heißt, was Unterrichtsstörungen, Schülerfehlverhalten oder Disziplinprobleme definiert und ob sich aus einer begrifflichen Klärung mögliche Impulse für die Diskussion von Präventions-, Interventions- und Sanktionsmaßnahmen ableiten lassen, stellen wir einen analytischen Blick auf die Empirie schulischen Unterrichts voran. Damit nähern wir uns dem Thema aus einer distanzierten Perspektive und verfolgen eine deutlich offenere Fragestellung: Gibt es ein gemeinsames Moment konflikthafter Interaktionssituationen im Unterricht und, wenn ja, worin lässt es sich bestimmen? Ein Ziel der thematischen Ausrichtung dieses Heftes ist es demnach, einen allgemeinen Kern hinter den individuellen Ausdrucksgestalten konflikthafter Interaktionen im Unterricht freizulegen. Damit soll auch ein Gegenentwurf zur gängigen Denkart einer lösungsorientierten Perspektive skizziert werden, der zuvorderst auf ein allgemeines Verständnis der empirischen Wirklichkeit abzielt.

Literaturverzeichnis

- Bueb, B. (2006): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin: List.
- Hoffmann, C. (2009): Disziplinschwierigkeiten in der Schule. Eine qualitative Einzelfallstudie mit einem gruppen- und bindungstheoretischen Schwerpunkt. Wiesbaden: Springer VS.
- Keller, G. (2014): Disziplinmanagement in der Schulklasse. Wie Sie Unterrichtsstörungen vorbeugen und bewältigen. 3. akt. Aufl. Bern: Huber.
- Langer, A./Richter, S. (2015): Disziplin ohne Disziplinierung. Zur diskursanalytischen Ethnographie eines ‚Disziplin-Problems‘ von Schule und Pädagogik In: Fegter, S./Kessl., F./Langer, A./Ott, M./Rothe, D./Wrana, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung, Empirische Analysen zu Erziehungs- und Bildungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 210–230.
- Lohmann, G. (2007): Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplininkonflikten. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nolting, H.-P. (2002): Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Weinheim: Beltz.
- Nolting, H.-P. (2003): Unterrichtsstörungen. Möglichkeiten zur Störungsprävention und Konfliktlösung. In: Schulmagazin Heft 5-10/1, S. 53-56. Online unter: http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/studium/Textboerse/pdf-Dateien/nolting_unterrichtsstoerungen.pdf
- Steins, G./Welling, V. (2010): Sanktionen in der Schule. Grundlagen und Anwendung. Wiesbaden: Springer VS.

NINA RIECKMANN

„Hau mal ab hier!“

Analyse einer disziplinierenden Intervention während einer Gruppenarbeitsphase

Das im Folgenden zu analysierende Protokoll entstammt dem Fallarchiv KASUS. Es bildet eine Interaktionssituation unter Schüler*innen einer fünften Klasse während einer Stillarbeitsphase im Geschichtsunterricht ab:

Kurzcharakterisierung der Beobachtungsszene

Stillarbeit; Mädchen kommt an einen Doppeltisch und erklärt ihrer Freundin, die dort sitzt, eine Aufgabe. Der Sitznachbar beschwert sich.

Protokoll

- S1 Hau mal ab hier!
S2 Ich hab ihr nur was erklärt.
L Hast Du gerade „Hau mal ab!“ gesagt?
S1 Ja, sie nervt mich hier.
S2 Ich wollte ihr nur was erklären...
L Einen etwas besseren Umgangston bitte!

Wenden wir uns zunächst der Kurzcharakterisierung der Beobachtungsszene zu:

Mit der Kontextbedingung der Stillarbeitsphase ist gesetzt, dass Gespräche zwischen Mitschüler*innen – etwa zur wechselseitigen Unterstützung und Hilfe bei der Lösung der Aufgabe – potenziell zu einem Störfaktor für andere, in Einzelarbeit agierende, Klassenkamerad*innen werden können. Das Protokoll liefert mit der ersten Sequenz (*Stillarbeit*) noch keine Hinweise auf spezifische Regeln, die während einer Stillarbeitsphase im vorliegenden Fall gelten. Ob leise Unterhaltungen unter den Mitschüler*innen erlaubt sind oder ob die Stillarbeitsphase mit der Regel, die Aufgabe in Einzelarbeit zu erledigen, gleichzusetzen ist, können wir der ersten Sequenz des Protokolls nicht entnehmen. Das heißt zunächst einmal, dass Interaktionen unter den Mitschüler*innen sowohl als legitime als auch als illegitime Störungen der Arbeitsatmosphäre und zwar sowohl von Lehrerseite als auch von Schülerseite aufgefasst und entsprechend beantwortet werden könnten.

Mit der weiteren Kontextbeschreibung *Mädchen kommt an einen Doppeltisch und erklärt ihrer Freundin, die dort sitzt, eine Aufgabe* wird klar, dass zumindest kurzzeitige und leise geführte Interaktionen unter den Schüler*innen von der Lehrerseite legitimiert sind. Andernfalls wäre es höchst ungewöhnlich, wenn sich eine Schülerin über die Regel der Einzelarbeit hinwegsetzte, insbesondere wenn sie dazu ihren eigenen Arbeitsplatz verlassen müsste und der Regelverstoß damit öffentlich sichtbar würde. Zu vermuten ist daher, dass die Initiative der Schülerin von der Lehrkraft geduldet wird. Da das Protokoll explizit hervorhebt, dass sich die Schülerin an einen Doppeltisch

begibt, ist erwartbar, dass dort ein weiterer Schüler arbeitet – andernfalls müsste diese Kontextinformation vom Protokollanten nicht gesondert hervorgehoben werden. In Rechnung gestellt, dass die folgende Interaktion unter den zwei Schülerinnen im Rahmen einer Stillarbeitsphase erfolgt und sich noch ein weiterer Schüler in unmittelbarer Nähe befindet, können wir vermuten, dass sich der anwesende Dritte in das Geschehen einmischen wird. Denkbar wäre sowohl eine kooperative Interaktion unter den drei Mitschüler*innen, die allein unter der Bedingung, dass sich der Geräuschpegel zu stark hebt, evtl. von der Lehrkraft kommentiert werden könnte, als auch eine Beschwerde des anwesenden aber unbeteiligten dritten Mitschülers.

Die nächste Protokollsequenz (*der Sitznachbar beschwert sich*) bestätigt nun die Vermutung, dass sich der anwesende dritte Mitschüler gestört fühlt. Auffällig ist der harsche Ton, mit dem die Beschwerde vorgetragen wird (*Hau mal ab hier*).

Kontextfrei ist der Sprechakt *Hau mal ab hier* als rüde Zurechtweisung in verschiedenen Situationen denkbar. Beispielsweise könnte Herr Müller den Hund des Nachbarn, der abermals den Weg durch den Zaun auf Herrn Müllers Grundstück gefunden hat, mit diesen Worten von seinem Grundstück vertreiben. Denkbar wäre der Sprechakt aber auch zwischen einem Türsteher und einem alkoholisierten Gast in der Schlange vor einer Diskothek. Nachdem der alkoholisierte Gast mehrmals versucht hat, den Türsteher zum Einlass in die Diskothek zu bewegen, beendet der Türsteher die Auseinandersetzung mit den Worten: „Es reicht jetzt! Hau mal ab hier!“. In beiden Kontexten ist die rüde Zurechtweisung als Befehl, zur Unterlassung eines (weiteren) Fehlverhaltens zu lesen und lässt sich über die, der Interaktion eingeschriebene, a) Asymmetrie zwischen Mensch und Tier und b) (berufsbedingt) legitimierte Höherstellung des Sprechers, als wohlgeformt denkbare Handlungsoption verstehen.

Etwas anders gelagert würde sich die Situation darstellen, wenn der Sprechakt von einem Elternteil zu einem Kind geäußert würde. Hier wäre der Sprechakt aufgrund der ihm eingeschriebenen Verletzung jedweder Höflichkeitskonventionen allenfalls als augenzwinkernde Zurechtweisung vorstellbar, etwa während die Eltern sich mit Planungen für die anstehende Geburtstagsfeier des Sprösslings austauschen, dieser aber naseweis ununterbrochen das Gespräch der Eltern sabotiert. Da für erzieherische Sprechakte erstens idealtypisch eine Vorbildfunktion auf Seiten der Erziehungsberechtigten angenommen werden kann und zweitens ein zentrales Merkmal der Eltern-Kind-Beziehung darin besteht, dass die Eltern bis zu einem bestimmten Entwicklungsstand des Kindes jederzeit für den Nachwuchs zur Verfügung stehen, würde die Aufforderung „Hau mal ab hier“ im Ernstfall auf eine mindestens auffällige wenn nicht potenziell pathologisch anmutende Struktur familialer Interaktion hinweisen. Allen kontextfreien Lesarten ist demnach gemein, dass für den vorliegende Sprechakt eine strukturelle Asymmetrie zwischen Sprecher und Angesprochenen konstitutiv ist. Handelt es sich um eine diffuse Sozialbeziehung (Parsons), weist der erboste Platzverweis *Hau mal ab hier!* auf eine besondere, in irgendeinem Sinne vorbelastete Interaktionsstruktur zwischen den beteiligten Akteuren hin. Er nimmt die strukturell eingeschriebene Asymmetrie in auffällig harscher Form in Anspruch, um persönliche Befindlichkeiten durchzusetzen. Kontrastieren wir diese Überlegung mit Kontexten, in denen sich gleichberechtigte Interaktionspartner gegenüberstehen, können wir sagen, *dass der Sprechakt eine Asymmetrie herstellt*, die der Beziehung der Interaktionsteilnehmer eigentlich nicht entspricht. In diesem Falle also, wären über das Aufrufen einer Asymmetrie im Interaktionsgefüge die konventionellen Regeln des informel-

len Austauschs verletzt und wir könnten von dem Vorliegen einer manifesten Krise ausgehen. Besonders passende Beispiele für diesen letztgenannten Fall liefern beispielsweise Konflikte unter Geschwistern. Äußert etwa eine Schwester diesen Sprechakt gegenüber ihrem nahezu gleichaltrigen Bruder, markiert sie ein asymmetrisches Gefüge, das sich aus der altersbedingten Asymmetrie allein, kaum erklären lässt. Anzunehmen wäre in diesem Fall vielmehr ein geschwisterlicher Streit um Autonomie: Die Sprecherin würde offenbar auf das Recht bestehen, sich auch unabhängig vom Bruder einen eigenen Aktionsraum zu bewahren.

Im Gegensatz zu unseren gedankenexperimentellen Lesarten ist nun im tatsächlich vorliegenden Kontext keine strukturelle Asymmetrie zwischen Sprecher und Adressat in Anschlag zu bringen. Da es sich um Klassenkamerad*innen handelt, stehen sich die Interaktionspartner, ähnlich wie in dem gedankenexperimentellen Geschwisterkonflikt, auf Augenhöhe gegenüber. Daher können wir festhalten, dass der Sprechakt auf ein problematisches Interaktionsverhältnis verweist: Der Sprecher klagt qua Zurechtweisung eine vermeintliche Verletzung seines Aktionsraums innerhalb der Klassengemeinschaft ein und stellt hierüber – dominanter und rüder als erwartbar – eine erklärungsbedürftige Asymmetrie zwischen sich und seiner Mitschülerin her. Wir stehen also vor folgendem Konfliktfall: Der Sprecher zeigt an, dass er sich durch die Anwesenheit seiner Mitschülerin an dem von ihm genutzten Doppeltisch während der Stillarbeitsphase gestört fühlt. In Rechnung gestellt, dass leise Interaktionen unter den Schüler*innen während einer Stillarbeitsphase im vorliegenden Fall offensichtlich legitimiert sind, demnach nicht von einer Regelverletzung auszugehen ist und wir darüber hinaus auch keinen Hinweis darauf haben, dass sich die erklärende Mitschülerin über Gebühr laut, auffällig und damit störend verhält, muss der rüde Platzverweis durch den Mitschüler seinen Grund auf der Beziehungsebene unter den Mitschüler*innen haben. Als einzige weitere Erklärungsmöglichkeit käme in Frage, dass es sich beim Sprecher um einen besonderen Querulanten handelt. Diese Möglichkeit ist nicht gänzlich auszuschließen, umgekehrt liefert uns das Protokoll bisher aber keine Hinweise für eine derartige Annahme. Im Sinne der Sparsamkeitsregel fällt diese Lesart also zunächst raus.

Verfolgen wir stattdessen weiter unsere erste Strukturhypothese, dass es sich bei der vorliegenden Situation um eine Ausdrucksgestalt eines Beziehungskonflikts unter den Schüler*innen handelt. Allgemein können wir davon ausgehen, dass sich innerhalb einer (unfreiwillig zusammengesetzten) Klassengemeinschaft kleinere (auf Sympathie und geteilten Interessen basierende) Peergroups bilden. Aus dieser Perspektive würde sich der Sprechakt als Ausdruck der Markierung einer Ingroup-Outgroup-Konstellation darstellen. Der Sprecher drückt aus, dass eine klar definierte Ingroup innerhalb der Tischnachbarschaft von S1 und seiner Sitznachbarin besteht, die durch S2 gestört wird. S2 steht den anderen beiden somit als Outgroup gegenüber. Diese Lesart lässt sich auch gut an unserem Gedankenexperiment zur Geschwisterkonstellation nachzeichnen. Wäre beispielsweise die Schwester im Gespräch mit einer Freundin und würde ihren dazu kommenden Bruder mit dem Sprechakt *Hau mal ab hier* zurechtweisen, wäre deutlich ein Ingroup-Outgroup-Gefüge markiert. Die Schwester würde damit eine Abgrenzung des von ihr und ihrer Freundin beanspruchten Territoriums gegenüber ihrem Bruder markieren. Von einer Ingroup-Outgroup-Konstellation können wir insofern sprechen, als eine Ingroup der Freundinnen aufgerufen würde und die Geschwisterkonstellation dadurch zur Outgroup abgewertet würde. Das „Territorium“, der Gesprächsraum unter den Freundinnen, wäre durch die Anwesenheit des Bruders offensicht-

lich verletzt. Im Gegensatz dazu wird im tatsächlich vorliegenden Kontext durch die Tischnachbarschaft der Doppeltisch von S1 als Territorium einer Ingroup definiert, das durch das Hinzutreten von S2 verletzt wird.

Diese Hypothese lässt sich über zwei weitere Kontrastbeispiele noch weiter untermauern. Mit einer höflichen Beschwerde, etwa: „Könnt ihr bitte mal leise sein. Ich kann mich nicht konzentrieren“ wäre lediglich die Anmahnung des eigenen Rechts auf eine ruhige Arbeitsatmosphäre zum Ausdruck gebracht. Mit dem Sprechakt „Wieso fragst du nicht mich?“ wäre demgegenüber unmittelbar die Verletzung des Ingroupgefüges der Tischnachbarschaft angesprochen. Im Gegensatz zum tatsächlich gefallenem Sprechakt wäre damit aber nicht der Doppeltisch als besonderes Territorium definiert.

Nach diesem als „grobe Zurechtweisung“ rekonstruierten Sprechakt, der zugleich die Markierung und *Verletzung eines Ingroup-Gefüges* zum Ausdruck bringt, das über das Aufrufen der Tischnachbarschaft definiert wird, ist nun eine Reaktion durch die angesprochene Mitschülerin oder deren Umfeld (einschließlich der Lehrkraft) zu erwarten.

Mit der Aussage *Ich habe ihr nur was erklärt* erfolgt eine beschwichtigende Reaktion auf die rüde Zurechtweisung von S1 in Form einer Rechtfertigung durch S2.

Kontextfrei wäre ein derartiger Sprechakt im Rahmen einer Paarkonstellation vorstellbar: Der Sprechakt könnte als Antwort auf eine unterstellte bzw. vorgeworfene Flirtsituation fallen. Der angegriffene Partner könnte das Gespräch mit der dritten Person mit der Aussage *Ich habe ihr nur was erklärt* zugleich rechtfertigen als auch den eifersüchtigen Partner beschwichtigen. Zugleich wäre mit diesem Sprechakt eine potenzielle Verletzung der Grenzen der Ingroup „Paar“ anerkannt.

Bezogen auf den vorliegenden Kontext lässt sich vor dem Hintergrund des Gedankenexperiments festhalten, dass mit dem Sprechakt von S2 zwar nicht die von S1 in die Interaktionssituation eingeführte Asymmetrie gleichermaßen reproduziert wird, aber dennoch – durch die defensive Rechtfertigung – die von S1 zum Ausdruck gebrachte Verletzung des Territoriums anerkannt wird. Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass S2 mit ihrer Antwort zugleich das von S1 aufgerufene Ingroupgefüge über einen Rückgriff auf eine im schulischen Kontext anerkannte Wertorientierung, nämlich, dass ein Wissensvorsprung zur Unterstützung hilfsbedürftiger Mitschüler genutzt werden darf und sollte, relativiert. Die von S1 quer zum schulischen Wettbewerbsprinzip liegende und reklamierte Peer-Konstellation („Ingroup-Outgroup“) wird also über das Aufrufen von einer Wertorientierung, die sich auf eine besondere Ethik im schulischen Wettbewerb beruft, aufgeweicht. S2 verhält sich „strategisch geschickt“, indem sie die Territoriumsverletzung als solche anerkennt, sie aber zugleich, legitimiert über ein der Peergroup-Verbindungen übergeordnetes Prinzip, zurückweist. Sinngemäß paraphrasiert könnte man ihren Sprechakt etwa wie folgt übersetzen: „Tut mir leid, dass ich deinen exklusiven Interaktionsraum mit S3 unentschuldigt betrete, aber wir sind hier in der Schule und da gelten auch noch andere Werte als Sympathie unter den Mitschülern, nämlich Solidarität im schulischen Wettbewerb um Leistungserbringung.“ Davon ausgehend, dass die Interaktionssituation potenziell von anderen Mitschülern verfolgt wird, können wir sagen, dass im Schlagabtausch zwischen S1 und S2 nun Gleichstand nach Punkten herrscht. Die von S1 auf eine Outsider-Position verwiesene Mitschülerin, macht sich im Rückgriff auf eine Wertorientierung, die im Klassenverband allgemein auf Anerkennung hoffen darf, zur legitimen Interaktionsteilnehmerin im Rahmen der von S1 als Ingroup markierten Peer-Konstellation. Vor-

ausgesetzt S1 erkennt die von S2 ins Feld geführte Wertorientierung an, könnte die Konfliktsituation nun als aufgelöst und damit abgeschlossen gelten. S1 könnte sich beispielsweise unter stillem Protest wieder seiner Aufgabe zuwenden und S2 könnte ihren Dialog – möglicherweise noch leiser als zuvor – mit der dritten Schülerin fortsetzen.

Im Anschluss schaltet sich aber nun die Lehrkraft in das Geschehen ein: *Hast du gerade „Hau mal ab!“ gesagt?* Statt die Angelegenheit auf sich bewenden zu lassen reagiert die Lehrkraft mit einer Frage, die – gelesen als rhetorische – als eine Drohgebärde interpretiert werden kann; im Sinne einer Informationsfrage demgegenüber weniger scharf, aber dennoch als Ausdruck verständnislosen Missfallens verstanden werden muss. Für die Lesart einer rhetorischen Frage, die als Drohgebärde zu verstehen wäre, käme kontextfrei eine Konfliktsituation in Frage, innerhalb derer keine der beteiligten Parteien bereit ist, zugunsten einer Auflösung des Konflikts, einen Schritt zurück zu treten. In diesem Falle wäre mit dem Sprechakt nahegelegt, dass die Situation – bei einer Bejahung der Frage durch den Angesprochenen – eskalieren würde. Für die Lesart einer auf Information ausgerichteten Nachfrage wäre der Sprechakt in konflikthaft aufgeladenen Situationen denkbar, die von einem unmittelbar an der Situation unbeteiligten Dritten beobachtet würde. Naheliegend wäre hier eine Interaktionssituation unter Jugendlichen, in die sich ein Erwachsener einschaltet. Der Sprechakt hätte hier latent die Bedeutung einer erzieherischen Intervention: Angezeigt wäre damit, dass der Sprecher die Ausdrucksweise innerhalb der Interaktion unter den Jugendlichen als unangemessen einstuft. Weitere Konsequenzen im Sinne von Ermahnungen oder Sanktionen wären aber nicht zwangsläufig zu erwarten.

Konfrontiert mit dem tatsächlichen Kontext können wir festhalten, dass die Lehrkraft mit dem Sprechakt ihre Autoritätsposition markiert: Der Sprechakt mutet als Mischform aus rhetorischer und Informationen suchender Frage an. Ausgedrückt ist damit in jedem Fall die Inanspruchnahme des heteronomen Charakters der Institution Schule, um die Interaktion unter den Schüler*innen im Sinne einer erzieherischen Intervention zu disziplinieren. Dabei fällt auf, dass sich diese Intervention allein auf den Umgangston unter den Schüler*innen bezieht, nicht aber auf eine Suche nach Gründen für die von der Lehrkraft wahrgenommene Konfliktsituation. Anstatt die Ausdrucksweise von S1 aber direkt zu disziplinieren, etwa: „S1, wie sprichst Du denn mit S2? Konzentrier Dich auf Deine Aufgabe!“ und damit die Anwesenheit der Mitschülerin am Doppeltisch zugleich als legitim zu markieren oder – wie es auch denkbar wäre – sich deutlich stärker in das Geschehen einzuschalten, etwa: „Was ist denn bei Euch los? Wieso arbeitet Ihr nicht an Euren Aufgaben?“, womit eine umfassende Intervention eingeleitet wäre und zugleich alle drei Schüler*innen abgemahnt würden, hält sich die Lehrkraft mit dem Fokus auf den Umgangston unter den Mitschüler*innen bezüglich der Intervention zurück. Mit dem Sprechakt sorgt sie für die Wiederherstellung bzw. Aufrechterhaltung einer ruhigen Arbeitsatmosphäre. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass das Gespräch zwischen S1 und S2 bereits abgeschlossen war, lässt sich allerdings die Frage aufwerfen, ob eine derartige Intervention an dieser Stelle notwendig gewesen ist oder nicht. Zumindest lässt sich sagen, dass durch die Intervention der Lehrkraft, der Konflikt zwischen S1 und S2 tendenziell wieder angefacht werden könnte, steht S1 doch nun vor der unangenehmen Situation, sein Verhalten öffentlich erklären bzw. entschuldigen zu müssen.

Stattdessen schlägt S1 jedoch einen nicht erwarteten Weg ein: Er nimmt die Frage der Lehrerin als Informationsfrage auf und verstärkt qua Wiederholung auf dieser Grundlage sein

harsches und verletzendes Verhalten gegenüber S2: *Ja, sie nervt mich hier*. Damit ignoriert er die latente Zurechtweisung der Lehrkraft und beharrt auf seinem Standpunkt, dass sich S2 aktuell nicht an dem Doppeltisch aufhalten darf. Die Markierung des Ingroup-Outgroup-Gefüges sowie der Verweis auf eine vermeintliche Territoriumsverletzung reproduzieren sich hiermit nicht bloß, sondern werden über das Öffentlich-Machen gegenüber der Lehrkraft – und evtl. anderen, die Szene verfolgenden Mitschüler*innen – noch deutlich gesteigert. Diese vehemente Form auf dem eigenen Standpunkt zu beharren, ist im vorliegenden Kontext besonders erklärungsbedürftig. Betrachten wir daher den Sprechakt etwas genauer.

Die Aussage *Ja, sie nervt mich hier* ist ausschließlich in konflikthaftern Situationen zu denken und verweist sinnlogisch auf eine Suche nach Anerkennung auf Seiten des Sprechers, um den Konflikt zu beenden. Denkbar wären etwa folgende Varianten: a) die thematisierte Person ist anwesend, während der Sprechakt fällt. Für diesen Fall wären besonders gut Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen denkbar. Der Sprechakt könnte von einem Kind gegenüber der Mutter geäußert werden, während es um einen Streit zwischen Geschwistern um die Einhaltung der Privatsphäre im jeweils eigenen Zimmer geht. Mit der Aussage *Ja, sie nervt mich hier* könnte das Kind sein zuvor an den Tag gelegtes harsches Verhalten gegenüber seinem Geschwister (*Hau mal ab hier!*) gegenüber der Mutter erklären. Anerkennung heischte der Sprechakt insofern, als dass der Sprecher den Ausdruck seiner eigenen Befindlichkeit („genervt sein“) als Reaktion auf den Regelverstoß des Geschwisters (Zimmer betreten) markiert und so auf das Verständnis der Mutter für sein harsches Verhalten hofft. Strukturell würde also das eigene Befinden als legitime Reaktion auf das Fehlverhalten des Geschwisters markiert. Für die Variante b) – die thematisierte Person ist abwesend, während der Sprechakt fällt – wäre demgegenüber eine Gesprächssituation unter Ehepartnern denkbar. Zur Disposition könnte zum Beispiel der Besuch der Schwiegermutter für das kommende Wochenende stehen. Nachdem bereits eine Weile diskutiert wurde, äußert der Ehemann den Sprechakt als Antwort auf eine Nachfrage seiner Frau, weshalb er sich so vehement gegen den Besuch der Schwiegermutter wehrte: „Ich verstehe gar nicht, warum wir so lange darüber diskutieren müssen! Ist es denn so unerträglich für Dich, wenn meine Mutter das nächste Wochenende bei uns verbringt?“ – „Ja, sie nervt mich hier!“. Im Gegensatz zu Variante a) stünde hier weniger ein Fehlverhalten der thematisierten Person im Vordergrund, als ihre bloße Anwesenheit als Person. Mit dem Sprechakt würde insofern eine subjektive Befindlichkeit auf Seiten des Sprechers (Antipathie gegenüber der Schwiegermutter) als Erklärung zur Stillstellung des Konflikts herangezogen.

Konfrontieren wir diese Beispiele mit dem tatsächlich vorliegenden Kontext, fällt auf, dass der Sprechakt im Rahmen der Klassensituation nicht nur auf die Anerkennung des Verhaltens durch die Lehrkraft abzielt, sondern – ähnlich wie in dem Gedankenexperiment mit den Ehepartnern – auch auf eine emotionale Disposition des Sprechers verweist, die offenbar nicht rational nachvollziehbar zum Ausdruck gebracht werden kann. Eingedenk der Tatsache, dass es sich bei den Schüler*innen um einen Jungen und zwei Mädchen im Alter zwischen 10 und 11 Jahre handelt, ist anzunehmen, dass nicht allein verschiedene Freundschaftsbeziehungen innerhalb des Klassenverbandes im Sinne des Ingroup-Outgroup-Gefüges eine Rolle in dem Konflikt spielen, sondern auch und gerade das Geschlecht der beteiligten Schüler*innen. Denkbar wäre etwa eine Schwärmerei auf Seiten von S1 für S2 oder auch für seine Sitznach-

barin. Der Konflikt um die vermeintliche Territoriumsverletzung durch das Hinzutreten von S2 an den Doppeltisch würde sich so nicht nur als Konflikt um ein Ingroup-Outgroup-Gefüge darstellen, sondern auch als Ausdruck eines Konflikts um Aufmerksamkeit und Anerkennung in genderspezifischer Perspektive. Das Fallbeispiel legt demnach verschiedene Möglichkeiten einer weiteren theoretischen Diskussion nahe. Näher beleuchtet werden könnten z.B. Peer-Group-Konstellationen und ihren Auswirkungen auf den Klassenverband im Unterricht oder die Frage nach (un-)nötigen Interventionsmaßnahmen bei Schüler-Schüler-Konflikten (classroommanagement) sowie genderspezifische Fragen zu Peer-Group-Konstellationen aus entwicklungspsychologischer oder auch pädagogischer Perspektive. Derart weiterführende Überlegungen würden jedoch den vorliegenden Rahmen sprengen. Wenden wir uns daher dem weiteren Protokollverlauf zu.

Auf die Antwort von S1 erfolgt nicht – wie erwartbar – eine weitere Kommentierung durch die Lehrkraft, sondern durch S2: *Ich wollte ihr nur was erklären*. In sprachlich abgewandelter Form wiederholt sie ihre Rechtfertigung für die Anwesenheit am Doppeltisch nun gegenüber der Lehrkraft. Bemerkenswert ist, dass S2 – ebenso wie zuvor S1 – auf ihrem Standpunkt beharrt und erneut unter Aufruf der Wertorientierung „Stärkere Schüler*innen sollten schwächeren Schüler*innen helfen“ ihre Anwesenheit am Doppeltisch legitimiert und dabei zugleich die von S1 reklamierte Territoriumsverletzung bzw. das Ingroup-Outgroup-Gefüge anerkennt. Mit diesem Sprechakt ist außerdem der abgeschlossene Charakter der zuvor stattgefundenen Konversation zwischen S1 und S2 unterstrichen: Die Kommentierung von S2 bezeugt eine Anerkennung und gleichzeitige Zurückweisung der harschen Reaktion von S1. Die Interaktion kann im Sinne des ‚Gleichstands nach Punkten‘ zwischen S1 und S2 als abgeschlossen gelten. Da sich die Lehrkraft aber bereits einmal in das Geschehen eingemischt hat, ist eine weitere Kommentierung ihrerseits gut denkbar.

Die weitere Kommentierung erfolgt in Form einer direkten Disziplinierung: *Einen etwas besseren Umgangston bitte!* Die Lehrkraft verbleibt damit ebenfalls auf ihrem zuvor angedeuteten Standpunkt und beschränkt sich auf die Aufrechterhaltung einer ruhigen Arbeitsatmosphäre innerhalb derer ein höflicher Umgangston unter den Schüler*innen gewahrt werden soll. Eine weitere Suche nach Gründen für den Konflikt zwischen den Schüler*innen liegt nicht in ihrem Fokus. Gedankenexperimentell können wir auch kaum Szenarien entwerfen, innerhalb derer eine weitergehende Intervention in der vorliegenden Situation als notwendige pädagogische Maßnahme verstanden werden könnte. Faktisch ist der Konflikt zwischen S1 und S2 bereits geklärt; vom harschen Umgangston S1s abgesehen besteht kein Problem, das ein Eingreifen der Lehrkraft erforderlich machen würde. Eine Ablenkung anderer Schüler*innen aufgrund des Gespräches, die ein weiteres Arbeiten in Stillarbeit erschweren oder gar verhindern könnte, ist nicht abzusehen. Umgekehrt würde ein weiteres Nachbohren der Lehrkraft, etwa: „Warum nervt sie dich denn dort?“ das Potenzial zu einer – für die beteiligten Schüler*innen – unangenehmen, weil bloßstellenden Informalisierung der Situation bereit halten (Wernet 2011). Mit dem realisierten Sprechakt hingegen, ruft sich die Lehrkraft als Autoritätsperson in Erinnerung und markiert so zugleich den heteronomen Charakter der Institution Schule. S1 ist damit diszipliniert, allerdings nicht in einer, angesichts der Unterrichtssituation, entgrenzenden Art und Weise und die Stillarbeitsphase kann weiter laufen.

Mögliche Fragestellungen, die das Fallbeispiel bereithält

Das vorliegende Fallbeispiel lässt sich unter verschiedenen Gesichtspunkten beleuchten. Eine Möglichkeit ist die der Gender-Perspektive. Die im Fallbeispiel dargestellten Handlungen und Sprechakte, die sich zwischen den Geschlechtern, sprich Jungen und Mädchen, abspielen, zeigen beispielhaft die Bedeutung von Genderhandeln im Kontext von Schule und Unterricht. Diese können nach verschiedenen Gesichtspunkten hinterfragt werden. Zum Beispiel, ob S1(m) aufgrund seines Geschlechts die Sanktionierung durch die Lehrkraft erfährt, während das Verhalten von S2(w) keine Beachtung findet. Spiegelt sich hierin eine Art und Weise der alltäglichen Konstruktion von Geschlechterdifferenzen wider? Vor diesem Hintergrund wäre auch das Geschlecht der Lehrkraft interessant, welches durch den Protokollanten nicht definiert wird. Weitere Fragestellungen zur Genderthematik könnten die Rollenverteilung und auch die Rollenklischees bei der Gruppenbildung im Bereich von Schule sein oder die Frage, ob es einen „gendertypischen“ Umgangston innerhalb des Klassengefüges gibt bzw. allgemein Genderhandeln im Unterricht beobachtet werden kann. Andere mögliche Zugriffe könnten über die zentralen unterrichts- bzw. schultheoretischen Aspekte Adoleszenz, Lehrerhandeln und Sanktionierung erfolgen.

Literaturverzeichnis

Wernet, A. (2011): Zu entgrenzenden und entspannenden Informalisierung von unterrichtlicher Interaktion. In: Aßmann, A. / Krüger, J.O. (Hrsg.): Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie. Weinheim, München: Juventa, S. 163–180.

„Mein Fahrlehrer hat ein bisschen rumgespackt“ –

Eine objektiv-hermeneutische Fallrekonstruktion informalisierter Interaktion im Unterricht

In der vorliegenden Arbeit wird anhand einer objektiv-hermeneutischen Fallrekonstruktion eine klassenöffentliche Interaktion analysiert, die sich, ausgelöst durch das Zu-Spät-Kommen einer Schülerin, im Unterricht entfaltet. Das spezifische Erkenntnisinteresse richtet sich dabei nicht nur auf die Reaktion der Lehrperson auf den Regelverstoß selbst, sondern auch und insbesondere auf ihren Umgang mit einer schülerseitigen entgrenzenden Informalisierung.

Der zu untersuchende Textabschnitt stammt aus dem Protokollfundus der kasuistischen Fallsammlung des Instituts für Erziehungswissenschaften der Leibniz Universität Hannover. Es handelt sich um die wörtliche Mitschrift einer Interaktion aus dem Jahr 2010, die sich in einer 12. Klasse der gymnasialen Oberstufe im Fachunterricht Deutsch ereignet hat.¹ Die theoretische Grundlage, auf der die Interpretation durchgeführt wird, bilden die Ausführungen von Andreas Wernet zur *Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (2009) im Allgemeinen sowie [*z*]u *entgrenzenden und entspannenden Informalisierungen unterrichtlicher Interaktion* (2011) im Speziellen.

Protokoll

Eine Schülerin erscheint, scheinbar wiederholt, zu spät zum Unterricht

S1 Diesmal bin ich wirklich nicht selbst Schuld!

L Wieso?

S1 Mein Fahrlehrer hat ein bisschen „rumgespackt“!

Gelächter

L Was bedeutet denn „rumspacken“?

S1 Naja, trödeln. Er war vor meiner Stunde mit dem Wagen noch in der Werkstatt und es hat länger gedauert.

L Nächstes Mal bringst du ihn mit hoch, dann kann er mir das selber sagen!

S1 (*lacht*) In Ordnung!

Vorbemerkung

Da die der sprachlichen Interaktion vorgelagerten Informationen zum Kontext (*Eine Schülerin erscheint, scheinbar wiederholt, zu spät zum Unterricht*) den unvoreingenommenen Blick auf die „Bedeutung der Äußerung als solche“ (Wernet 2009, S.22) zu verstellen drohen, bleiben sie hier – dem Prinzip der Kontextfreiheit als Verfahrensregel der objektiv-hermeneutischen Textinterpretation (Wernet 2009, S. 21) entsprechend – vorerst ‚ausgeklammert‘. Im Zuge der voranschrei-

1 Alle Kontextinformationen sowie der von Regina Thon protokollierte Textabschnitt selbst wurden der KASUS-Homepage entnommen.

tenden Interpretation werden die Kontextinformationen dann nachgeliefert und den sukzessive entwickelten, potenziellen Äußerungskontexten gegenübergestellt.

S1: Diesmal bin ich wirklich nicht selbst Schuld!

Kontextunabhängig gelesen, impliziert diese Äußerung zunächst, dass sich ein unerwünschter Vorfall ereignet hat, für den jemand – mutmaßlich die sich äuffernde Person selbst – die Verantwortung trägt. Da es sich um die erste Sequenz der Interaktion handelt, ist es sehr wahrscheinlich, dass sich der betreffende Vorfall unmittelbar vor der Äußerung zugetragen hat. Dies würde bedeuten, dass die hier thematisierte „Schuld“ noch nicht zweifelsfrei bewiesen oder gar gesellschaftlich bzw. institutionell anerkannt worden ist. Tatsächlich liefert der Text keinerlei Hinweise auf eine offizielle Beschuldigung seitens einer anderen Person oder übergeordneten ‚Instanz‘. Vielmehr bringt die sich äuffernde Person selbst die Frage nach der Verantwortung, von der sie sich zu distanzieren versucht, ins Spiel. Somit können wir davon auszugehen, dass sie sich in einer Situation befindet, die ihre (Mit-)Schuld zumindest nahelegt und deshalb eine Rechtfertigung erfordert, denn sie verhält sich wie jemand, der soeben ‚auf frischer Tat ertappt‘ worden ist. Auf der Basis dieser textbasierten Hypothese lassen sich nun mehrere plausible Geschichten entwickeln:

(1) *Familiärer Kontext:* Einem Kind, das von den Eltern in der jüngeren Vergangenheit schon öfter für sein unachtsames Verhalten getadelt worden ist, ist augenscheinlich einmal mehr ein Missgeschick passiert: Ein Glas Saft ist just in dem Moment umgekippt und hat sich über die soeben fertiggestellten Hausaufgaben ergossen, als die Mutter ins Zimmer kommt. Erwartbare Fortsetzungen der Interaktion wären beispielsweise Ausflüchte des Kindes („Die Katze ist auf den Tisch gesprungen und hat das Glas umgerissen“) und verschiedene Reaktionsvarianten der Mutter (Schimpfen, Strafen, Trösten, Ignorieren, Seufzen, Lachen, Aufwischen etc.).

(2) *Juristischer Kontext:* Eine zu einem früheren Zeitpunkt bereits verurteilte Person hat mehrere Termine mit ihrem Bewährungshelfer versäumt und damit gegen die Bewährungsauflagen verstoßen. Nun muss sie sich vor Gericht dazu äußern. Zu allem Überfluss kommt die Person auch noch zu dieser Anhörung zu spät. Im weiteren Verlauf ihrer Aussage wird sie erläutern, dass sie aufgrund widriger Umstände aufgehalten wurde, etwa weil die Bahn an diesem Tag bestreikt wird. Im Anschluss wird der Richter entscheiden, ob die Person eine Haftstrafe antreten muss.

(3) *Schulischer Kontext:* Ein Schüler hat seine Hausaufgaben nicht dabei und versucht im Anschluss an die zitierte Äußerung zu erklären, dass er diese zwar erledigt hat, aber nicht vorlegen kann, weil seine Schwester, die eine andere Schule besucht, die Mappen vertauscht und deshalb die betreffenden Hausaufgaben versehentlich eingesteckt hat. Der Schüler gerät dabei in Erklärungsnot, weil er im betreffenden Fachunterricht schon mehrfach seine Hausaufgaben vergessen hatte und deshalb mit einer pädagogischen Sanktion rechnen muss.

Die drei konstruierten Geschichten weisen bestimmte strukturelle Gemeinsamkeiten auf, die sich aus der Formulierung des Satzes *Diesmal bin ich wirklich nicht selbst [s]chuld!* ergeben: Entscheidend sind hierbei die Worte „diesmal“, „wirklich nicht“ und „selbst“, die in der Langschrift (vgl.

Wernet 2009, S. 48) auf verschiedene, sich ähnelnde Lesarten verweisen: „In Bezug auf frühere Versäumnisse/Vorkommnisse erkenne ich meine Schuld an, dieses Mal aber nicht“; „Ich habe schon in Bezug auf frühere Anlässe beteuert, nicht schuld gewesen zu sein, auch wenn dies nicht der Wahrheit entsprach, jetzt aber spreche ich die Wahrheit“ sowie „Es trägt jemand die Schuld an diesem Versäumnis/Vorkommnis, für das ich eine Rechtfertigungsnotwendigkeit anerkenne, ich selbst bin es aber nicht.“

Die oben skizzierten Varianten (1) und (3) unterscheiden sich von der Geschichte (2) unter anderem deshalb, als es sich hier um kleinere (Regel-)Verstöße handelt, die in der Wiederholung zwar unerfreulich sein mögen, aber vermutlich keine sehr harten Sanktionen nach sich ziehen werden, während in Geschichte (2) ein Verstoß gegen eine richterliche Anordnung vorliegt, der ggf. mit Freiheitsentzug bestraft werden kann. In diesem Fall würde der Äußerung auch bereits eine offizielle Beschuldigung vorausgehen, während die Äußerung in Bezug auf die Varianten (1) und (3) die Interaktion erst in Gang setzt. Nicht zuletzt aufgrund der eher kindlich-naiven Formulierung ist ein juristischer Kontext eher unwahrscheinlich, wenngleich prinzipiell nicht ausgeschlossen (es könnte sich beispielsweise um eine Anhörung/Verhandlung vor einem Jugendgericht handeln). Im Folgenden soll hier daher vornehmlich ein familiärer oder ein pädagogischer Kontext vermutet werden. Dafür spricht neben der kindlich-jugendlichen Redeweise das Vorliegen einer gewissen hierarchischen Struktur, denn die sich äuernde Person verspürt offenbar die Notwendigkeit, sich gegenüber einer in diesem begrenzten Rahmen „Recht sprechenden“, d.h. über Schuld und Unschuld befindenden Instanz (Elter, Erzieher*in, Lehrer*in), erklären und rechtfertigen zu müssen.

L: Wieso?

Die Konfrontation mit dem tatsächlichen Äußerungskontext möchte ich hier noch einen weiteren Moment zurückstellen, um stattdessen die Betrachtung der Antwortsequenz vorzuschalten. Hierbei handelt es sich streng genommen um gar keine Antwort, sondern um eine Nachfrage. Daraus lässt sich ableiten, dass die zweite an der Interaktion beteiligte, hierarchisch höher gestellte Person die erste Äußerung zunächst zumindest der Form nach akzeptiert: Der Sprechakt² der *Behauptung* wird als noch nicht näher begründete *Rechtfertigung* anerkannt, also nicht sofort als *Ausrede* entlarvt oder gar als prinzipiell unzulässig verworfen. Dies ist bemerkenswert, denn in Bezug auf die konstruierten Geschichten (1) und (3), in denen *L* eine erziehungsberechtigte Person oder pädagogische Fachkraft repräsentiert, wären auch folgende Alternativen durchaus denkbar:

Zu (1): „Ach komm, erzähl mir doch keine Geschichten, wer soll es denn sonst gewesen sein? Außerdem habe ich Dir schon tausendmal gesagt, dass Du am Schreibtisch keinen Saft trinken sollst!“

Zu (3): „*Warum* Du Deine Hausaufgaben nicht hast, interessiert mich eigentlich gar nicht. Du hast sie jetzt zum dritten Mal in Folge nicht dabei. Morgen ist Elternsprechtag, da werde ich das ansprechen.“

2 Zur u. a. auf John L. Austin rekurrierenden Sprechakt-Theorie und der damit einhergehenden *Performanz* sprachlicher Äußerungen vgl. Wirth 2002.

In Geschichte (1) macht die erziehungsberechtigte Person deutlich, dass sie die Äußerung als nicht wahrheitsgemäß bewertet. Die Schuldfrage ist für sie bereits geklärt, zumal es in der Vergangenheit wohl schon öfter Auseinandersetzungen und Maßregelungen zu diesem offenbar leidigen Thema gegeben hat. Die Frage „Wer soll es denn sonst gewesen sein?“ erfüllt dabei eine rein rhetorische Funktion. Es wäre möglich, dass die Interaktion im Anschluss an die Erwiderung der Mutter noch fortgesetzt wird, vermutlich wird sie sich aber nicht mehr umstimmen lassen. Geschichte (3) hingegen weist bereits die Rechtfertigung als solche als unzulässig zurück. Die Lehrerin ist an Begründungen nicht interessiert, entscheidend ist für sie nur der Regelverstoß selbst, der klare Konsequenzen nach sich zieht. Die Interaktion zu diesem Thema wird kategorisch abgebrochen.

Geschichte (2) erweist sich mit der Nachfrage „Wieso?“ als zunehmend unwahrscheinlich. Im Rahmen einer Aussage vor Gericht würde der/die Angeklagte entweder den Hergang des Vorfalls aus seiner/ihrer Sicht detailliert schildern, oder aber einem Verhör unterzogen, das einem sehr rigiden sprachlichen Regelkatalog folgt. Ein unspezifisches „Wieso?“ erscheint in diesem Zusammenhang als unpassend.

Unter Hinzunahme der Antwort bzw. Frage-Sequenz verfestigt sich also der Eindruck, dass wir es hier mit einem familiären oder schulischen Kontext zu tun haben, wobei das Hierarchiegefälle insofern etwas abflacht, als die Behauptung/Rechtfertigung von *SI* als formal zulässig anerkannt und damit in gewisser Hinsicht eine Fortsetzung der Interaktion ‚auf Augenhöhe‘ eröffnet wird. *L* erscheint dabei als relativ zugänglich und unvoreingenommen und signalisiert, dass er/sie sein/ihr Urteil erst fällen wird, wenn er/sie die ganze Geschichte aus der Perspektive von *SI* gehört hat. Dass es sich hier um ein/en wiederholtes/n Missgeschick/Regelverstoß handelt, wirkt sich nicht negativ aus. Im Gegenteil bleibt ein Tadel zumindest vorerst aus und der Interaktionsverlauf durch die Nichtthematisierung des Wiederholungscharakters offen im Sinne von: „Ich möchte hören, was Du zu sagen hast. Auch wenn es wirklich so aussieht, als seist Du Schuld an dem, was passiert ist, lasse ich mich überzeugen, falls dem nicht so sein sollte und Du mir eine entsprechende Begründung liefern kannst.“

Die Konfrontation mit dem tatsächlichen Kontext bestätigt weitgehend Geschichte (3), auch wenn es sich hier nicht um vergessene Hausaufgaben, sondern um verspätetes Erscheinen zum Unterricht handelt. Durch die Kontextinformationen erfahren wir, dass *SI* eine Schülerin ist und dass der Unterricht zum Zeitpunkt der Interaktion bereits begonnen hat, obgleich im Text keine fachspezifischen Unterrichtsinhalte thematisiert werden. Bei dem Hinweis, dass die Schülerin *wiederholt* zu spät kommt, handelt es sich allerdings um eine Mutmaßung, die sich aus der ersten Sequenz der Interaktion selbst ableiten lässt. Die Gegenfrage der Lehrperson ist in diesem konkreten Kontext insofern aufschlussreich, als durch das Zu-Spät-Kommen der Schülerin nicht nur ein einfacher Regelverstoß (es herrschen in der Schule feste Unterrichtszeiten mit Anwesenheitspflicht), sondern auch eine Unterrichtsstörung vorliegt. Damit die Schülerin ihre Rechtfertigung vortragen kann, muss der Unterricht unterbrochen werden. Gehen wir – da im Protokoll nichts Gegenteiliges vermerkt ist – davon aus, dass sie gesprochen hat, ohne dass man ihr das Wort erteilt hat, so wird ihr spätestens mit der Nachfrage der Lehrperson die Erlaubnis zugesprochen, diese Unterbrechung fortzusetzen und sich zu erklären. Alternativ wäre beispielsweise (gerade im Hinblick auf wiederholtes Zu-Spät-Kommen) eine Reaktion der Lehrperson denkbar, die die Interaktion an dieser Stelle abbricht und zu einem späteren Zeitpunkt abseits der Klassenöffentlichkeit wieder

aufnimmt („Setz Dich bitte hin, damit wir hier nicht noch mehr Zeit verlieren. Wir sprechen nach der Stunde darüber.“).

S1: Mein Fahrlehrer hat ein bisschen „rumgespakt“!

Wenn wir im Zuge der Interpretation dieser Sequenz ein weiteres Mal einen Schritt hinter die nachgereichten Kontextinformationen und bisherigen Überlegungen zurücktreten, stellen wir fest, dass Sequenz 3 als Antwort auf die Frage „Wieso?“ nur sehr unspezifische Anhaltspunkte in Bezug auf den möglichen Kontext der Interaktion liefert. Hinweise auf einen schulischen Kontext liegen hier nicht vor; im Gegenteil verweisen die Thematisierung einer ‚Privatsache‘ (Fahrstunde) und die *slanghafte* Sprache eher auf eine Unterhaltung unter (auch in Bezug auf das Lebensalter) gleichgestellten, miteinander vertrauten Personen. Hinsichtlich der konstruierten Geschichten (1) bis (3) scheint an dieser Stelle überhaupt keine Passgenauigkeit mehr vorzuliegen. Stattdessen ließe sich alternativ nun eine neue Geschichte entwickeln, im Rahmen derer „der Text *wohlgeformt* erscheint“ (Wernet 2009, S. 90):

(1) Zwei Freunde treffen sich nachmittags in einem Café. Einer von beiden wartet dort bereits, der andere hat sich verspätet und muss sich erklären, da er im Freundeskreis aufgrund seiner wiederholten Unpünktlichkeit schon öfter für Unmut gesorgt hat.

Mit der Information im Hinterkopf, dass es sich hier um ein Gespräch zwischen Schülerin und Lehrperson im Rahmen der Klassenöffentlichkeit handelt, erscheint die Äußerung dagegen unangemessen. Denn selbst wenn die Schülerin aufgrund von bereits erreichter Volljährigkeit das Schulgelände verlassen und Freistunden nach Belieben auch außerhalb verbringen darf, so ist sie doch verpflichtet, rechtzeitig zum nachfolgenden Unterricht zu erscheinen, und zwar ohne dass sich ihre Freizeitgestaltung auf diesen auswirkt. Sowohl in Bezug auf die Thematisierung der Fahrstunde im Rahmen des Unterrichts, als auch hinsichtlich einer Sprache, die – mit Parsons gesprochen – eher in den Rahmen der jenseits der „Erwachsenen-Kontrolle“ (vgl. Parsons 1968, S. 173) angesiedelten *peer group* bzw. Jugendkultur³ passen würde, liegt hier eine Informalisierung (im Sinne einer Entgrenzung der Interaktion)⁴ seitens der Schülerin vor.

Das anschließende *Gelächter* zeigt, dass die Bemerkung der Schülerin von weiten Teilen der Klassenöffentlichkeit als witzig empfunden wird, markiert zugleich aber auch das Konfliktpotenzial der nunmehr informalisierten Interaktion. Denn wie Wernet gezeigt hat, ist

[d]er Grad zwischen einer situationsentspannenden und einer distanzlosen Informalisierung [...] schmal. Die witzigen und süffisanten Bemerkungen können leicht als deplatziert und unangebracht empfunden werden, [...] die Inhalte der informellen Interaktion können sehr leicht die Peinlichkeitsschwelle übertreten. (Wernet 2011, S. 164)

3 Vgl. ebd., S. 172ff (*peer group*) bzw. 188ff (Jugendkultur).

4 „Immer wieder verlassen Schüler und Lehrer den Rahmen der offiziellen Interaktion und versehen das Gehäuse spezifischen Rollenhandelns mit Nischen informal-diffuser Thematisierungsexkurse.“ (Wernet 2011, S. 163).

Die Lehrperson sollte daher angesichts dieses (informellen Kommentaren grundsätzlich inhärenten) Risikos (ausführlicher dazu vgl. Wernet 2011, S. 177f.) ihre Reaktion an dieser Stelle der Interaktion genau abwägen. Erwartbar wären u.a. folgende Fortsetzungen:

(a) *Übergeben der Entgrenzung* (vgl. Wernet 2011, S. 175): Die Lehrperson unterbricht die Interaktion bzw. führt sie sachlich zurück auf eine dem Interaktionsrahmen angemessenere Ebene, beispielsweise, indem sie die letzte Äußerung der Schülerin ignoriert und sich stattdessen entweder wieder dem Unterrichtsthema zuwendet oder aber das Zuspätkommen sanktioniert. (*Beispiel*: „Komm bitte nach der Stunde noch einmal zu mir, das geht ja jetzt alles von unserer gemeinsamen Unterrichtszeit ab.“)

(b) *Entspannende Informalisierung* (vgl. Wernet 2011, S. 163): Die Lehrperson entschließt sich, die informalisierte Interaktion mit einer scherzhaften Entgegnung aktiv fortzuführen, achtet dabei ihrerseits aber darauf, eine entgrenzende Bloßstellung der Schülerin zu vermeiden. (*Beispiel*: „Tja, Fahrlehrer wissen eben, wie sie das Geschäft ankurbeln können. Erst überziehen und dann am besten gleich zwei Stunden abrechnen. Dafür geht die Deutschstunde ja jetzt aufs Haus.“)

(c) *Überbietende Entgrenzung* (vgl. Wernet 2011, S. 171): Die Lehrperson deutet das wenig reuevolle Auftreten und speziell die entgrenzende Äußerung der Schülerin als Provokation und entscheidet sich, einen klassenöffentlichen verbalen Machtkampf mit ihr auszufechten, wodurch diese persönlich herabgewürdigt wird. (*Beispiel*: „Wenn Du Dich in der Fahrstunde so anstellst wie in meinem Unterricht, wirst Du Deinem Fahrlehrer bestimmt noch lange erhalten bleiben. Aber für ihn rechnet sich das ja wenigstens finanziell, mir zahlt ja leider niemand eine Aufwandsentschädigung.“)

L: Was bedeutet denn „rumspacken“?

Die nächste Sequenz zeigt uns, dass die Lehrperson sich die verschiedenen skizzierten Optionen vorerst offen hält, indem sie eine verbindliche Festlegung aufschiebt. Mit ihrer Frage belässt sie es zunächst in der Schwebe, ob sie sich auf die sprachliche Informalisierung der Interaktion einlässt, denn hier eröffnen sich verschiedene Lesarten: Rein auf der Textebene richtet sich die Frage auf die Bedeutung einer Vokabel aus dem Bereich der Jugendsprache, die der Lehrperson anscheinend unbekannt ist. Nach dieser Lesart hätten wir es hier also mit einer einfachen Verständnisfrage zu tun, die ein fortgesetztes Interesse an dem signalisiert, was die Schülerin in Bezug auf ihr Zu-Spät-Kommen zu sagen hat. Die Abweichung von einem dem Interaktionsrahmen angemesseneren Sprachgebrauch wird mit Einschränkungen akzeptiert, wenngleich als bemerkenswert herausgestellt. Auf einer „latenten Sinnenebene“ (ausführlich dazu vgl. Wernet 2009, S. 18) hingegen kann die Nachfrage jedoch auch als gänzlich anderer, weil weniger neutraler Sprechakt fungieren, nämlich als *Kritik* am wenig elaborierten sprachlichen Stil der Schülerin. Es ist anzunehmen, dass die Lehrperson bereits durch ihr Berufsumfeld mit Ausdrücken wie „rumspacken“ in Berührung gekommen ist und die Bedeutung des Wortes sehr wohl kennt.⁵ Wenn es

5 Auch auf die Gefahr hin, dass ich an dieser Stelle gegen die Prinzipien der Wörtlichkeit und Sparsamkeit (vgl. Wernet 2009, S. 23ff u. 35ff) verstoße, halte ich diese Lesart aufgrund alltagsweltlicher Erfahrungen für nicht unwahrscheinlich, so dass ich sie hier nicht unter den Tisch fallen lassen möchte – zumal sie vor allem im Kontrast zur wörtlichen Textbedeutung durchaus aufschlussreich sein kann.

sich aber aufgrund dieser vorhandenen Kenntnis um *keine* Verständnisfrage handelt, erhält die Wiederholung einen nachäffenden Charakter, der die Wortwahl im Rahmen der Klassenöffentlichkeit als unangemessenen hervorhebt.⁶ Damit droht (ggf. abhängig vom weiteren Verlauf der Interaktion) unterschwellig eine disziplinierende Herabwürdigung der Schülerin vor der Klasse. Überdies gibt es noch eine dritte Lesart dieser Sequenz, die aufgrund der von der Protokollantin gesetzten Anführungszeichen, die das Wort „rumspacken“ als Fremdkörper im Satz markieren, vielleicht nicht sofort ins Auge fällt, nämlich eine Konzentration auf die bereits eingeschlagene thematische Richtung (Fahrlehrer). In diesem Fall würde die Lehrperson die thematische wie auch die sprachliche Informalisierung akzeptieren und auf der inhaltlichen Ebene nachfragen: „Was bedeutet denn ‚rumspacken‘ *in diesem Zusammenhang*? Was *genau* hat der Fahrlehrer denn getan und wie hängt das mit Deinem Zu-Spät-Kommen zusammen?“ Die Interaktion würde damit eine weitere Schleife vollziehen, wodurch die Lehrperson der Schülerin insofern entgegenkommt, als sie ihr eine erneute Möglichkeit zur Rechtfertigung anbietet.

S1: Naja, trödeln. Er war vor meiner Stunde mit dem Wagen noch in der Werkstatt und es hat länger gedauert.

Die anschließende Reaktion der Schülerin zeigt, dass sie die angebotene Möglichkeit, sich ergänzend zu äußern, nutzen möchte und damit das Angebot zur Selbstkorrektur annimmt. Bereits die Interjektion *na ja* markiert ein gewisses Einlenken und die Einsicht in die Unangemessenheit der vorherigen Formulierung. Indem sie sich in Bezug auf ihre Wortwahl berichtigt, belässt die Schülerin die Stoßrichtung der vorherigen Sequenz weiterhin in der Schwebe, trägt zugleich aber auch einer (je nach Lesart impliziten) Forderung der Lehrperson nach einer Reformulierung Rechnung. Damit vollzieht sie sprachlich einen kleinen Schritt zurück in Richtung einer dem Interaktionsrahmen angemesseneren Kommunikation, verbleibt thematisch allerdings auf der informellen Ebene des vermeintlich Privaten. Da sie damit zugleich auf eine explizit formulierte Frage der Lehrperson antwortet, wurde die Fortsetzung einer solcherart „diffusen“ (Wernet 2011, S. 165) Interaktionspraxis aber auch gewissermaßen ‚von oben abgenickt‘. Bemerkenswert ist dabei allerdings, dass diese Sequenz – betrachtet man sie isoliert vom bisherigen Interaktionsverlauf und den Kontextinformationen – gar keine Bezugnahme auf einen schulischen Kontext (mit Ausnahme eines Pausengesprächs unter Freunden) nahelegt.

L: Nächstes Mal bringst du ihn mit hoch, dann kann er mir das selber sagen!

Mit diesem Sprechakt lässt sich an die, anhand der ersten Sequenz entwickelten Überlegungen zur konstruierten Geschichte (1) anknüpfen, denn isoliert betrachtet kann eine solche Äußerung eigentlich nur in einem familiären Kontext (Mutter-Kind-Interaktion) oder einer vergleichbaren Erziehungs- bzw. Betreuungssituation (Tagesmutter, Kindergarten, Babysitter etc.) verortet werden. Die Anweisung („[...] bringst Du ihn mit hoch“ im Gegensatz zu „Bitte bring ihn mit hoch“

6 Die Protokollantin hat vermerkt, dass sich die Interaktion im Rahmen des Deutschunterrichts abspielt. Dass die Lehrperson Wert auf eine elaborierte Sprache legt (und aufgrund der zu vermittelnden Selbstkompetenzen im Rahmen des Fachunterrichts die Lernenden sogar auf einen entsprechenden Sprachgebrauch verpflichten *mus*), ist demnach durchaus wahrscheinlich.

oder „Kannst Du ihn bitte mit hochbringen?“) deutet darauf hin, dass der/die SprecherIn der angesprochenen Person hierarchisch übergeordnet ist, während diese sich mit einer nicht weiter spezifizierten dritten Person auf Augenhöhe befindet. Als typischer Kontext könnte hier ein Streit unter Geschwistern angenommen werden: In der Hoffnung, von ihr Rückendeckung zu erhalten, wendet sich eines der Kinder an die Mutter, die diese Bitte jedoch zurückweist und das unerwünschte Verhalten („petzen“) tadelt.

Auch bezogen auf den tatsächlichen Interaktionskontext nimmt die Lehrperson die bereits im Eingangssatz der Schülerin angestrebte, naiv-kindlich formulierte Verlagerung der ‚Schuld‘, (d.h. der Verantwortung für das Zu-Spät-Kommen) thematisch wieder auf. Betrachtet man diese Äußerung abseits jeder Alltagserfahrung als Sprechakt der *Aufforderung*, suggeriert dieser die Akzeptanz der Rechtfertigung und den Abschluss der Interaktion zu diesem Thema: „Für dieses Mal gebe ich mich mit dieser Erklärung zufrieden, beim nächsten Mal soll der Fahrlehrer bitte selbst vorstellig werden und sich vor der Klassenöffentlichkeit erklären.“ Rein auf der Textebene wird die Verantwortung des durch seine ‚Trödelei‘ als ursächlich für die Verspätung der Schülerin ausgewiesenen Fahrlehrers also anerkannt, auch wenn hier die Androhung einer pädagogischen Sanktion mitschwingt, da davon ausgegangen werden kann, dass mit einer potenziellen Bloßstellung des Fahrlehrers auch eine Bloßstellung der Schülerin einhergehen würde. Konfrontiert man die Äußerung jedoch mit den in der Institution ‚Schule‘ wirksamen Strukturbedingungen und Regeln, lässt sich ihr ironischer Unterton schwerlich ignorieren. Die Schülerin, zumal vermutlich volljährig, ist selbst in der Pflicht, pünktlich zum Unterricht zu erscheinen. Bei einer Verspätung des Fahrlehrers hätte sie dafür Sorge tragen müssen, dass der Termin entweder verschoben oder die Fahrstunde entsprechend verkürzt wird. Dies hat sie nicht getan und den eigenen Regelverstoß bzw. die Unterrichtsstörung billigend in Kauf genommen, ohne aber selbst die Verantwortung dafür zu übernehmen. Zudem hat sie allein mit der Erwähnung der Fahrstunde bereits den „unterrichtliche[n] Interaktionsraum“, dessen „sachlicher Bezugsrahmen [...] durch die Fachlichkeit des Unterrichts eindeutig definiert [ist]“, (Wernet 2011, S. 165) verlassen.

Die Lehrperson entscheidet sich sowohl gegen eine klassenöffentliche Disziplinierungsmaßnahme, als auch gegen eine weitere Interaktionsschleife. Mit ihrem ersten nicht in Frageform formulierten Satz verzichtet sie auf ein erneutes Nachhaken und entschließt sich stattdessen, das von der Schülerin initiierte „Entgrenzungsspiel“ (Wernet 2011, S. 165) mitzuspielen. Damit vollzieht sie den entscheidenden Schritt hin zu einer *entspannenden* Informalisierung, d.h. zu einem

Interaktionsverlauf, in dem es der pädagogischen Intervention gelingt, im Modus der Informalisierung eine unterrichtliche Situation zu entproblematisieren. Es handelt sich dabei um pädagogische Informalisierungen, die nicht nur auf eine entgrenzende Bloßstellung des Schülers verzichten, sondern die darüber hinaus in der Lage sind, in der unterrichtlichen Situation latent enthaltene Peinlichkeiten und Bloßstellungen abzuwenden. (Wernet 2011, S. 163)

Der Vorschlag der Lehrperson, beim nächsten Mal möge der unzuverlässige Fahrlehrer doch bitte selbst über sein ‚Vergehen‘ (das „Rumspacken“, „Trödeln“ etc.) Rechenschaft ablegen, anstatt erneut die Schülerin ‚vorzuschicken‘ ist so absurd, dass er nur jenseits aller Wörtlichkeit, nämlich ‚uneigentlich‘ (vgl. Aßmann 2001, S. 182) verstanden werden kann. Die Ironie ergibt sich sowohl aus der Tatsache, dass sich die Rede nicht an ein kleines Kind richtet, als auch daraus, dass die

angesprochene Schülerin und die dritte Person eben *nicht* in einer hierarchisch nebengeordneten Beziehung (Geschwister, Kindergartenfreunde...) zueinander stehen. Die Beziehung zwischen Fahrlehrer und Fahrschülerin ist vielmehr derjenigen zwischen DeutschlehrerIn und Schülerin strukturell ähnlich. Dementsprechend komisch ist auch die Vorstellung, der Fahrlehrer müsse sich von dem/der DeutschlehrerIn tadeln lassen.

Die somit als entspannender Scherz identifizierte Äußerung fungiert als Angebot. Sie eröffnet einen Ausweg aus der verhörartigen Frage-Antwort-Sequenz und damit beiden Interaktionsteilnehmern eine Möglichkeit, die Situation ‚unbeschadet‘ zu verlassen. Die Lehrperson genügt hier auch im Moment der Informalisierung insofern der „pädagogischen Handlungsanforderung im schulischen Kontext“ (Wernet 2011, S. 168) als sie trotz der scherzhaften Äußerung die Rollenformigkeit der Interaktion nicht völlig aufgibt.⁷ Auch wenn die Aufforderung, beim nächsten Mal den Fahrlehrer mitzubringen, ein ironisches Augenzwinkern beinhaltet, bleibt die „generalisierte Überlegenheit“ (Parsons 1968, S. 176) der Lehrperson auf der formalen Ebene erhalten: Sie legt das weitere Vorgehen fest und signalisiert, dass die Interaktion zum Thema Zu-Spät-Kommen nun beendet werden kann. Damit ist die Klippe eines „Interaktionsunf[a]ll[s]“ (Wernet 2011, S. 165) – hinsichtlich der „Zukunftsoffenheit von Lebenspraxis“ (Wernet 2009, S. 16) als einem Axiom der objektiven Hermeneutik – aber noch nicht endgültig umschiff, denn um eine Kränkung auszuschließen, muss die Schülerin die entspannende Wirkung der scherzhaften Äußerung bestätigen. Auch wenn eine abweisende Reaktion angesichts des bisherigen Interaktionsverlaufs nicht unbedingt wahrscheinlich wäre, hat sie letztlich die Wahl: Sie kann das Angebot, das „Entgrenzungsspiel“ bis zum (entspannenden) Ende mitzuspielen, annehmen, muss es aber nicht.

L: (lacht) In Ordnung!

Mit der Äußerung „In Ordnung“ vollzieht die Schülerin einen Sprechakt der *Zustimmung*, und zwar unabhängig davon, welche Lesart man der vorhergehenden Sequenz zuordnen möchte. Auf der wörtlichen Ebene wäre die Zustimmung gleichbedeutend mit der Akzeptanz der Anweisung der Lehrperson, bei wiederholtem Zu-Spät-Kommen infolge eines Versäumnisses des Fahrlehrers diesen in der Zukunft mit in den Unterricht zu bringen. In diesem Fall würde sie die Autorität der Lehrperson anerkennen – Rollenformigkeit und Hierarchie wären damit analog zur Rückkehr in ein ritualisiertes Interaktionsmuster (schülerseitige Entgrenzung durch den Regelverstoß und die unangemessene Rechtfertigung – Androhung einer pädagogischen Sanktion – Akzeptanz) wiederhergestellt vgl. Wernet 2011, S. 167).

Auf der Basis der in Bezug auf die vorherige Sequenz angestellten Überlegungen und die Kontextinformation (*lacht*) berücksichtigend, lässt sich die Zustimmung der Schülerin abweichend interpretieren: Akzeptiert wird auf diesem Hintergrund nicht die Androhung einer pädagogischen Sanktion, sondern das Angebot, an dieser Stelle die informalisierte Interaktion auf ihrem Höhepunkt (der *Pointe*) zu beenden. Diese beiden Alternativen sind sich insofern strukturell ähnlich, als sich hier sowohl mit der wörtlichen, als auch mit der ‚uneigentlichen‘ Lesart ein einvernehmlicher

7 Dabei liegt hier allerdings (wie oben skizziert) eine Verschiebung der Rollenformigkeit (z.B. in Richtung Erzieherin – Kindergartenkind) vor, da der analysierte Sprechakt sich nicht an eine (fast) erwachsene Oberstufenschülerin, sondern eher an ein kleines Kind richtet.

Schlusspunkt markieren lässt – in beiden Fällen steht einer sachlichen Fortsetzung des Unterrichts nichts mehr entgegen. In Bezug auf die ‚uneigentliche‘ Lesart liegt hier zudem eine rückwirkende Zustimmung der Schülerin hinsichtlich der entspannenden Informalisierung durch die ironische Bemerkung der Lehrperson vor. „In Ordnung“ ist damit mehrfach codiert. Dass an dieser Stelle eine Entspannung eintritt, wird schließlich auch durch das Lachen der Schülerin bestätigt. (vgl. Wernet 2011, S. 169 und 172).

Zusammenfassung

In Bezug auf den hier untersuchten Interaktionsverlauf sind einige Aspekte bemerkenswert. Erstens fällt auf, dass die komplette Interaktion auf der Textebene keinen spezifischen Bezug auf einen unterrichtlichen Kontext erzwingt. Lässt man die Begleitinformationen des Protokolls außen vor, kann sie vor jedem denkbaren Hintergrund gelesen werden, der eine einseitige Verspätung als Regelverstoß ausweist. Lediglich die Androhung einer Sanktion (*Nächstes Mal...*) offenbart ein gewisses Hierarchiegefälle, während das bekundete fehlende Verständnis der generationenspezifischen Sprache (*Was bedeutet denn ‚rumspacken‘?*) eine Differenz im Lebensalter der beiden interagierenden Personen markiert. Naheliegender wäre damit (vor allem bedingt durch die fehlende Distanz) eine Situation in der Familie; doch auch eine Einbettung in einen arbeitsweltlichen Kontext (beispielsweise in einer/m kleinerem Betrieb/Abteilung/Filiale, in der ein etwas lockerer Umgangston gepflegt wird), wäre denkbar.

Konfrontiert mit der ‚Realität‘ der Situation als Informalisierung im Rahmen unterrichtlicher Interaktion stellt sich hingegen unwillkürlich die Frage nach der Angemessenheit der lehrerseitigen Reaktion auf die schülerseitige Entgrenzung (vgl. Wernet 2011, S. 163). Dafür spricht, dass alle beteiligten Personen ohne Kränkung aus der Situation hervorgehen. Nachdem die Schülerin die Lacher der Klassenöffentlichkeit (*Gelächter*) zunächst auf ihrer Seite hat, kompensiert die Lehrperson den infolge der Informalisierung eingetretenen Distanzverlust durch die Erzeugung von *ironischer* Distanz, wobei sie auf allen drei potenziellen Konfliktebenen auf eine Herabwürdigung der Schülerin verzichtet:

(1) Die Unangemessenheit des Sprachgebrauchs („*rumgespackt*“) als (Teil-)Auslöser der hier vorliegenden Informalisierung wird von der Lehrperson durch die (Irritation signalisierende) Frage nach der Wortbedeutung angedeutet. Sie bleibt dabei jedoch sachlich-neutral, verzichtet auch hier auf Bemerkungen, die die Schülerin vor der Klasse bloßstellen könnten und eröffnet ihr stattdessen die Möglichkeit, ihre Antwort noch einmal zu überdenken und sich schließlich selbst zu korrigieren.

(2) Der Regelverstoß selbst (das Zu-Spät-Kommen) wird seitens der Lehrperson vor der Klassenöffentlichkeit überhaupt nicht explizit gemacht, vielmehr liefert die Schülerin diesbezüglich selbst eine Erklärung, auch wenn sie hierfür nicht in vollem Umfang die Verantwortung übernimmt.

(3) Der von der Schülerin initiierte „Thematisierungsexkurs[]“ (Wernet 2011, S. 163) wird von der Lehrperson nicht kategorisch zurückgewiesen, sondern ein Stück weit mitgetragen – und letztlich in beiderseitigem Einvernehmen beendet. Die schülerseitige *Entgrenzung* erfährt so nach einem kurzen wechselseitigen „Entgrenzungsspiel“ eine lehrerseitige *Begrenzung*.

Entscheidend ist hierbei, dass die Entspannung sich auf beide Seiten der Interaktion auswirkt. Vermieden wird nicht nur eine klassenöffentliche Kränkung der Schülerin, sondern auch der Lehrperson. Durch ihre souveräne Reaktion zeigt sie, dass hier keine Verletzung ihrer Person stattgefunden hat. Eine pädagogische Disziplinierungsmaßnahme als Machtdemonstration aufgrund persönlicher Befindlichkeiten wäre hier nicht nur unverhältnismäßig, sondern schlicht nicht erforderlich, da es sich um eine zeitlich begrenzte Informalisierungssituation handelt, die nicht zwangsläufig die generelle Rollenförmigkeit der Interaktion im Rahmen des Unterrichts in Frage stellt.

Abschließend bleibt allerdings noch zu hinterfragen, weshalb die Lehrperson in der hier analysierten Interaktion zumindest vordergründig völlig auf eine pädagogische Sanktion des Regelverstoßes verzichtet. Dabei gilt es allerdings zu berücksichtigen, ob und inwiefern das Zu-Spät-Kommen in der hier konkret vorliegenden Situation überhaupt sinnvoll sanktioniert werden kann. Es handelt sich um eine Klasse des 12. Jahrgangs, also um Schülerinnen und Schüler, die entweder die Volljährigkeit bereits erreicht haben oder kurz davor stehen. Dass es sich hier um einen Regelverstoß handelt und welche negativen Implikationen mit dem Zu-Spät-Kommen verbunden sind, kann demnach als bekannt und prinzipiell verinnerlicht vorausgesetzt werden, zumal die Schülerin dies mit Ihrem Versuch einer Rechtfertigung auch selbst bestätigt. Die vorliegende Konstellation eignet sich daher von vornherein kaum dazu, hier im Sinne des Modelllernens ‚ein Exempel zu statuieren‘, d.h. die Schülerin stellvertretend zu disziplinieren, um damit der ganzen Klasse ‚eine Lektion zu erteilen‘. Dies gilt in gewisser Hinsicht auch für die Thematisierung des Sprachgebrauchs. Dieser wird zwar von der Lehrperson als unpassend markiert, letztlich bleibt es jedoch der Schülerin überlassen, sich für eine (alternative) Ausdrucksweise zu entscheiden. Anders als in Bezug auf eine von Wernet diskutierte Situation, in der die Lehrerin dem Schüler die gewünschte Entschuldigung für sein Zu-Spät-Kommen vorgibt, so dass dieser sie Wort für Wort zitieren muss (vgl. Wernet 2011, S. 167f.), bleibt die Interaktion hier prinzipiell offen. Dass die Lehrperson die Schülerin implizit dazu veranlasst, ihren Sprachgebrauch speziell im Rahmen nicht-privater Kontexte noch einmal zu überdenken, erscheint mir als durchaus legitim, zumal hiermit nicht nur die hierarchische, sondern auch die altersmäßige Differenz heraus- und somit eine Distanz wiederhergestellt wird, die in nahezu allen rollenspezifischen Interaktionen von Bedeutung sein kann.

Literaturverzeichnis

- Aßmann, A. (2011): Die Ironisierung. Das Gegenmodell zur Instruktion und ihr pädagogischer Sinn. In: Aßmann, A. / Krüger, J.O. (Hrsg.): Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie. Weinheim, München: Juventa, S. 181–200.
- Parsons, T. (1968): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Wirth, U. (Hrsg.) (2002): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wernet, A. (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2011): Zu entgrenzenden und entspannenden Informalisierungen unterrichtlicher Interaktion. In: Aßmann, A. / Krüger, J.O. (Hrsg.): Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie. Weinheim, München: Juventa, S. 163–180.

„Eine Sache des Bocks“ –

Rekonstruktion zum Problem einer „Meldepflicht“ im schulischen Unterricht

Oftmals begegnen einem bei der Durchsicht von Unterrichtsprotokollen wiederkehrende Ablaufmuster von Sprechakten bzw. Situationen des Unterrichts, die es dem Leser leicht machen, diese Interaktionen intuitiv als „typisch schulische“ zu klassifizieren. Diese Hausarbeit soll anhand der Interpretation eines Protokolls aus dem Schulalltag eines dieser wiederkehrenden Muster und seine Manifestation in der Unterrichtsinteraktion fokussieren. Dabei geht es weniger darum, zu mutmaßen, welche subjektiven Motive dem Lehrer- und Schülerverhalten zu Grunde liegen, als vielmehr darum die fallspezifische Sinnstruktur als Ausdruck eines theoretisch fassbaren, schulischen Allgemeinen zu betrachten, für das der Fall als Ausschnitt der schulischen Wirklichkeit steht.

Auf Grund dieser Ausrichtung wird in der Hausarbeit davon Abstand genommen, die Vorgehensweise der Lehrerin in Bezug auf einen pädagogischen Wertstandpunkt als angemessen oder unangemessen zu bezeichnen. Dieser Abstand von einer normativen Interpretation ermöglicht einen schärferen Blick auf das situative pädagogische Deutungsmuster, welches über den von der Lehrkraft gewählten Weg der Situationsgestaltung rekonstruiert wird. Das in der Interpretation rekonstruierte Deutungsmuster wird anschließend mit theoretischen schulpädagogischen Grundlagen verglichen und als ein spezifischer Ausdruck eben dieser begriffen. Zur Rekonstruktion der handlungsleitenden Sinnstrukturen wird die Methode der Objektiven Hermeneutik verwendet.

Protokoll

- L Ich würde gern ein paar mehr Finger oben sehen, so schwer ist das nicht. Larissa, warum meldest du dich zum Beispiel nicht?
- S Weil ich keinen Bock habe.
- L Wenn das eine Sache des Bocks ist, dann musst du nächste Stunde auch mit meinem Bock rechnen, wenn ich dir als Stundennote eine 6 eintrage.

Der Sprechakt *Ich würde gern ein paar mehr Finger oben sehen* eröffnet die Interaktion. Als Vorlauf wäre denkbar, dass die Lehrkraft eine Frage gestellt hat, die gerade beantwortet werden muss. Bei der Suche nach einem Freiwilligen für die Erfüllung eines Arbeitsauftrages an der Tafel wäre die Thematisierung eines fehlenden Sollzustandes zumindest ungewöhnlich. Überhaupt wird man durch das *ein paar mehr* auf die Figur einer Zähllogik gestoßen, in welcher es eine Diskrepanz zwischen Ist- und Sollzustand der meldenden Finger gibt. Der jetzige Istzustand befriedigt die Lehrkraft nicht, so dass sie einen höflich formulierten Wunsch äußert. „Ich würde gern ein paar mehr Würstchen bekommen“ könnte das Kind bei Tisch zum Vater sagen. Dieser Satz wäre strukturanaalog und verweist uns auf einen Wunsch, der, im Gedankenexperiment durch den Vater, zurückgewiesen werden kann. Auch die Schüler*innen haben potentiell die Möglichkeit, diesen Wunsch unbeantwortet zu lassen. Von Seiten der Lehrkraft ist diese Möglichkeit aber nicht vorgesehen, was sich aus der Kombination von einer Ist-Soll-Vergleich und dem zurückweisbaren Wunschgedan-

ken ableiten lässt: Diese sind nämlich nicht deckungsgleich. Der Sollzustand soll erfüllt werden und wandelt so den Modus des Sprechaktes von dem eines Wunsches in den der Aufforderung, den Ist- dem Sollzustand unverzüglich anzugleichen. Der auf manifester Ebene zurückhaltende Wunsch enthüllt sich im Lichte der Zähllogik als Befehl. Interessant ist hier zudem die implizite Annahme, es müsse genug Schüler*innen geben, die die Antwort zwar wissen, sich aber – aus welchen Gründen auch immer – trotzdem nicht melden. Die Annahme, dass die Schüler*innen sich nur verweigern, führt zu dem hier realisierten Sprechakt. Fehlendes Wissen als eine legitime Begründung für die ausbleibende Meldung wird von vornherein ausgeschlossen. *Der Schüler, der die Antwort nicht weiß, wird mit dem Verweigerer gleichgesetzt.* Die in diesem Punkt eigentlich gerade nicht kontrollierbare normale Meldepraxis (die Entscheidung, ob sie den Arm heben, liegt bei den Schüler*innen) wird hier also unabhängig von inhaltlichen Fragen abgewandelt und so Bestandteil eines äußerst rigiden geführte Unterrichtsgesprächs: Wenn die Lehrkraft etwas fragt, hat sich ein bestimmtes Kontingent der Schüler*innen zu melden, sonst wird nicht fortgefahren.

Der sich daran anschließende Sprechakt *so schwer ist das nicht* untermauert die These einer mechanisierten, inhaltsleeren Meldelogik, die die Schüler*innen als unkooperativ adressiert. Derlei Sprechakte finden sich nur in der Interaktion mit kleinen Kindern und adressieren diese, als wären sie nicht in der Lage, ihre Fähigkeiten einschätzen zu können. Besteht das Tagesprogramm im Kindergarten darin, eine Laterne zu basteln, könnte die Betreuerin zum Gameboy spielenden Kind auf dem Sofa sagen: „Probier es doch mal, so schwer ist das nicht.“ Voraussetzung wäre dafür, dass das Kind bereits artikuliert hat, dass es keine Lust hat. Diese Rede motiviert das Kind sich aufzuraffen und begegnet dessen Unwilligkeit auf inhaltlicher Ebene durch die Annahme einer grundsätzlich vorhandenen, bloß noch zu weckenden Motivation. Schief erscheint es, wenn man diese Deutung auf die vorige Sequenz bezieht: Unterstrichen wird dort, dass alle Schüler*innen diese Frage beantworten können müssten und sich nun gefälligst aufraffen sollen, sich zu melden. Es muss nur bei der Motivation nachgeholfen werden – dass die Schüler*innen sich nicht melden, weil sie keine Antwort auf die Frage wissen, ist keine Option. Sozialisatorisch hat dies zur Konsequenz, dass die Schüler*innen sich an eine Meldepraxis gewöhnen, die der Logik des *Achievements* (Parsons), „Meldung nach Frage nur bei Wissen“, gerade nicht entspricht, sondern sie verleugnet.

Die Schüler*innen haben nun nur die Möglichkeiten, entweder ihr Nicht-Wissen klassenöffentlich zu präsentieren oder sich als delinquent abstempeln zu lassen. Die Handlungsaufforderung an die Schüler*innen kann insofern als Entgrenzung betrachtet werden, als eine klare Konfrontation mit einem universalen Leistungsrahmen so *nicht* realisiert wird; diese Meldepraxis ist eine Eigenkreation der Lehrkraft, in welcher sowohl die unterstellte Delinquenz als auch die partikulare Festsetzung von Ist- und Sollzustand einen Normalverlauf im Sinne des universalistischen Leistungsrahmens sabotieren und die letztlich das stabile *default pattern* (Wenzl 2014, S. 15 in Anlehnung an Cazden) des klassenöffentlichen Unterrichts im wahrsten Sinne des Wortes *lahmlegt*.

Als Anschluss an so einen Sprechakt würde man eine längere Sprechpause vermuten, die den Schüler*innen die Zeit einräumt sich zu melden, damit die Lehrkraft eine Auswahl treffen kann. Die Klasse wäre angehalten, ihren „Fehler“ wieder gut zu machen. Gerade bei höheren Jahrgangsstufen wäre es allerdings gleichfalls erwartbar, dass die Krisenhaftigkeit des Vorgangs durch peinlich berührtes Schweigen, Kopfschütteln oder sonstige Unmutsbekundungen indiziert würde.

Im vorliegenden Fall realisiert die Lehrerin die Pausenoption nicht. Sie schneidet diesen Weg ab und adressiert direkt *Larissa* – im Kontrast zur vorherigen, allgemeinen Ansprache an die Klasse. Wenn wir davon ausgehen, dass die Lehrerin *Larissa* nicht aufgerufen hat, weil sie sich meldet, dann bleibt nach der „Predigt“ über das Fehlverhalten der Klasse nur die Möglichkeit, an *Larissa* ein Exempel zu statuieren. Die Anschlussmöglichkeiten beweisen *Larissas* ausweglose Situation: Selbst nett formulierte Fragen wie: „Wie sieht’s mit dir aus?“ zwingen *Larissa* dazu, entweder ihr Nicht-Wissen zuzugeben (eine Peinlichkeit, gerade weil die Frage *so schwer* nicht ist) oder eine Antwort zu geben und sich in die Reihe der Delinquenten stellen zu lassen. *Warum meldest du dich zum Beispiel nicht?* ist eine eindeutige sprachliche Manifestation des Exempel-Statuierens. Die Hierarchie ist deutlich: *Larissa* muss, stellvertretend für alle Delinquenten, der Obrigkeit Rede und Antwort stehen, warum sie aus der Frage-Melde-Logik ausgeschert ist. Dies verweist wiederum auf den schon konstatierten Charakter eines stabilen pädagogischen Motivs der Lehrkraft, welches dem universalistischen Meldekomplex, bei dem die Nicht-Meldung nicht begründungspflichtig ist,¹ gegenübersteht.

Ebenso deutet es auf die Willkür, die der Prozedur des Exempel-Statuierens eingeschrieben ist. Man kann sich bildlich vorstellen, wie die Lehrerin nach der Predigt nun den Blick durch den Raum schweifen lässt, um jemanden zu finden, an dem deutlich gemacht wird, wie die Schüler sich zu verhalten haben. Dies rührt daher, dass uns keine Situationen einfallen, in denen dieser Sprechakt darauf abzielen würde, ein *Verständnisproblem* bezüglich der Sache aufzudecken und aus der Welt zu räumen – ein Exempel statuieren heißt Verhalten lehren und nicht Verständnis. Manifest wird *Larissa* als Subjekt adressiert, sie wird gefragt und hat die Möglichkeit zu antworten. Latent ist sie nur ein Objekt, an dem beispielhaft eine Sanktionierung durchgeführt wird. Da das Sich-Nicht-Melden nach schulischen Regeln nicht sanktionsfähig ist, der pädagogischen Orientierung der Lehrerin nach allerdings schon, indem es mit Delinquenz gleichgesetzt wird, muss eine Sanktionsform geschaffen werden, die sich praktisch nicht auf universale Prinzipien berufen kann, sich aber dergestalt kleidet. Die Sanktionsform besteht darin, *Larissa* vorzuführen. Entweder gibt sie, wie beschrieben, ihr Unwissen zu oder sie outet sich als Verweigerin. Mit dieser Frage verlässt die Lehrerin endgültig den universalistischen Handlungsraum und geht der Sanktionierung ihres eigens geschaffenen Meldeprinzips nach. Als Fallstruktur lässt sich annehmen, dass das Deutungsmuster der Lehrkraft durch persönliche Kränkung („Soll“ nicht erreicht) eine Sanktionsform induziert, die darauf angewiesen ist, sich universalistisch zu verkaufen, in Wirklichkeit aber (als Manifestation einer partikularen Variation des normalen Meldens) diffuse Motive zur Sanktionierung in Anspruch nimmt.

S: *Weil ich keinen Bock habe*

Nach der bisherigen Interpretation überrascht die Antwort wenig. *Larissa* hat die Frage dem Gesprächsverlauf entsprechend beantwortet. Sie greift dabei die Verschiebung der Interaktion auf eine diffuse Ebene durch die Lehrkraft auf. Bildet man Gedankenexperimente um diesen Sprech-

1 Im Gegenteil ist das Sich-Nicht-Melden (trotzdem man eine Antwort geben könnte) gelegentlich sogar gefragt, insofern ein Über-Engagement ebensowenig im Interesse des Unterrichts liegt. (Vgl. Wenzl 2014, S. 38 bzw. Hecht 2009, S. 346)

akt, so lässt er sich deutlich als Blockade-Haltung in Gesprächen mit Eltern oder engen Bekannten (diffuse Sozialbeziehungen) klassifizieren. Anders als „weil ich darauf keinen Bock habe“, ist die Sache hier nicht mehr thematisch. Die komplette Verweigerung erscheint im Hinblick auf Larissas Möglichkeiten, entweder ihr Unwissen zuzugeben oder als Delinquentin zu erscheinen, gerade als Pointierung des zweiten Pols: „Wenn ich sowieso keine Chance habe, mich als nicht-delinquent oder schlau darzustellen, dann mache ich eben gar nichts mehr“ könnte man sie sinngemäß wiedergeben.

Die Lehrkraft kann sich nun bestätigt sehen. Sie hat eine (vermeintliche) Delinquentin schließlich enttarnen können. Es bleibt die Frage nach der Sanktionsfähigkeit so einer Äußerung in dieser spezifischen Sozialbeziehung. Auf der einen Seite kann ein dauerhaftes „Keinen-Bock-Haben“ eine schlechte Note nach sich ziehen, weil keine Leistung erbracht wird. Auf der anderen Seite ist eine *situative* Unlust im Schulalltag nicht sanktionsfähig im Sinne eines Klassenbucheintrages oder des Abschreibens der Schulordnung. Der Lehrerin bleibt also die Möglichkeit, ungeachtet dessen, dass sie selbst für Larissas Lage maßgeblich mitverantwortlich ist, die Äußerung der Schülerin Larissa als der spezifischen Sozialbeziehung unangemessene zu ahnden. Da die Kategorien „angemessen“ und „unangemessen“ aber in diesem Fall explizit Ausdruck einer persönlichen Haltung sind, kann die Sanktion nur mit diesen diffusen Elementen operieren und muss ihren Gültigkeitsrahmen darauf beschränken. So lässt sich annehmen, dass sich die Fallstruktur – die Nicht-Einlösung eines Solls der partikularen Meldelogik löst eine persönliche Kränkung und den Wunsch nach Sanktionierung aus – durch Larissas Antwort im folgenden weiter reproduziert wird. Larissa hat genau das geliefert, was die Lehrkraft hören wollte.

L: Wenn das eine Sache des Bocks ist

Isoliert man den Sprechakt und streicht *des Bocks*, so liegt ein alltäglicher Sprechakt vor, der mit diversen Variablen gefüllt werden kann: „Wenn das eine Sache von fünf Minuten ist“ oder „Wenn das eine Sache der Stadtverwaltung ist“ – stets wird der Inhalt des Konditionalsatzes pointiert zur Geltung gebracht, um im Anschluss daran eine Folge abzuleiten. „Wenn das eine Sache der Stadtverwaltung ist, werden wir ihnen die Dokumente natürlich sofort überreichen.“ Die Stadtverwaltung hat in diesem Beispiel eine besondere Bedeutung, die den Sprecher dazu veranlasst, eine Handlung zu unternehmen. Unter der *Sache* können sich alle Beteiligten etwas vorstellen, die inhaltliche Funktion der Stadtverwaltung kann als bekannt vorausgesetzt werden. Ebenso bei „eine Sache von fünf Minuten“ – die Sache wird konturiert, so dass sich eine Konsequenz leichter nachvollziehen lässt. Auf den Kontext bezogen kann man nun davon sprechen, dass die Lehrerin versucht Larissas emotionale Regung zu konturieren und sie damit handhabbarer und schließlich sanktionsfähig zu machen. Das Sprachspiel, welches das „haben“ aus dem *weil ich keinen Bock habe* tilgt, verdeutlicht diese Versachlichung. Es ist der Versuch, Larissas Äußerung professionell aufzugreifen, um ihren ausgedrückten emotionalen Zustand als eine in der Schulwelt sanktionierbare Aussage zu materialisieren. Für die konstatierte Fallstruktur lässt sich hier ein Anschluss schaffen: die Versachlichung ist als Versuch der Universalisierung zu lesen, der die konstitutive Diffusität dieser Sanktion verdecken soll. Der Versuch, eine provozierte emotionale Reaktion zu materialisieren und sie klassenöffentliche sanktionsfähig zu machen, ist eine paradigmatische Entgrenzung.

Der Konditionalsatz bildet den Auftakt zu der Sanktion. Als Anschlüsse kommen trotz der Versachlichung nur Konsequenzen in Frage, die das Element des Partikularen weiter in sich tragen. Zunächst wurde nur eine potenzielle Basis für die Sanktion, die „Sache der Unlust“, geschaffen, welche aber noch nicht unmittelbar mit einer Extra-Hausaufgabe oder ähnlichem geahndet wird.

dann musst du nächste Stunde auch mit meinem Bock rechnen.

Die Lehrkraft spricht nun die Sanktion aus und bleibt dabei dem Sprachspiel – der gestelzten Unförmigkeit des Satzbaus zu Gunsten einer Pointe – treu. Auf der manifesten Ebene wird der Bock der Lehrkraft gegen den Bock Larissas ausgespielt. Der Bock verkörpert in diesem Sprechakt nicht mehr den Boykott, die Verweigerung, sondern den Wunsch der Lehrerin, Larissa „ordentlich“ zu bestrafen. Gedankenexperimentell wären das Sprechakte, die ein „Bock haben auf“ in sich tragen. Zu Gunsten der Versachlichung und eines Kampfes der Boykotthaltung gegen die Lust am Strafen (als Bock haben) bleibt aber die gestelzte, auf eine Pointe abzielende Form bestehen. Die Pointe besteht in diesem Falle darin, sich in der Zweier-Interaktion als diejenige darzustellen, die den Kampf gegen Larissas Boykotthaltung dadurch gewinnt, dass sie die eigene *Lust am Strafen* ausleben kann. Damit nutzt die Lehrkraft ihre Rolle aus, um partikuläre Interessen, in diesem Falle die Sanktion einer vermeintlich enttarnten Boykotthaltung gegenüber ihrer Meldepraxis, durchzusetzen. Die eben aufgestellte Hypothese, dass die Sanktion partikuläre Elemente in sich tragen muss, wird hier sogar manifest bestätigt, ohne dass eine Art der Verwischung durch das Rekurrieren auf den universalistischen Leistungsrahmen erfolgt. Was nun verwirrend erscheint, ist die Aufschiebung der noch nicht näher spezifizierten Sanktion in die *nächste Stunde*. Warum kann die Sanktion nicht im Moment des Regelbruchs ausgesprochen werden? Die Antwort liefert ein gedankenexperimenteller Sprechakt, der diesen Weg realisierte und sofort schief erscheint: „Wer keine Lust hat sich zu melden, bekommt eine 6.“ Vermutlich würde man diesen Sprechakt in der Schule nicht antreffen. Denn, wie am Anfang schon festgestellt, die situative Verweigerung der Meldung ist in *Berufung* auf den universellen Leistungsrahmen der Schule nicht sanktionsfähig. Im Hinblick auf die unangemessene Antwort im Kontext der spezifischen Sozialbeziehung ist die Strafandrohung der Sequenz logisch inkorrekt: Da die Lehrerin den Inhalt des „Bocks“ aufgreift (*wenn das eine Sache des Bocks ist*), kann es nur um die Verweigerung der Meldung gehen. Würde sie die Äußerung selbst bestrafen wollen, müsste sie auf die Form eingehen.

Wer wie die Lehrkraft den Boykott der Schülerin vermeintlich souverän auffangen will, kann so etwas nicht sagen und muss daher mit der Androhung operieren. Aber auch das Androhen muss sich normalerweise auf ein Strafmaß berufen, welches hier noch nicht angegeben wird. Das Androhen beruft sich erst einmal nur auf eine Gefühlsregung (*meinem Bock*). Partikuläre Interpretationsmechanismen und universale Strafflogiken vermischen sich in dieser Sequenz im höchsten Maße. Im Anschluss kann nun die Strafe weiter ausgeführt werden oder die Lehrerin beschließt, es bei dieser schwammigen Pointe einer erwartbaren Strafe zu belassen und im Unterricht fortzufahren.

Wenn ich dir als Stundennote eine 6 eintrage.

Die Sanktion ist nun spezifiziert – es ist allerdings unergründlich, warum Larissa für die *kommende* Stunde eine Note 6 erhalten soll. Das Eintragen als bürokratischer Akt der Erfassung einer un-

genügenden Schulleistung passt weder zu einer „unangemessenen“ Antwort, noch zur situativen Verweigerung einer Meldung. Die Lehrkraft setzt sich hier über den universalistischen Leistungsrahmen hinweg und missbraucht die Note 6 als Strafinstrument. Geradezu tyrannisch mutet die Note im Zusammenhang mit *meinem Bock* an. Unabhängig davon, ob es als „Bock haben auf“ oder als „bockig“ zu lesen ist, bleibt die Verknüpfung der Dokumentation einer ungenügenden schulischen Leistung mit den Gefühlsregungen der Lehrkraft eine paradigmatische Entgrenzung. Fallspezifisch ist genau diese entgrenzende Bearbeitung eines persönlichen Problems in Bezug auf den Leistungsuniversalismus und die ihm entsprechenden Mittel. Die Enttäuschung über ein *nicht erfülltes Soll an Meldungen*, welche aus dem anfangs diagnostizierten technokratisch anmutendem Denken resultiert, induziert die Suche nach einer Schuldigen. Deren Boykott-Haltung führt dann zu einer diffusen Sanktionierung, die unverhohlen die emotionalen Regungen der Lehrkraft bearbeitet, statt schulisch strafbare Regelverstöße der Schüler*inne zu sanktionieren.

Die Figur als ganzes zeichnet sich durch eine eigentümliche Abgeschlossenheit oder innere Logik aus: Die Lehrerin hat die Delinquentin enttarnt und tadelt Larissa nun mit der Sanktion für genau die Antwort, die sie von vornherein erwartet haben müsste. Der Tadel rekurriert hierbei auf die Angemessenheit einer Äußerung in der spezifischen Sozialbeziehung. Das ist an sich ein legitimer schulischer Akt der Sanktionierung. Erst im Angesicht der provozierten Antwort Larissas und des potentiellen Eintragens einer 6 für eine situative Unlust, erscheint dieser Tadel als zynisch. Ab der Frage der Lehrkraft war deutlich, dass er hier darum geht, ein Exempel zu statuieren, welches darin besteht, dass die Schüler*innen, die sich nicht melden, sich als Delinquent*innen klassenöffentlich zu rechtfertigen haben. Diese ausbleibende Rechtfertigung (in diesem Fall durch Larissa) ist im Deutungsmuster der Lehrkraft aber schon angelegt, so dass es für die aufgerufenen Schüler*innen unmöglich ist, die Situation unbeschadet zu umgehen, obwohl sie zunächst gegen keine universalistische Regel verstoßen haben. Latent offenbart sich so im Ausschlussprinzip, dass es der Lehrerin um die Absicherung ihrer Handlungsmacht geht. Sie ist diejenige, die die Regeln macht, an die sich die Schüler*innen zu halten haben, völlig abseits davon, ob sie mit dem schulischen Handlungsrahmen kongruieren oder auf einer partikularen Konzeption pädagogischen Handelns (in diesem Fall das Frage-Melde-Spiel) beruhen.

Fallausblick

Im Hinblick auf die in der Einleitung spezifizierte Erkenntnisperspektive, ein Unterrichtsprotokoll zu interpretieren und mit Hilfe der Theorie der Entgrenzung/Permissivität in schulpädagogischen Strukturen zu deuten, lassen sich folgende Ergebnisse, die diesen Fall als Fall charakterisieren, zusammenfassen: Zu Beginn kann eine pädagogisch eigenwillige, gleichzeitig jedoch nicht gänzlich fremd erscheinende Frage-Melde-Praxis beobachtet werden, welche latent davon lebt, allen, die sich nicht melden, zu unterstellen, dies aus Gründen der Verweigerung zu tun. Eine solche *Meldepflicht* lebt also erstens davon, der Klasse eine permanente Unkooperativität zu unterstellen und führt zweitens zu dem sozialisatorischen Kollateraleffekt, dass die Schüler*innen nicht mit der üblichen Meldepraxis des universalistischen Leistungsrahmens (vgl. Wenzl 2014) konfrontiert werden, sondern mit der impliziten, eigenwilligen Konstruktion der Lehrerin, die diesem Rahmen *widerspricht*.

Nicht überraschen kann diese Konstruktion als Möglichkeit deshalb, weil das Problem von Können und Wollen auf Seiten des Schülers und die konkreten Möglichkeiten des Lehrers – quasi in stellvertretender Deutung –, den Schüler zu „ermutigen“, der „noch nicht weiß, ob er sich [...] eine Leistung zutraut“ (Loer 2015, S. 84) auf eine nicht unerhebliches unterrichtspraktisches Problem, auch mit Bedeutung für die Professionalisierung des Lehrerberufs, verweist. Es gibt hier durchaus Positionen, die die Generalermutigung durch die Lehrerin in ihrem Eingangssprechakt vielmehr als hilfreiche, didaktische Einlassung lesen würden: So wirbt etwa jüngst Thomas Loer, es sei für den Prozess der *Tradierung von Wissen*, den er als „konstitutiven Zweck der Schule“ (ebd., S. 85) ausweist, von erheblicher Wichtigkeit, dass Lehrer die Schüler „ermutigen“ ihr neu erworbenes Wissen im Unterricht zu präsentieren. Dabei handele es sich um einen „praktischen Akt, den der Schüler, u. U. gegen seine Befürchtung, vollziehen muss; es reicht seitens des Lehrers nicht, sich ‚zu vergewissern‘, ob der Schüler wirklich will, es bedarf der sachhaltigen Ermutigung.“ (ebd., S. 85) Wenn der hier vorliegende Fall auch sicherlich über die von Loer geforderten Prinzipien hinausreicht, merkt man doch, dass er auf eben jenes Strukturproblem eine Antwort zu geben versucht. Mehr Schüler*innen sollen zeigen, dass sie eine Antwort geben möchten, weil die Lehrerin vermutet, dass mehr Schüler*innen eine Antwort geben könnten; einzig scheinen hier weniger didaktische Gelingenmodelle den Ausgangspunkt für das Handeln der Lehrerin zu liefern – oder nur als oberflächliche Legitimationen eine Rolle zu spielen –, als vielmehr ein Moment persönlicher Kränkung.

Wie die Interpretation des Protokolls weiter zeigt, zieht die von der Lehrerin erlebte Kränkung, dass das Melde-Soll nicht erfüllt wurde, die Suche nach einem Schuldigen nach sich, an dem exemplarisch – im Sinne einer generalpräventiven Straftheorie – gezeigt werden soll, dass das Nicht-Melden bei dieser Lehrkraft strafbar ist. Es scheint somit für diesen Fall offenkundig, dass schon die Konstruktion der Meldelogik zur Entgrenzungsdynamik der Fallstruktur gehört.

Literaturverzeichnis

- Hecht, M. (2009): Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS.
- Loer, T. (2015): Lehre und Unterricht und ihre Verschränkung in der Schule. Programmatische Skizze zu einer konzeptuellen Klärung. In: In: Rademacher, S. / Wernet, A.: Bildungsqualen. Kritische Entwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–92.
- Wenzl, T. (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln abseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske + Budrich.
- Wernet, A. (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

EVA-MARIA SCHMIDT

„Du sollst hier nicht Deine nächtlichen Phantasien anzeichnen“ – Unterrichtliche Interaktion zwischen Ermunterung und Entgrenzung

Protokoll

Lw Bernd komm geh‘ an die Tafel und zeichne den Graphen an, du siehst so müde aus.

Bernd geht an die Tafel.

Bernd Sie sehen müde aus!

Bernd schmiert lässig etwas an die Tafel, was einer Parabel ähnlich sieht.

Bernd So.

Lw Na ja komm.

Bernd Ja, mehr weiß ich nicht.

Lw Wisch nochmal ab. Du kannst dir auch Anregungen aus dem Publikum holen.

Bernd macht mit den Hinweisen seiner Mitschüler einen neuen, gleichfalls lässigen und luschigen Versuch.

Lw Du sollst hier nicht deine nächtlichen Fantasien anzeichnen.

Interpretation

Lw: Bernd komm geh‘ an die Tafel und zeichne den Graphen an, du siehst so müde aus.

Auf der manifesten Ebene handelt es sich hier um die Aufforderung der Lehrerin an einen Schüler, an die Tafel zu gehen und einen Graphen anzuzeichnen. Diese schulunterrichtstypische Aufforderung könnte auch durch andere Sprechakte realisiert werden. Zum Beispiel: „Bernd, bitte komm an die Tafel und zeichne den Graphen an“ oder „Bernd, bitte zeichne den Graphen an die Tafel“. Auffällig ist an der vorliegenden Variante zunächst, dass und wie die Lehrerin das Wort *komm* verwendet. Denkbar ist solch eine Formulierung vor allem innerhalb informeller Kontexte, wie beispielsweise in folgender Szene:

- (1) Eine Mutter sagt zu ihrem Sohn Bernd: „Räumst du bitte dein Zimmer auf?“ Dieser entgegnet: „Ich hab keine Lust.“ woraufhin die Mutter nachlegt: „Bernd, komm, räum jetzt auf“.

Offensichtlich markiert das *komm* hier vor allem die aufkeimende Ungeduld der Mutter, aber auch eine Fortsetzung der überzeugenden Rede. Sie will der Gefahr eines ‚loopings‘ (Goffman) der erzieherischen Interaktion vorschützen, der sich anbahnt, indem sie ihrer Aufforderung symbolisch ein Quentchen besonderer, persönlicher Dringlichkeit auflädt. Zusätzlich erfüllt das *komm* teilweise die Aufgabe der Abmilderung, die sonst ein „bitte“ leisten würde. Ohne eine solche Markierung von Entgegenkommen würde der Interakt „Bernd, geh an die Tafel und zeichne den Graphen an“ eindeutig als unverblümter und endgültiger Befehl zu lesen sein. Um dies zu erläutern, betrachten wir noch ein weiteres Experiment:

(2) Eine Ehefrau sagt zu ihrem Mann Bernd: „Bernd, komm, gib Dir einen Ruck und komm heut abend mit zu der Party.“

So besehen scheint das *komm* noch ein weiteres Pragma, nämlich das des Überredens, besetzen zu können. Insofern könnte man meinen, es sei im gegebenen Fall von einer besonderen Freundlichkeit oder Zugewandtheit. Denn dieses Pragma setzt auch das Aufrufen einer symmetrischen Interaktionsstruktur unter den Gesprächsteilnehmer*innen voraus. Diese Deutung würde jedoch unterlaufen, dass im GE2 eine Situation konstruiert ist, die eine – möglicherweise typische – Abweichung von einer normalen Gattenbeziehung exemplifiziert. Die Ehefrau spricht mit ihrem Mann eben nicht wie mit einem Partner auf Augenhöhe, sondern sie maßregelt ihn wie einen bockigen, kleinen Jungen. Damit ist zugleich gesetzt, dass der Angesprochene unwillig sei, die in Rede stehende Handlung von sich aus zu vollziehen. In beiden Gedankenexperimenten setzt der Sprecher auch voraus, dass der in Rede stehende Vollzug dem Angesprochenen lästig sei. In (1) hat Bernd gerade selbst noch einmal erklärt, dass er sie nicht ausführen wolle und danach fällt das *komm*, in (2) ist es zwingend, dass Bernd entweder bereits erklärt hat, keine Lust auf die Party zu haben, oder er normalerweise nicht mit zu solchen Partys kommt oder er normalerweise dazu überredet werden muss.

Konfrontiert man diese Lesart mit dem tatsächlichen Kontext eröffnen sich zwei Erklärungsmuster. Entweder die Lehrerin nimmt Bernd dran, weil sie ihn persönlich im besonderen Verdacht hat, häufig keine Lust darauf zu haben, an die Tafel zu gehen, oder weil sie diese Unwilligkeit an der konkreten Handlung des An-die-Tafel-Gehens festmacht. Damit wäre das An-die-Tafel-gehen aber der Klasse derjenigen Tätigkeiten zugeordnet, die zu jeder Zeit und jedem lästig und unangenehm sind. In diesem Sinne ist diesem Sprechakt ein Vergemeinschaftungsangebot enthalten: sei es eine Bitte an den Angesprochenen, zuliebe des Sprechers zu handeln, oder um des gemeinsamen Erfolges Willen („*Komm*, wir ziehen das jetzt durch“). Die Kehrseite dieses Angebotes ist, dass der Angesprochene, wenn er es ausschlägt, eben auch die Beziehung zum Sprecher beschädigt: Entschendet er sich gegen die Handlung, entscheidet er sich auch gegen den Bittsteller.

Im Zusammenhang mit der folgenden Ausführung der Aufforderung *geh an die Tafel* mag zunächst auffallen, dass auch der von der Lehrerin verwendete Imperativ *geh* durch keine sozialen Höflichkeitsformeln, wie z.B. ein „bitte“, ergänzt wird. Dieses „bitte“ hätte hier allerdings auch eine sehr spezifische Bedeutung, die eng an das „komm“ gebunden ist. Stünde hier ein „bitte“ würde die Aufforderung zur letzten Chance des Einlenkens erklärt, die drohende unliebsame Konsequenz bei Nichtbefolgung läge bereits in der Luft: „Bernd, komm, geh jetzt bitte an die Tafel, sonst muss ich Dir eine 6 eintragen.“ Durch ein „bitte“ würde der Aufforderung schließlich ihr strafender Charakter bescheinigt; man könnte sie dann nicht mehr wohlgeformt in nicht-pädagogischen oder -juristischen Kontexten gebrauchen.

Es handelt sich somit insgesamt um eine vergleichsweise scharfe Aufforderung. Ihr Schwerpunkt liegt nicht auf der Seite der zu erledigenden Aufgabe, des Vorankommens bezogen auf die Sache des Unterrichts („Bernd, geh mal an die Tafel und zeichne Deinen Graphen an“), sondern auf der Zurechtweisung bzw. der Erinnerung an die geltenden Regeln („Komm, räum jetzt auf“ bzw. „Komm, geh an die Tafel“ im Sinne von: „Komm, reiß dich zusammen und tu, was in dieser Situation von dir erwartbar ist“), die verbunden wird mit einer drohenden persönlichen Kränkung.

Der Nachsatz *du siehst so müde aus* bestätigt unsere Deutung einer von der Lehrerin zuvor implizit unterstellten Widerspenstigkeit des Schülers. Sie gibt zu Protokoll, dass sie ihn seines müden Aussehens wegen zum Vorrechnen ausgesucht hat. Dieses Vorgehen kann als Ausdruck einer pädagogischen Orientierung gelesen werden, die eine disziplinierte Haltung der Schüler im Sinne einer ständiger Aufmerksamkeitsfokussierung auf das Unterrichtsgeschehen einfordert und durchsetzt. Trotz dieser inhaltlichen Kohärenz irritiert der Nachsatz an dieser Stelle hinsichtlich seiner Wohlgeformtheit. Betrachten wir dazu einige eindeutig passende Beispiele: „Bernd, komm, räum jetzt auf, Du findest ja die Hälfte deiner Sachen nicht mehr“ oder „Bernd, komm, steh auf, es ist schon spät“. In diesen Fällen wird eine Konsequenz oder Erklärung angegeben, die die Aufforderung stärken soll. Zuletzt wäre auch eine Drohung bzw. die Absicht der Befehlsdurchsetzung, wie in „Komm, räum jetzt auf, sonst passiert hier aber was!“ möglich. Diese würde ausschließlich auf die Machtverhältnisse verweisen. Jedenfalls gehören alle diese Äußerungen der Welt der Unannehmlichkeiten und Zwänge an, nicht der der Fürsorge.

Die Füllung durch den vorliegenden Nachsatz *du siehst so müde aus* kann auf der Folie dieser Gedankenexperimente nicht recht eingeordnet werden: Die Begründung für die vorherige Aufforderung an die Tafel zu gehen erscheint hier eher in der Form einer Zurechtweisung bzw. eines Vorwurfs: Augenscheinlich besteht aus Sicht der Lehrerin ein Anlass zur Kritik, wenn jemand den Eindruck erweckt, müde zu sein. Ein solches Verhalten stellt aus ihrer Sicht eine Verletzung der Regeln dar, die im schulischen Kontext gelten. Insgesamt überrascht diese Sprechhandlung im öffentlichen Rahmen einer Unterrichtsstunde. Sie wäre eher am Frühstückstisch einer Familie oder unter engeren Freunden denkbar. Dort würde sie allerdings Fürsorge zum Ausdruck bringen.

Entsprechend der bisherigen Deutung liegt hier allerdings gerade keine Fürsorge vor, sondern eine Disziplinierung aufgrund mangelnder Bedürfniskontrolle. Das Thematisieren solch einer Bedürfnisebene in einer öffentlichen Situation stellt jedoch bereits eine Überschreitung der Grenzen der normalen Diskretion im öffentlichen Unterrichtsgespräch dar. Wir können insofern von einer Entgrenzung der Unterrichtsinteraktion seitens der Lehrerin sprechen: Das vermeintlich „müde Aussehen“ des Schülers wird öffentlich gemacht und zum Ausgangspunkt einer Disziplinarmaßnahme.

Das wird noch deutlicher, wenn wir in Anschlag bringen, dass sich die Lehrerin keineswegs weiter dafür erklären muss, einen Schüler im Unterricht an die Tafel zu rufen. Die Rollenverteilung in der Schule bringt es mit sich, dass die Schüler*innen jederzeit damit rechnen müssen, drangenommen oder an die Tafel gerufen zu werden, ohne dass sie sich gemeldet haben. Diese Äußerung besetzt somit keine notwendige Position. Sie weist sich selbst als zusätzliche aus, als Ausdruck eines besonderen Bemühens, das offenbar damit zusammenhängt, müdes Aussehen als unangemessenen Zustand innerhalb des Unterrichts anzusehen.

Damit ist jedoch noch eine weitere Verschiebung des unterrichtlichen Modus impliziert: der Gang an die Tafel wird zu einer Strafe umfunktioniert. Weil der Schüler sich falsch verhalten hat, bekommt er diese Aufgabe. Ganz offensichtlich ist der zu zeichnende Graph als Graph hier nicht mehr von Interesse. Mit anderen Worten: Eine sachbezogene Unterrichtsgesprächsorientierung korrespondierte idealiter tatsächlich eher einer umgekehrten Überlegung, die – skizzenhaft dargestellt – dem Prinzip folgen müsste, Schüler*innen gerade *nicht* dranzunehmen, wenn sie besonders müde aussehen.

(Bernd geht an die Tafel)**Bernd: *Sie sehen müde aus!***

Da Bernd an die Tafel geht, scheint es zunächst so, als würde er sich gehorsam zeigen und die Entgrenzung durch die Lehrerin ignorieren. Durch diese Reaktion wäre die leicht angespannte Interaktion an dieser Stelle wieder in die Routine des Unterrichtsgangs überführt, sofern die Lehrerin sich darauf einließe. Doch auf dem Weg an die Tafel äußert Bernd sich dann doch noch, indem er wütend versetzt: *Sie sehen müde aus!*

Zunächst ist festzuhalten, dass Bernd sich durch diese Äußerung ebenfalls, allerdings sehr viel offensichtlicher als es zuvor die Lehrerin getan hat, aus der öffentlichen Unterrichtssituation heraus begibt: Er zahlt es ihr insofern ‚mit gleicher Münze‘ heim. Indem er ihr mit der gleichen Formulierung antwortet, die sie zuvor verwendet hat – ihren Sprechakt gleichsam spiegelnd –, legt er die Unangemessenheit desselben prägnant offen. Lediglich das Siezen erinnert noch an die formale Situation des Unterrichts und die hierarchische Beziehung der beiden Interaktionspartner. Dadurch, dass er der Aufforderung der Lehrerin zugleich nachkommt und zur Tafel geht, widerlegt er zudem den von ihr zuvor unterstellten Unwillen zur Beteiligung am Unterricht.

Damit ist die Interaktion in eine unangenehme Sackgasse geraten. Der Schüler verhält sich offensichtlich provozierend und unangemessen, indem er die Lehrerin nachäfft – diese Unangemessenheit ergibt sich jedoch nicht bloß aus der Form des Nachäffens, sondern sie liegt vor allem im Inhalt des Gesagten. So bringt Bernd zum Ausdruck, dass er ebenfalls dazu in der Lage ist, Regeln zu brechen, wenn die Lehrerin sich dieses Recht ihrerseits herausnimmt. Sanktioniert die Lehrerin nun den Inhalt seiner Äußerung, sanktioniert sie offensichtlich auch ihr eigenes, unmittelbar vorangegangenes Verhalten. Doch was bleiben sonst für Handlungsalternativen? Eine möglicherweise suggestive Antwort, die im Bereich der *entspannenden Informalisierungen* (vgl. Wernet 2011) läge, wäre eine ironische Erwiderung wie etwa „Na dann muss ich wohl noch an meiner Ausstrahlung arbeiten“. Eine naheliegende Variante wäre wohl auch, gar nichts zu sagen, denn der Schüler führt den ihm erteilten Auftrag bereits aus, indem er an die Tafel geht.

Nun befindet sich der Schüler in der Situation, dass er ‚auf dem Präsentierteller‘ vor der ganzen Klasse steht. In dieser exponierten Position kann jedes besonders geschickte oder ungeschickte Verhalten große Auswirkungen für sein Image in der Klassengemeinschaft haben. Vor diesem Hintergrund spielt die vorangegangene Interaktion eine zentrale Rolle, denn die Lehrerin hatte von ihm ja ein ‚Zeichen des Gehorsams‘ eingefordert.

(Sm schmiert lässig etwas an die Tafel, was einer Parabel ähnlich sieht.)**Bernd: So.**

Die Lehrerin entscheidet sich tatsächlich, die Sache auf sich beruhen zu lassen. Es ist unverkennbar, dass sich damit eine Art Zugeständnis in Reaktion auf die Entgrenzung auf Seiten der Lehrkraft ausdrückt.

Bernd indes kommt zwar der Aufforderung nach, den Graphen anzuzeichnen, schafft es aber dennoch, auf subtile Weise dagegen zu rebellieren. Dies kommt darin zum Ausdruck, dass er unter Beweis stellt, das Thema verstanden zu haben, indem er die Parabel anzeichnet und sich damit scheinbar kooperativ zeigt. Er *schmiert* diese aber so *lässig* an die Tafel, wie es der Protokollant

prägnant umschreibt, dass eine provokative Geste darin unverkennbar ist. Somit verbindet er die Geste der Aufgabenbearbeitung zugleich mit einer Geste der Rebellion.

Auffällig ist zudem, dass sich unsere Fallstrukturhypothese von oben bezüglich Bernds Verhalten hier bereits reproduziert: Dass es auch bei der initialen Aufforderung der Lehrerin nicht um Mathematik ging, sondern darum, Bernd zu disziplinieren und seinen ihren Angemessenheitsvorstellungen nicht entsprechenden Zustand zu sanktionieren, haben wir weiter oben bereits aus der Interaktion heraus erklärt. Durch das lässige Anzeichnen nimmt Bernd nun wiederum reflexiv darauf Bezug. Man könnte soweit gehen, ihn so zu verstehen, dass er die Parabel so zeichnet wie jemand, der dazu eigentlich gerade zu müde ist.¹

Für seinen anschließende Sprechakt *So* gibt es zahlreiche Verwendungsmöglichkeiten innerhalb der deutschen Sprache. Man könnte es zum einen verwenden, wenn man gerade eine Arbeit erledigt hat, z.B. das Bügelbrett wegstellt, und zu seinem Partner dann sagt *So* im Sinne von: „Das ist erledigt/Das habe ich geschafft“. Zum anderen wäre aber auch möglich, dass ein Kind schon die ganze Zeit gestört hat, indem es die Tasten eines Spielzeug-Keyboards gedrückt hat. Dann könnte die Mutter dem Kind das Spielzeug wegnehmen und sagen *So* im Sinne von: „Jetzt reicht es mir“ oder „Das hast du nun davon/Das kommt davon“. Jedenfalls erfüllt es immer die Funktion, eine Zäsur, den Abschluss und Beginn zweier nunmehr getrennter Vorgänge, zu markieren.

Das vorliegende *So* des Schülers beinhaltet beides – erst einmal hat er auf manifester Ebene seine Pflicht als Schüler erfüllt, die Aufgabe also erledigt. Gleichzeitig teilt er der Lehrerin damit auf latenter Ebene mit: „Das haben Sie nun davon“ und schlägt somit das Vergemeinschaftungsangebot krachend aus. Auch diese Äußerung schafft also den Spagat zwischen der Schülerrolle, die er durchaus erfüllt, und der Rebellion gegen die Äußerung der Lehrerin. Das angriffslustige Moment lässt sich leicht dadurch plausibilisieren, dass man sich vergegenwärtigt, dass an dieser Stelle auch überhaupt keine Markierung von Nöten gewesen wäre. Bernd jedoch legt Wert darauf, noch einmal darauf hinzuweisen, dass er seine Pflicht mit dieser Zeichnung als erledigt betrachtet.

Indem Bernd (zumindest formal) seiner Pflicht nachkommt, wäre nun der Weg für die Lehrerin frei, sich wieder in ihre professionelle Rolle zu begeben und sich sachlich zu der Zeichnung zu äußern („Danke Bernd, es könnte noch ein bisschen exakter sein, aber im Prinzip ist das so korrekt.“). Denkbar – aber erneut entgrenzend – wäre auch eine Reaktion, die auf der Beziehungsebene bleibt und sich verstimmt zeigt, beispielsweise: „Was soll das denn?“ Wenn sie den Schüler aus der Situation entließe und die Parabel entweder so stehen ließe oder sie einfach ohne weiteren Kommentar selbst ‚geraderückt‘, wäre die spannungsgeladene Situation beendet.

Lw: Na ja komm

Festzuhalten ist zunächst, dass sich die Lehrerin dafür entscheidet, den Schüler nicht aus der Situation zu entlassen, sondern ihn weiter an der Tafel zu halten. Ihre Äußerung ähnelt dabei der oben bereits beschriebenen, sie verwendet wieder *Komm* in einem ähnlichen Sinne.

Eine Situation, in der diese Wendung auftritt, könnte folgende sein: Zwei Partner oder Freunde kochen zusammen und einer der beiden schneidet sich in den Finger. Daraufhin jammert er

1 Möglicherweise wählt er diesen Weg gerade deshalb, weil er sich schämt und es nicht wagt einen ernsthaften Versuch zu unternehmen, die Parabel anzuzeichnen.

und beklagt sich lange darüber, wie weh das täte. Dann könnte der andere daraufhin sagen: *Na ja komm*, also im Sinne von „Jetzt hab dich doch nicht so“. Interessant ist, dass dieser Sprechakt in einer hierarchischen (Fürsorge-)Beziehung, beispielsweise zwischen Mutter und Kind, sehr viel schwieriger denkbar ist. Im Unterschied zu vorher ist der Schüler also nicht befehlsförmig angesprochen, sondern in einer Mischung aus Bitte und Appell. Wenn Eltern ihrem Kind beispielsweise bei den Hausaufgaben helfen, dieses sich aber nicht bemüht, könnte die Phrase fallen: *Na ja komm* und meinte dann „Das kannst du doch besser.“ Es steckt in dem „komm“ in dieser Form stets der Hinweis des Sprechenden, dass der Angesprochene sich selbst um ein Problem zu kümmern hätte, sodass er nicht die Gemeinschaft der beiden Sprecher weiter damit belasten möge. Es forciert insofern eine Distanzierung seitens des Sprechers.

Faktisch gibt die Lehrerin Bernd zu verstehen, dass er sich ‚nicht so anstellen‘ oder ‚haben‘ soll (und zwar in Bezug auf ihre Entgrenzung). Der Sprechakt will also die vorangegangene Situation bagatellisieren. Dies impliziert aber zugleich die Zuschreibung, dass es der Angesprochene ist, der sich in diesem Zusammenhang ‚anstellt‘ und empfindlich zeigt.

Der Schüler könnte nun einlenken, indem er beispielsweise den Graphen abwischt und nochmals – *sofern möglich* exakt – anzeichnet. Damit würde er aber der impliziten Überempfindlichkeitszuschreibung bzw. Nichtzuständigkeitserklärung der Lehrerin nichts entgegenzusetzen, was nach dem bisherigen Fallverlauf überraschen würde. Tatsächlich müsste es geradezu absurd wirken, würde Bernd an dieser Stelle noch einlenken („Ist ja gut. Sollte ein Witz sein. Jetzt zeichne ich sie richtig.“). Wahrscheinlicher wäre daher eine Antwort wie: „Was denn? Ist doch richtig so.“, die weiterhin den trotzig-geschickten Schüler mimt, der seine eigentliche Unzufriedenheit durch uneigentliches Handeln überdeckt.

Bernd: Ja, mehr weiß ich nicht.

Diese Antwort passt zu der letzten antizipierten Reaktionsmöglichkeit, nämlich dem geschickten Mittelweg zwischen Kooperation und provozierendem Trotz. Der vorherige Appell der Lehrerin läuft im Grunde ‚ins Leere‘: Der Appell der Lehrerin hat keine explizite Kritik an der Ausführung des Graphen dargestellt und Bernd hat mit seiner Zeichnung ja bereits unter Beweis gestellt, dass er die Anforderungen auf der Ebene des Fachwissens erfüllt. Der Schüler insistiert hier auf die Rechte und Pflichten seiner Schülerrolle. Er legt den Finger in die Wunde der Lernerfolgsvermessungsproblematik, indem er darauf besteht, dass die Leistung bewertet wird, die faktisch vorliegt, ohne Bezug auf eine möglicherweise vorliegende, darüber hinaus reichende Befähigung. Dass es in der vorliegenden Szene dabei eigentlich gar nicht mehr um Leistungskontrolle ging, ist dabei zweitrangig. So wie ein Intelligenztest davon ausgehen muss, dass der Proband sich wirklich Mühe bei der Bearbeitung gegeben hat, kann die Lehrerin nur jenes Verhalten bewerten und zum Gegenstand ihrer pädagogischen Bearbeitung machen, welches Bernd von sich preisgibt.

Auffällig ist allerdings der Zusatz: *ja*. Ein ähnliches Beispiel für den Einsatz dieser Äußerung könnte folgende Situation darstellen:

(3) Peter: „Wie genau funktioniert das eigentlich mit der Kernspaltung?“

Hans: „Ja, woher soll ich das denn wissen?“

Hans bekommt also eine Frage gestellt, bei der er davon ausgeht, dass Peter genau weiß, dass Hans die Antwort nicht kennt. Hier zeugt das *Ja* also von Unverständnis gegenüber der Frage des anderen. Auch im umgekehrten Fall, wenn man etwas erklärt bekommt, was man ohnehin weiß bzw. als selbstverständlich erachtet, lautet die Reaktion häufig: „Ja, ich weiß“. Auch hier ist die Funktion des *Ja* weniger Zustimmung, als vielmehr das Anzeigen von Irritation. Bernd bringt also zum Ausdruck, dass das weitere Insistieren der Lehrerin aus seiner Sicht eine Irritation darstellt, für die er kein Verständnis aufbringt. Allerdings tut er das durchaus konstruktiv, indem er nicht die neuerliche Intervention der Lehrerin anprangert, sondern den Weg über das eigene gespielte ‚Unwissen‘ nimmt und beiden damit einen unproblematischen Weg eröffnet, von der disziplinierenden auf die distanzierte selektionsbezogene Ebene der Leistungskontrolle zurückzukehren, und die Situation zu beenden. Damit stellt sich nun die Frage, ob die Lehrerin dieses Angebot, die Situation zu entspannen, nutzt.

Lw: Wisch nochmal ab. Du kannst dir auch Anregungen aus dem Publikum holen.

Die Reaktion *Wisch nochmal ab* nimmt die Möglichkeit zur Entspannung der Situation nicht auf, im Gegenteil: Sie kündigt eine Verschärfung und Erweiterung der Interaktion an. Die Lehrerin fordert nicht die Korrektur des angebotenen Lösungsvorschlags – ihre Aufforderung (mit der sie die Gehorsamsdurchsetzungssituation erneuert und verschärft) nimmt der Zeichnung des Schülers, obwohl laut Protokoll inhaltlich mit der Aufgabenstellung übereinstimmend, *jeglichen* Wert, bezichtigt ihn somit implizit der Leistungsverweigerung. Dies verweist bereits auf den nächsten Satz der Sinneinheit. Hier ist das Schlüsselwort *Publikum*.

Die Aufforderung der Lehrerin, Bernd möge Hilfe in Anspruch nehmen, suggeriert, dass er alleine zum Lösen der Aufgabe nicht imstande wäre, was der vorausgegangenen Figur einer unterstellten Leistungsverweigerung zunächst scharf widerspricht. Durch das Wort *Publikum* entsteht ein Widerspruch, der konsistent mit unserer Deutung ist. Ein Publikum gibt es bei Fernsehshows, Konzerten, Theateraufführungen etc. Innerhalb dieser Kontexte gibt das Publikum aber nirgendwo „Anregungen“, sondern ist mehr oder weniger stiller Zuhörer/Zuseher: es rezipiert.² Insofern gelingt es der Lehrerin nicht, die Idee einer Korrektur durch Kooperation mit dem Plenum überhaupt sprachlich verwerfungsfrei zu realisieren. Vielmehr geht es ihr darum, Bernd *vor* seiner Klassengemeinschaft weiter möglichst unvorteilhaft aussehen zu lassen.

Insofern betont die Lehrerin noch die Herausgehobenheit der Situation. Bernd wird von ihr im wahrsten Sinne des Wortes vorgeführt. Als Erklärung für diese Reaktion liegt es nahe zu vermuten, dass die vermeintlich souveräne Schülerhaltung, die auf ein problematisches Verhalten ihrerseits Bezug nimmt, eine Kränkung für sie darstellt. Für den so getriebenen Bernd wird es nun immer schwieriger, seine bisherige Linie einer formal kooperativen, zugleich aber auch die eigene Selbstbehauptung nach außen hin absichernden, Haltung beizubehalten.

2 Die einzige mir bekannte Situation, in der das Publikum aktiv wird und tatsächlich „Anregungen“ geben kann, ist die Sendung *Wer wird Millionär?*, in der der Kandidat den Publikumsjoker zieht und daraufhin Hilfe (also Anregung) aus dem Publikum erhält.

(Bernd macht mit den Hinweisen seiner Mitschüler einen neuen, gleichfalls lässigen und lustigen Versuch.)

Zunächst ist hierbei festzuhalten, dass die Klasse offensichtlich Hinweise gibt. Dies mag überraschen, wo Bernd doch vorher alles so aussehen lassen hat, als hätte er gar keiner Hilfe bedurft. Gleichwohl scheint er sich weiterhin alle Mühe zu geben, seine Lustlosigkeit zu betonen. „Ich könnte, wenn ich wollte.“ scheint er sagen zu wollen. Was bleibt ihm auch anderes übrig, um seine vorher aufgenommene Doppellist aufrecht zu erhalten?

Wieder wählt er also einen Mittelweg: Er referiert auf seine Schülerrolle, indem er der Aufforderung der Lehrerin formal kooperativ nachkommt, opponiert aber durch das erneut mühevolle Anzeichnen gegen ihre Disziplinierungsversuche und verhindert dadurch, dass er vor seinen Mitschüler*innen als gehorsamer, der Übermacht der Lehrerin unterworfenen, Schüler dasteht. Die nächsten Handlungsoptionen der Lehrerin sind letztlich dieselben wie zuvor. Was sie faktisch tut, bestätigt die Kränkungsinterpretation deutlich:

Lw: Du sollst hier nicht deine nächtlichen Fantasien anzeichnen.

Erneut ergreift die Lehrerin die Gelegenheit nicht, die Interaktion auf eine neutrale, distanzierte Ebene zurück zu lenken. Erneut entlässt sie Bernd nicht aus der Vorführsituationen, sondern verschärft diese noch durch eine Entgegnung ‚unter der Gürtellinie‘. Nachdem sie in der Bemerkung zuvor, wie bereits beschrieben, versucht hat, ihre Macht über das Geschehen durch das Bloßstellen des Schülers zu demonstrieren, reagiert sie auf seine hartnäckige rebellische Art nun in Form einer regelrechten Attacke.

Auffällig ist, dass die Lehrerin hier motivisch gewissermaßen einen Bogen zurück zu ihrem initialen Sprechakt schlägt. Sie hatte Bernd nach eigenem Bekunden ja deshalb ausgewählt, weil er den Eindruck gemacht hatte, nicht genug geschlafen zu haben. Wie Bernd ihr unangemessenes Verhalten durch seine spiegelbildlichen Reaktionen zum Ausdruck gebracht hatte, dreht sie den Spieß nun um, indem sie ihn seinerseits auf sein angeblich unangebrachtes, indiscret Verhalten verweist. In gespielter Überraschung über das außerordentlich schlechte Abschneiden Bernds sucht sie durch eine eigentümlich derbe Informalisierung den Konflikt zu beenden. Im Sinne einer *Projektion* wird der Schüler zum Exhibitionisten erklärt, wo eigentlich die Entgrenzungsbewegung der Lehrkraft ein solches Verhalten überhaupt erst ermöglicht hat. Das handlungsleitende Ausgangsmotiv, Bernds mangelnde Bereitschaft sich ernsthaft einer Leistungsprüfung zu unterziehen, wird innerhalb der Grundproblematik eines Ineinandergreifens von Strafe und Prüfung gleichsam in eine Dauerschleife getrieben. Denn die Bestrafung der inneren Distanzierung Bernds gegenüber der Prüfung erfolgt durch eine weitere (Straf-)Prüfung. Dieser interaktionslogische Knoten wird schließlich zerschlagen, indem die Lehrerin Bernds innerliche Flucht vor der Leistungsschau – die unproblematisch als schlechte Leistung hätte bewertet werden können – entgrenzenderweise als *Innerlichkeitsflucht* lächerlich macht. So zielt sie mit ihren Worten auf einen Teil von Bernds Innenleben, der der Öffentlichkeit strukturell maximal entzogen ist: seine (andeutungsweise erotischen) Traumgedanken.

Literaturverzeichnis

- Wernet, A. (2011): Zu entgrenzenden und entspannenden Informalisierungen unterrichtlicher Interaktion.
In: Aßmann, A. / Krüger, J. O.: Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie. Hrsg. v. Alex Aßmann & Jens Oliver Krüger. Weinheim; München: Juventa, S. 163–180.

Konflikte im Unterricht oder im Konflikt mit dem Unterricht?

Vergleicht man die vier vorangegangenen Fallanalysen von *Konflikten im Unterricht* und die einschlägigen Deutungsmuster aus dem zugehörigen pädagogischen Diskurs, gelangt man unvermeidlich zu dem Befund, dass diese – vermeintlich Gebiet und Karte – nicht zueinander passen. Wir sehen keine gestörten Lehr-Lern-Prozesse, die restabliert werden müssten. Wir sehen keine sich selbst genügende Erziehung, die im Dienste eines gesellschaftlichen Auftrags legitimiert und aufgrund ihres Eigenwerts zu verteidigen wäre. Wir sehen vor allem keine unvermeidlichen Stresssituationen, die sich den interagierenden Lehrpersonen aufdrängen und in der Folge mühevoll bewältigt werden müssten. Schließlich sehen wir auch nicht, wie die konflikthafter Situationen aus den besprochenen Fällen durch passende Präventionen hätten verhindert werden können.

Gleichwohl handelt es sich um vier Szenen, in denen implizit oder explizit Verhaltensregeln des Unterrichts, deren Verletzung und die sich daraus ergebenden Konsequenzen das Geschehen bestimmen und die insofern mit Recht als Konflikte klassifiziert werden können. Was folgt aus dieser eigentümlichen Differenz? Man ist versucht, relativierend zu entgegnen, dass die hier protokollierten Unterrichtssequenzen schlichtweg zufällig nicht in die Schemata passen, die der pädagogisch-öffentliche Zeitgeist für das Problem vorsieht. Dass wir es mit außergewöhnlichen Fällen zu tun haben, die zwar auch vorkommen, die aber keine typischen Konflikte im Unterricht darstellen; denen vielleicht auch schon nach Gesichtspunkten der relativen Häufigkeit ihres Auftretens eine zu vernachlässigende Bedeutung zukommt. Wäre dem aber nicht so, müsste man annehmen, dass dieses vermittelnde Erklärungsmuster bereits einer Eskamotierung assistiert, die Teil des Diskurses selbst ist. Dass die dargestellten Szenen unzweifelhaft Konflikte darstellen und einen Wiedererkennungswert haben, ist evident. Wer meint, diese Fälle seien nicht geeignet, um etwas allgemeines über Konflikte im Unterricht an ihnen zu zeigen, der scheint über bestimmte Aspekte des Problems nicht reden zu wollen; der lässt etwas anderes als Konflikte gelten, als das, was die Wirklichkeit hervorbringt.

Das bringt uns zurück zu der Frage nach den geeigneten Begrifflichkeiten, bei der wir vor den Fällen halt gemacht hatten. Wir hatten entschieden, statt von Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen, von Konflikten im Unterricht auszugehen.¹ Eine solche Perspektive umfasst mehr als das, was in der pädagogischen Fachliteratur thematisiert wird. Dieses Mehr, das Konflikte im Unterricht begrifflich von Unterrichtsstörungen unterscheidet, ist so charakterisierbar, dass eine konflikthafter Interaktion auch dann als Konflikt im Unterricht zählt, wenn

1 In Anlehnung an Durkheim (1984) gehen wir davon aus, dass mit Disziplinproblemen Probleme mit der Disziplin der Schulklassen gemeint sind. Insofern erscheint es uns der Einfachheit halber legitim, zwischen den Begriffen Unterrichtsstörung, Schülerfehlverhalten und Disziplinproblem im Unterricht künftig nicht mehr zu differenzieren. Alle diese Begriffe meinen nichts anderes als Verstöße gegen die üblichen Regeln des Schulunterrichts.

der Lehrerende sie nicht aufgreift.² Zur Unterrichtsstörung wird ein solcher Konflikt demgegenüber erst, wenn er von der Lehrperson aufgegriffen und so zum Teil des Unterrichts gemacht wird. Wenn der Konflikt also auf die Ebene des Unterrichts gehoben wird. Das zeigt insbesondere der von Nina Rieckmann interpretierte Fall. Vor der Intervention durch die Lehrkraft handelte es sich um einen Streit zwischen zwei Schüler*innen, der sich zufällig während der Unterrichtszeit ereignet. Nach ihr gehört er zum Unterricht, wenn auch im Modus der Ausnahme: Durch die Intervention der Lehrkraft wird der Streit erst als Konfliktsituation, die innerhalb des Unterrichts nicht stattfinden darf, sichtbar und damit zur ahndenden Unterrichtsstörung gemacht.

Das widersprüchliche Moment, das sowohl den Begriff als auch die sprachliche Indizierung der Unterrichtsstörung kennzeichnet – nämlich eine propositionalen Exklusion und gleichzeitige illokutive Inklusion – spiegelt sich strukturhomolog im Begriff der ‚Störung‘ als solchem. Als Störung ist etwas bereits Teil des Prozesses, den es stört. Eine Störung definiert sich entsprechend als ein antizipierbares und in der Regel technisch behebbares Problem, als etwas, für das Lösungsroutinen zur Verfügung stehen. Der gestörte Prozess läuft weiter, nur läuft er anders als normal. Die Standardeinstellung wird durch eine Störungsroutine zeitlich befristet abgelöst. Anschaulich wird dieses Prinzip etwa bei den Verspätungsbenachrichtigungen im Bahnverkehr: Zwar passiert etwas ‚Außerplanmäßiges‘, wenn der Zug zu spät kommt, es ist aber doch insofern eingeplant, als selbst die mittlerweile veralteten Fallblattanzeigen sowohl das „ca. 5“- als auch das „Minuten später“-Plättchen serienmäßig eingebaut haben.

Deutlicher wird dieses ambivalente Verhältnis, wenn wir folgendes Kontrastbeispiel vorgehen, das auch den Unterschied zu einem Störungsbegriff, der die Auflösung eines laufenden Normalprozesses mit einschließt, aufzeigt: Man würde im Schulunterricht nicht mehr von einer Unterrichtsstörung sprechen, wenn Feueralarm ausgelöst wäre und der Unterricht deshalb abgebrochen werden müsste. In diesem Fall wäre der Unterricht sofort ausgesetzt und könnte entsprechend nicht mehr gestört werden. Unterrichtsstörungen sind also *Teil des Unterrichts* und im *Wesentlichen ableitbar aus dem interaktionslogischen Grundgerüst* seines Formats. Der Unterricht ruft sie erst hervor. Sie sind insofern auch in ihrer Bedeutung auf das Format limitiert. Nicht jede schülerseitige Handlung, die den Unterricht in seinem Normalverlauf unterbricht, kann als Unterrichtsstörung bezeichnet werden: wenn ein Schüler im Unterricht in Tränen ausbricht, wäre es unbotmäßig, würde jemand den Vorfall als ‚Unterrichtsstörung‘ bezeichnen. Wer so spricht, würde der subjektiven, möglicherweise schwerwiegenden Krise des Weinenden nicht Rechnung tragen, sondern sie stattdessen bloß zum Problem des Unterrichts abwerten.³ Kurz: Die *Störung* ist bereits der *systemimmanente Wiederhall* einer *systemfremden äußerlichen Störungsursache*.

- 2 Umgekehrt ist klar, dass jede Unterrichtsstörung auch als Konflikt im Unterricht bezeichnet werden könnte. Gäbe es im Falle einer vermeintlichen Unterrichtsstörung nichts, was zum Unterricht als Handlungspraxis in einem konflikthafter Verhältnis stünde, würde der Unterricht selbst als institutionalisierte und damit auch spezifische Handlungspraxis keine Geltung mehr beanspruchen. Wir würden ihn dann nicht mehr als (uns vertraute) Unterrichtspraxis identifizieren können.
- 3 Es sei hier darauf hingewiesen, dass die Definitionen aus dem oben zitierten Diskurs, diese Unterscheidung übersehen.

Schülerseitiges Einbringen partikularer Interessenslagen als Anpassungsproblem an den Universalismus des schulischen Unterrichts

Diese Dauerspannung als Ausdruck eines allgemeinen Zuständigkeitsproblems durchzieht Nina Rieckmanns Interpretation wie ein Leitmotiv. Während S1 den Konflikt mit S2 eigentlich ohne Einschaltung eines externen Schiedsgerichtes lösen will, versucht S2 ein bereits antizipiertes Urteil des Lehrers zu nutzen, um sich seinen Weg in die Tischgruppe von S1 zu erschleichen. Ähnlich wie ein Kind zur Mutter kommt und schimpft, sein älteres Geschwisterkind ließe es nicht mitspielen. Der Lehrer handelt zunächst wie von S2 erwünscht und schaltet sich pädagogisch ein. Der Unterricht ist gestört, insofern es nicht zu seinem Normalprogramm gehört, auf partikular gelagerte Einzelinteressen von Schülern einzugehen (vgl. Wenzl 2014). Das zeigt sich unmittelbar darin, dass sich die Lehrkraft sofort wieder aus der Zuständigkeit heraus zieht, indem sie sich allein auf die Einhaltung der *explizit nicht-unterrichtsspezifischen* Norm des ‚guten Umganges‘ beruft. Damit überhört sie den Versuch von S2, unter dem Vorwand, unterrichtsdienliche Hilfestellung zu leisten, die Lehrkraft zu seiner Verteidigung zu rufen.

Es liegt nah anzunehmen, dass diese Entscheidung von der Überkomplexität des vorliegenden Konflikts herrührt. Aus unterrichtslogischer Perspektive sind die peerkulturellen Statuskämpfe in ihrer ganzen Unerbittlichkeit als Unterrichtsstörungen nicht bearbeitbar. Die Ermahnung von S1 und S2 wurzelt entsprechend auch nicht in der Tatsache, dass ihre Interaktion ein unumgängliches Problem für einen weiteren erfolgreichen Unterrichtsverlauf darstellt. Viel allgemeiner ermahnt der Lehrer sie in Hinblick auf ihren ‚Umgangston‘ als einem Attribut aus der Welt der oberflächlichen Höflichkeiten und der Etikette. Damit ist der Konflikt als Unterrichtsproblem zu einer Art umgangsförmlichem Faux-Pas geworden. Es wird systematisch nur die Spitze des Eisbergs wahrgenommen und auf sie reagiert. Der Kern des ursprünglichen Problems wird kaltgestellt.

Als erstes Ergebnis für unsere Ausgangsfrage, nach der Beschaffenheit von konflikthaften Interaktionssituationen, lässt sich vor diesem Hintergrund sagen, dass ein Konflikt im Unterricht immer unmittelbar auf die Spannung zwischen partikularistischer und universalistischer Handlungsorientierung (vgl. Parsons 1968) verweist. An dem konkreten Fall zeigt sich diesbezüglich eine interessante Figur: Die partikularen Interessenslagen von S1 und S2 werden durch die Intervention der Lehrkraft zwar formal zum Teil eines öffentlichen Unterrichtsgesprächs. Gleichwohl wahrt die pädagogische Intervention material die Norm einer universalistischen Handlungsorientierung, indem sie den individuell gelagerten Konflikt über das Aufrufen einer nicht-unterrichtsspezifischen Norm in Form einer allgemeinen Ermahnung beantwortet. Der Konflikt wird insofern zu einem im Wesentlichen für den Unterricht nicht relevanten Vorgang erklärt. Was von ihm als Unterrichtsstörung bearbeitet werden kann, ist kaum der Rede wert. Dennoch kann hier von einer Unterrichtsstörung gesprochen werden: Der Unterricht mobilisiert Störungsroutinen, obwohl kein Konflikt bestand, der die Geltung des Unterrichts als Handlungspraxis selbst angegriffen hätte. Vielmehr stehen wir vor dem Fall einer erzieherischen Intervention, die auf einen Konfliktfall antwortet. Dieses Beispiel zeigt demnach, dass die auf der Ebene des pädagogischen Diskurses kritikwürdige Verquickung von Bildungs- und Erziehungsauftrag, auf der Ebene der Handlungspraxis unproblematisch bearbeitet werden kann. Zentral bedeutsam ist in diesem Zu-

sammenhang aber, dass die Einsprengel partikularer Interessenslagen über eine Inkraftsetzung des Universalismusprinzips bearbeitet werden müssen.

Insofern der schulische Unterricht konstitutiv universalistisch orientiert ist, entsteht im Fall der Unterrichtsstörung zwingend ein Problem, wenn die Lehrkraft, einzelne Schüler*innen, die offensichtlich den Unterricht zu stören suchen, etwa indem sie laut reden ohne das Rederecht innezuhaben, sanktioniert. Denn sie muss selbst kurzfristig und ausnahmealber ihre Aufmerksamkeit wenigstens teilweise auf den konkreten Störenfried richten und somit nicht mehr in vollem Umfang auf die Klasse. Sie ist gewissermaßen gezwungen, selbst die Grenzen der unterrichtlichen Ordnung zu verlassen, um den Maverick wieder einzufangen. Vor diesem Hintergrund erklärt sich auch, dass gerade alteingesessene Lehrer häufig die Kunst perfektioniert haben, Ermahnungen, Sanktionen und Disziplinierungen schnell und beiläufig auszusprechen sowie auch die explizit entpersonalisierte sprachliche Form solcher Ermahnungen („Ruhe bitte“, „Jetzt wird nicht geredet“, etc.). In diesen Fällen operiert der Unterricht erfolgreich im Modus der Störungsroutine – er kann sich unproblematisch wieder dem Unterrichtsgegenstand zuwenden.

Das Protokoll, das Anne Tietenberg interpretiert hat, zeigt die Bedeutsamkeit dieser Handlungsorientierung in einer anderen Ausdrucksgestalt auf. Denn der Lehrer verzichtet explizit auf eine formelle Sanktion des Zu-Spät-Kommens. Wie Tietenberg es stark macht, hätte ein solches Handeln angesichts der impliziten Entschuldigung der Schülerin sowie der Tatsache, dass die Interaktion in einer zwölften Klasse abläuft – die Schüler*innen also kurz vor der Volljährigkeit stehen – womöglich tatsächlich eher Probleme erzeugt als gelöst. Der Lehrer übt stattdessen latent eine kaum abweisbare Kritik an der Schülerin. Er lehnt es nämlich ab, ihr Problem, dass sie selbst entscheiden muss, wann sie Fahrstunden nimmt und wann sie zur Schule geht, im Unterricht zu bearbeiten. Mit seiner Reaktion ratifiziert er, dass es zwar in Ordnung sei, wenn sie zu spät kommt und sich dafür entschuldigt, er weist aber auch darauf hin, dass es ihrem Alter nicht angemessen sei, dieses Versäumnis auf eine andere (vermeintliche) Erziehungsautorität – nämlich die des Fahrlehrers – zu schieben. Indem er das absurde gedankliche Szenario entwirft, den Fahrlehrer für dieses Vergehen haftbar zu machen (*dann kann er mir das selber sagen*) macht er ihn zu seinem Schüler, der seinen Unterricht stört. Die Absurdität dieser Vorstellung verweist nun auf die Limitation des eigenen Einflussbereichs, die letztlich zu der von Anne Tietenberg rekonstruierten Entspannung der Problemsituation führt. Über die Rechtfertigung für das Zu-spät-Kommen hatte die Schülerin ein unterrichtsfernes Problem – nämlich ihre autonome Entscheidung (pünktlich) am Unterricht teilzunehmen – zum Gegenstand des Unterrichts gemacht. Das lehrerseitige Handeln greift diesen Vorstoß der Schülerin zwar zunächst auf, weist ihn aber als unzulässig zurück. Die Lehrkraft zeigt in diesem Sinne ein erstaunliches Gespür bei der spontanen Deutung des SchülerInnenproblems. Es gelingt dieser Informalisierung, das Dauerproblem der Unterrichtsstörung – zwischen Universalismus und Partikularismus vermitteln zu müssen – situativ zu entspannen.

Kontrastieren wir die Fallanalysen von Rieckmann und Tietenberg sehen wir zwei unterschiedlich gelagerte Ausdrucksgestalten desselben Strukturmusters. In beiden Fällen geraten partikular und auf Schülerseite zu verortende Interessen in den Wahrnehmungsbereich des Unterrichts. Während in der Fallanalyse von Rieckmann der partikular gelagerte Interessenkonflikt zwischen S1 und S2 formal und entpersonalisiert im Modus der universalistischen Handlungsorientierung

beantwortet und damit letztlich einer Bearbeitung entzogen wird, sehen wir, dass in der Analyse von Anne Tietenberg das Einbringen einer schülerseitigen Motivlage in den schulischen Unterricht durch die Lehrkraft im Modus der Informalisierung aufgefangen und damit zugleich in die universalistische Orientierung des Unterrichts zurück geleitet wird. In beiden Fällen wird deutlich, dass das Format des Unterrichts selbst standardisierte Optionen bereithält, um seine Ordnung aufrecht zu erhalten; dass er diese aber im konkreten Fall nur im Modus der Vermittlung einlösen kann.

Die Fallanalysen zeigen demnach exemplarisch, dass die Störung als Aufkommen partikularer Interessenslagen und ihre Vermittlung mit dem Universalismus des Unterrichts Teil desselben Systems sind. Diese Überführung operiert im Sinne eines Mechanismus, der ähnlich dem *Gatekeeper* (Luhmann 2011) der Systemtheorie funktioniert; es wird nur ein bestimmter Teil des ursprünglichen Problems unterrichtlich bearbeitet, der Rest komplementär einer unterrichtlichen Bearbeitung entzogen. Das erklärt die Schwierigkeit einer Klassifizierung, wie wir sie in der pädagogischen Fachliteratur so häufig antreffen: *Die Differenzierung zwischen zu verhinderndem Schülerfehlverhalten und zu unterstützendem Schülerwohlverhalten hilft bei der Klärung des Problemzusammenhangs nicht weiter*. In dieser Denkart wird nämlich gerade nicht unterschieden zwischen dem Verhalten eines Schülers im Unterricht und seiner inneren Haltung zu diesem Verhalten. Lesen wir in den eingangs zitierten Problemkatalogen von „Unkonzentriertheit, mangelndem Interesse“ und „Beschäftigung mit unterrichtsfernen Gegenständen“ (Steins/Welling 2010), so sind damit alltäglich auftretende Phänomene als Probleme in den Zuständigkeitsbereich des Unterrichts bzw. des Unterrichtenden geschoben, die in der interaktionslogischen Wirklichkeit des Unterrichts nicht substantiell bearbeitet werden können.

Entgrenzung als lehrerseitig bedingte Unterrichtsstörung

Ein weiteres Ergebnis, das im Zuge der empirischen Ausrichtung auf Konflikte im Unterricht sichtbar wird, besteht darin, dass auch solche Interaktionen in den Blick geraten, in denen nicht nur Schüler*innen, sondern auch Lehrer*innen im Konflikt mit dem Unterricht stehen. Wenn etwa die oben geschilderten Verhaltensweisen von den Lehrkräften als Unterrichtsstörungen bearbeitet würden, stellte schon der Versuch, sie als ganze in die Unterrichtsinteraktion zu integrieren, tendenziell eine *Entgrenzung* des unterrichtlichen Handlungsrahmens dar. Wir sehen dieses Problem und seine Konsequenzen veranschaulicht in den Interpretationen von Eva-Maria Schmidt und Lorenz Warnke.

Diese Interpretationen weisen Ausweitungen des unterrichtlichen Handlungsrahmens nach, die zu Verwerfungen in der Interaktion führen und somit gerade kein pädagogisches Gelingensmodell für die unterrichtliche Interaktion darstellen, obwohl sie als manifester Ausdruck einer besonderen pädagogischen Ambitioniertheit zu verstehen sind. Es werden Verhaltensdimensionen der Kontrolle im Unterricht zu unterziehen versucht, die außerhalb seines gewöhnlichen Wahrnehmungsbereiches liegen. Auch hier können die konfliktgeladenen Interaktionssituationen schülerseitig nur schwer als Unterrichtsstörung klassifiziert werden – und das obwohl der geregelte Gang des Unterrichts deutlich aus der Bahn gerät. Wir stehen nicht vor Fällen, die aufgrund schülerseitigen Fehlverhaltens den Gang des Unterrichtsverlaufs oder die Aufrechterhaltung des

„Lernklimas“ (Steins/Welling 2010) gefährden. Gleichwohl werden sie von den Lehrkräften als solche behandelt.

Hieran anknüpfend wird sogleich das Problem der Sanktionsfähigkeit bzw. Sanktionsbedürftigkeit von Schülerverhalten im Unterricht offenbar. Wenn die Lehrerin, wie in Warnkes Fall, die Schüler*innen dazu verpflichtet will, es kollektiv zu organisieren, dass immer „genügend“ von ihnen sich melden, schlägt sie es auch aus, sich des ihr ebenfalls zur Verfügung stehenden Mittels zu bedienen, einzelne in die Redepflicht zu nehmen. Sie hält damit oberflächlich an einem populären pädagogischen Gelingensmodell des Unterrichts fest, demzufolge eine rege Beteiligung Index produktiver und damit gelungener Schulstunden ist. Objektiv nimmt sie diesem Tüchtigkeitsmodell aber die Existenzgrundlage, indem sie freiwilliges und unfreiwilliges Melden ununterscheidbar macht.

In Rückgriff auf die Redepflicht – anstelle der Etablierung einer widersprüchlich dazu verfassten „Meldepflicht“ – hätte die Lehrerin es vermieden, ein Strafproblem überhaupt erst virulent werden zu lassen. Auch wenn das Aufrufen ohne vorangegangene schülerseitige Meldung im pädagogischen Diskurs ähnliche Bedenken erweckt wie das Strafen,⁴ haben wir es doch mit grundverschiedenen Problematiken zu tun: Schlechte Noten etwa sind keine Strafe per se, sie können lediglich negative Konsequenzen, ob im schulischen oder im familialen Kontext, zur Folge haben. Dass die Redepflicht selbst strukturell keinen Strafcharakter hat, zeigt sich analog darin, dass Schüler, die unvermittelt aufgerufen werden, gereizt reagieren. In diesen Situationen fallen regelmäßig Äußerungen wie „Immer ich“ oder „Das ist unfair, nehmen Sie doch auch mal wen anderes dran.“ etc. Die Schüler bringen damit keine grundsätzliche Kritik am Aufgerufen-Werden zum Ausdruck, sondern kritisieren, dass der Lehrer durch sein Handeln *ein Prüfungsinstrument als ein Sanktionsinstrument zweckentfremdet*. Unabhängig davon, ob diese Kritik berechtigt ist oder nicht, unterstreicht sie die Legitimität der Redepflicht als solcher. In den Schülerkommentaren kommt jedoch auch zum Ausdruck, dass sie nach einer gerechten, gleichmäßigen und insofern universalistischen Verteilung eingefordert und nicht als Strafe missbraucht werden soll. Die Schüler*innen fordern in diesen Sprechakten also, universalistisch behandelt zu werden. Sie verlangen nach dem Schutz, den eine nicht-individuelle Behandlung als homogene Rollenträger ihnen bietet.

Der Schmidt-Fall schließlich exemplifiziert ein analoges Problem. Ein Schüler wird mit dem Hinweis, er sähe so müde aus, an die Tafel gerufen. Er soll ein geometrisches Problem zeichnerisch an der Tafel lösen. Diese Aufgabe bearbeitet er nicht zufriedenstellend, er gibt sich dem Anschein nach keine Mühe. Schließlich macht sich die Lehrerin mit derben Worten über die Schülerleistung lustig. Ganz unabhängig von den Akteuren und ihren individuellen Motivlagen, zeigen sich so die unmittelbar handlungswirksamen Grenzen des unterrichtlichen Prüfungswesens und damit des unterrichtlich sanktionsfähigen. Zwar liegt in dem Fall keine Prüfung im engeren Sinne vor, in einem weiteren Kontext bewegen wir uns aber in einem objektiven Prüfungsrahmen. Der Schüler soll unter Beweis stellen, ob er die Aufgabe lösen kann. Es ist klar, dass sein Abschneiden Auswir-

4 Diese Beobachtung lässt sich gut in erziehungswissenschaftlichen Seminaren im Lehramtsstudium machen, in denen das Modell von Redepflicht und Rederecht von den Studierenden häufig automatisch so gelesen wird, dass das Rederecht als wünschenswertes und die Redepflicht als möglichst zu vermeidendes Moment des Unterrichtsgesprächs erscheinen.

kungen auf seine mündliche Note hat. Im Vergleich mit einer Klassenarbeit müsste man sogar eine Verschärfung konstatieren, da die Prüfung klassenöffentlich abgehalten wird.

Die Frage, ob die Schüler*innen sich bezogen auf ihre Schulleistung Mühe geben, liegt aber nicht im unterrichtlichen Zuständigkeitsbereich im engeren Sinn. Genuin sind Prüfungen, ebenso wie das Spiel, Handlungszusammenhänge, die außerhalb des engen Regelkatalogs ihrer je eigenen Logik, sofort ihre qua Regelkatalog angelegte spezifische Bedeutung einbüßen. An einer Prüfung scheitern kann nur der, der sie gern bestehen wollte; die Prüfung selbst entscheidet nicht über Erfolg und Misserfolg, sondern über ein Ergebnis relativ zur Prüfungslogik. In diesem Sinne verweisen Prüfungen konstitutiv auf die Möglichkeit, sich ihnen subjektiv zu entziehen. Erst dadurch werden sie zum Mittel einer Moral, die die Autonomie des Subjekts würdigen kann. Bohrt die Lehrerin also offensichtlich aufgrund der schlechten Prüfungsergebnisse nach, verweist das schon strukturell auf sie als Person und nicht auf sie als Agentin des Schulunterrichts als einer moralischen Institution, noch bevor die tatsächliche materiale Füllung durch den übergriffigen Kommentar bezüglich der „nächtlichen Phantasien“ des Schülers überhaupt beachtet wurde.

Im Kontrast dieser beiden Fälle wird demnach ersichtlich, wie partikular gelagerte Interessenslagen auf Lehrerseite zu einem Problem für den schulischen Unterricht werden, das insbesondere darin liegt, dass eine Ausweitung des schulischen Handlungsrahmens offenbar wird, die ihren Ausdruck in einer Kopplung an das im pädagogischen Diskurs so anrühlich thematisierten Praxis des Strafens findet. Diese Kopplung wollen wir uns im Folgenden im Rahmen eines Exkurses widmen, bevor wir abschließend einen Vorschlag zur Einordnung unserer Befunde machen.

Exkurs: Wiedergutmachung als Strafe (im schulischen Unterricht)

Das in beiden Situationen grundlegende Motiv, das (vermeintliche) Nicht-Wollen als ein tadelnswertes Verhalten zu bestrafen, indem man die Schüler*innen ‚zu ihrem Glück‘ in Form von Wohlverhalten zwingt, verweist zunächst auf das Problem der Deautonomisierung. Wir wollen hier versuchen, die handlungslogische Verallgemeinerung dieser Deautonomisierung über eine Applikation allgemeiner bzw. juristischer Straftheorie auf den unterrichtlichen Sanktionierungsalltag zu begründen.

Die vorliegenden Unterrichtsinteraktionen gleichen sich oberflächlich in zwei Punkten: (1) darin, dass sie das Nicht-Vorliegen eines positiv sanktionsfähigen (also lobenswerten) Verhaltens negativ sanktionieren und (2) darin, dass die negative Sanktionierung in ihrer Spezifität keine arbiträre Beziehung zum Vergehen hat, sondern als Bestrafung den Schüler*innen die sichtbare An-Den-Tag-Legung jenes vermissten Verhaltens auferlegt.

In (2) sehen wir die implizite Inanspruchnahme einer Straftheorie,⁵ die der Idee der Wiedergutmachung folgt. Bestrafung und Vergehen sollen einander aufheben.

Der Ausgangspunkt einer solchen Theorie ist unmittelbar plausibel. Die Bestrafung ist „ihrem Begriff nach Verletzung“ (Hegel 1986, S. 192). Sie bereitet normalerweise dem Bestraften und

5 Wir sind uns bewusst, dass „Straftheorie“ hier insofern ein irreführender Begriff ist, als – wie sich zeigen wird – es sich eigentlich eher um eine Strafvermeidungstheorie handelt. Dennoch wollen wir ihn an dieser Stelle verwenden, um der Entwicklung des Textgedankens Rechnung zu tragen.

dem Strafenden Kummer.⁶ Anstatt in diesem Sinne als „Übel“ (Durkheim 1984, S. 202ff.) aufzutreten, wird sie hier material mit einer Wiedergutmachung besetzt: Wie wenn fußballspielende Kinder eine Fensterscheibe zerschossen und ihre Bestrafung darin bestünde, diese zu ersetzen. Optimalerweise soll also jenes Negative, das die Straftat hervorgebracht hat, geheilt werden durch ein passendes Positives, das die Bestrafung hervorbringt. Ein solches Gelingensmodell einer moralisch legitimen Bestrafung genießt in der alltäglichen pädagogischen Strafdiskussion noch immer große Popularität. So heißt es etwa bei Lohmann apologetisch: „Logische Konsequenzen stehen in einem sinnvollen, logischen Zusammenhang zum Verhalten: als Wiedergutmachung z.B. Reparatur bzw. Ersatz bei Sachbeschädigungen, Reinigen bei Verschmutzungen oder Hilfe zur Selbstkontrolle.“ (Lohmann 2007, S. 136)

Diese Ausgleichsrechnung geht aber nicht auf. Die Idee der Wiedergutmachung enthält in sich ein Versprechen, das nicht eingelöst werden kann. Straftaten sind „*unumkehrbar* wirklich in der Welt“ (Schmidt 2012, S. 139) wie Anja Schmidt es in ihrer Analyse von Strafe und Täter-Opfer-Ausgleich auf den Punkt bringt. Gibt ein Dieb das Diebesgut dem Bestohlenen zurück, hat der Diebstahl trotzdem stattgefunden. Selbst wenn das Opfer die Tat nie bemerkte, bestünde sie in der Erfahrung des Diebes unmittelbar fort. Welche Narben aber trägt die Interaktionswirklichkeit von dem behaupteten Ausgleich davon, wenn Vergehen und Bestrafung einander nicht wirklich neutralisieren?

Zunächst müssen wir hier berücksichtigen, dass die Idee der Wiedergutmachung eigentlich das Absehen von einer Strafe impliziert. Entsprechend verfolgt die juristische Maßnahme des Täter-Opfer-Ausgleichs⁷ explizit das Ziel, eine Strafe abzumildern oder von ihr abzusehen. Wir sehen in den untersuchten Fällen jedoch offenkundig strafförmige Interaktionen. Insbesondere kann von einem autonomen Bemühen um eine Einigung von Schülerseite her keine Rede sein; den Schüler*innen wird die Schadenswiedergutmachung wie eine Bestrafung auferlegt. Insofern können wir sagen, dass hier zwei einander widersprechende Modelle der Reaktion auf Vergehen miteinander vermischt werden: Strafe und Bestrafungsverhinderung. Die moralische Kraft der Strafe wird in Anschlag gebracht, die konkrete Bestrafung selbst soll jedoch eine Strafe unnötig machen. Auch in dieser Hinsicht könnte man sagen, dass die Schüler*innen zu ‚ihrem Glück gezwungen‘ werden. Ihnen wird in Aussicht gestellt, sie durch die Strafe vor einer Strafe zu schützen.

Allen manifesten Bemühungen sich nicht als Bestrafender die ‚Finger schmutzig zu machen‘ zum Trotz, sehen wir schließlich, dass sich Momente einer Bestrafung Ausdruck verschaffen. Damit wird gleichzeitig reklamiert, allgemein im Sinne der Moral der geltenden Regeln zu handeln. Die so beanspruchte Autorität wird jedoch aufgrund der – ihrer Verleugnung geschuldeten – Verwerfungen fehlgeleitet. Vergewärtigen wir uns kurz, welche Funktion Strafe normalerweise hätte, um diese Fehlleitung nachzuvollziehen.

Im Rückgriff auf die absolute Straftheorie nach Hegel ist Strafe als ganze nicht als Negation von Freiheit aufzufassen, sondern als die Negation derjenigen Negation von Freiheit, die in dem

6 Unter Juristen ist etwa der Ausspruch verbreitet, für einen guten Staatsanwalt sei das schlechte Gewissen unumgänglich.

7 Dieses relativ moderne Idee ist in Deutschland seit 1994 durch § 46a StGB geregelt. Es wird hier kompatibel zu Anja Schmidts Einwand explizit von einer „*Schadenswiedergutmachung* [Hervorh. J.D.&H.K.]“ gesprochen.

Verbrechen sich Ausdruck verschafft hatte. Die spezifische Bestrafung kann und muss deshalb ein „Übel“ bleiben, ohne dass die Strafe an und für sich ihrer eigenen Moral widersprechen würde. Freilich haftet – isoliert betrachtet – jedem Strafvollzug etwas unangenehmes bis grausames an. Erst die abstrakte Zusammenschau von Verbrechen und Strafe legitimiert die moralische Integrität der letzteren. Für die Anwendung einer Straftheorie im Unterricht, die sich auf Wiedergutmachung anstelle von Strafe beruft, hat dies eine folgenreiche Konsequenz: Die Wiedergutmachungshandlung wird durch einen ihr angeklebten Strafcharakter, der ja eigentlich gerade abgeschüttelt werden sollte, abgewertet. Diese Abwertung findet sich in der Praxis unmittelbar wieder. Wenn ein Schüler – zur Strafe – eine bestimmte Zusatzaufgabe erledigen muss, so wird der Rest der Klasse diese Aufgabe regulär nicht mehr bearbeiten. Würde der Lehrer dieselbe in der nächsten Stunde als Hausaufgabe aufgeben wollen, hätte er mit Protest zu rechnen.⁸

Bei (1) – der Bestrafung des Nicht-Vorliegens eines positiv sanktionsfähigen Verhaltens – haben wir es mit einer Umkehrung der Beweislast der Unterrichtssituation zu tun. Wenn die Schüler*innen sich nicht melden, wird ihnen nicht unterstellt, sich in einer nicht-sichtbaren Form angemessen am Unterricht zu beteiligen, sondern ihnen wird unterstellt, dass sie sich insgesamt unangemessen⁹ verhalten. Analog zum strafrechtlichen Prinzip des *in dubio pro reo* ist die Frage dieser Beweislast für den Unterricht aber durchaus keine, die einfach einer unterrichtskulturspezifischen Willkür unterliegt.

So wird in einem der rekonstruierten Fälle der Gang an die Tafel – als eine normalerweise willentliche Partizipation am Unterricht – zu einer als Strafe auferlegten Handlung umfunktioniert. Damit wird der Unterricht gleichsam auf den Kopf gestellt: Indem er das normalerweise legitime Verhalten, sich nicht zu melden, zu einem strafbedürftigen erklärt, wird kollateral jedes Einbringen eines sachbezogenen Beitrags zur Sache des Unterrichts gleichgestellt mit der vorausseilenden Ausführung einer negativen Sanktionsmaßnahme.

Wir wollen hier noch einmal auf die Formulierung vom ‚auf den Kopf gestellten‘ Unterricht eingehen. Mit dieser soll unterstrichen werden, dass das dargestellte Phänomen nicht einfach einen zufälligen Verstoß gegen das Normalmodell der unterrichtlichen Strafpraxis darstellt sondern eher eine Form seines systematischen Missbrauchs. Wird eine erwünschte Handlung im Rückgriff auf eine implizite Wiedergutmachungsmaßnahme zum Strafvollzug erklärt, korrigiert sich die so erzeugte Struktur selbständig im Sinne der absoluten Straftheorie. Etwas Sittliches kann nicht als Bestrafung fungieren. Es wird dadurch die Sittlichkeit radikal in Frage gestellt bzw. idealiter die Handlung zu etwas Unsittlichem erklärt, wie in dem Beispiel oben. Werden aber unterrichtskonforme Verhaltensweisen nunmehr als erzwungene verstanden, macht das aus dem ganzen Unterricht letztlich einen Ort, der im Hegelschen Sinne keine Sittlichkeit für sich beanspruchen kann.

8 Hieran schließt sich eine interessante schulspezifische Strafproblematik an. Umgekehrt verweist nämlich jede Strafarbeit, jedes Nachsitzen, darauf, dass die Aufgaben im Schulalltag, die für diese Strafmaßnahmen die Vorbilder geben, selbst schon Ausdruck einer Disziplinierungslogik sind. Der äußerlichen Umstände nach, ist einem Schüler nicht anzusehen, ob er gerade nachsitzt oder am regulären Unterricht teilnimmt.

9 Mit Angemessenheit ist hier keine von uns an den Unterricht herangetragene Sollensvorstellung impliziert, sondern bloß die für den Unterricht strukturell notwendige Bedingung, dass die Unterrichteten den Unterrichtenden in irgendeiner Weise rezipieren, gemeint.

Überspitzt formuliert: Wenn die spezifischen Bestrafungen konsequent zu etwas Sittlichem erklärt würden, implizierte das auch, dass zum Beispiel ein Gefängnisaufenthalt, zu etwas Sittlichem erklärt würde.¹⁰ Dies würde es nötig machen, dass man Handlungen, die sich gegen das ungestörte, freiwillige Im-Gefängnis-Sitzen richten, zu sanktionsfähigem Verhalten deklarieren müsste. Die Unterstellung einer Ähnlichkeit dieses Gedankenexperiments zu unseren Fällen ist so absurd nicht. In diesen wird es etwa implizit zu etwas Sittlichem erklärt, die eigene schlechte Leistung, wenn dazu aufgefordert, abzurufen und vorzuführen. Damit wird der Eigenwert einer veröffentlichten Gesprächsführung (vgl. Wenzl 2014, insb. S. 34–43) als einer Gesprächsführung, in der der Sprecher selbst dafür verantwortlich gemacht werden kann und *mus*, in welchem Ausmaß er als autonomer Sprachproduzent der Öffentlichkeit sein Innenleben zumutet, systematisch untergraben.

Schlussbemerkung: Vom Schülerfehlverhalten zum Konflikt im Unterricht zur Unterrichtsstörung

Was können wir abschließend festhalten? Zunächst macht die analytisch motivierte Distanzierung von den im Diskurs unter den Begriffen Unterrichtsstörung oder Disziplinproblemen kulminierenden Phänomenen darauf aufmerksam, dass es sich um ein weit komplexeres Feld handelt, als es die im pädagogischen Fachdiskurs aufscheinende Differenz zwischen Schülerfehlverhalten und erwünschtem Schülerverhalten bzw. dem angenehmen oder gestörten „Lernklima“ nahe legt. Betrachtet man den Phänomenbereich zunächst möglichst befreit von Sollvorgaben, so wie wir es mit dem Zugriff auf Konflikte im Unterricht versucht haben, und sucht zu ergründen, wie diese als Störungen zum Teil des Unterrichts gemacht werden, sehen wir komplexe Vermittlungsprozesse der selektiven Integration von Problemen. Die polarisierten interaktionslogischen Positionen der Störer und der Gestörten sind dabei nicht schon entlang der formalen Schüler-Lehrer-Rollenverteilung definiert, sondern stellen sich in wechselseitigen Austauschprozessen stets aufs Neue her.

Im Rückgriff auf schultheoretische Überlegungen lässt sich zunächst bestätigen, dass das eigentliche Konfliktpotenzial in der Spannung zwischen universalistischer und partikularer Handlungsorientierung gründet, wie es etwa Parsons und in Anlehnung daran auch Wernet aufzeigen. *Konflikte im Unterricht werden in dem Maße als Unterrichtsstörungen begreifbar, als sie im Konflikt zur spezifischen Logik der unterrichtlichen Handlungspraxis stehen.* Diese Handlungspraxis ist dabei mitnichten als Lehr-Lern-Prozess erschöpfend bestimmt und ist auch nicht aus ihm allein ableitbar. Sie konstituiert sich vielmehr als komplexer, eigenlogisch verfasster Sozialisationsraum.

Betrachten wir noch einmal genauer die Vermittlungsbewegung zwischen einer partikular orientierten Schülerhandlung als Unterrichtsstörung und ihrer Behebung durch die Inkraftsetzung der Norm des Universalismus. Die Fälle von Anne Tietenberg und Nina Rieckmann zeigen, dass die von den Schüler*innen während der Unterrichtszeit thematisierten Interessenslagen – das Zusammenarbeiten an einem Gruppentisch respektive das pünktliche Erscheinen zum Unterricht – nur unter der Bedingung zu einer Unterrichtsstörung im Sinne einer erwartbaren aber nicht

10 Es kursieren im Alltag ja durchaus auch solche Deutungsmuster, die dem Gefängnisaufenthalt als solchem eine nomische Funktion für den Insassen zuschreiben oder solche, die ihn durch therapeutische, resozialisierende Maßnahmen und Beigaben tendenziell in diese Richtung aufhübschen wollen.

erwünschten Variation des gewöhnlichen Interaktionsmusters schulischen Unterrichts werden können, als dass sie vom Lehrenden entsprechend aufgegriffen und transformiert werden. Dabei gelingen diese Transformationen so reibungslos, dass mit ihnen die Probleme bereits aufgelöst werden. In beiden vorliegenden Fällen sehen wir, wie der Unterricht – einmal durch eine knappe entpersonalisierte Ermahnung, einmal durch eine personalisierte Informalisierung – unproblematisch in seine regulären Bahnen zurück geleitet wird: der universalistisch ausgerichtete Rahmen wird in Erinnerung gerufen, die Störungsroutinen greifen. Die schülerseitigen Entgrenzungen, bzw. das Verlassen einer Orientierung am Allgemeinen im Sinne des Universalismus, kann folgenlos bleiben, solange der Unterrichtende den formal institutionalisierten Rahmen des schulischen Unterrichts aufrecht erhält (Wernet 2003).

In den beiden letzten Fällen wird demgegenüber deutlich wie die Geltung der Unterrichtsordnung durch das Einbringen partikularer Interessen von Lehrerseite schwerwiegender in Frage gestellt wird. Wir sehen Ausweitungen des schulisch-legitimierten Zuständigkeitsbereichs der Lehrerkontrolle, die manifest im Dienste einer individuellen Auslegung normativer (Ideal-)Ansprüche an die Erfüllung des Bildungsauftrags operieren. Dadurch erfährt der Unterricht insofern eine Störung, als ihm kollateral die Bedingung der Möglichkeit einer autonomen Teilnahme am gegenstandsbezogenen Unterrichtsgespräch genommen wird. Die manifest gut gemeinte Absicht, einen möglichst großen Teil der Klasse zu „aktivieren“, gerät deutlich in Konflikt zum universalistischen Handlungsrahmen des Unterrichts und zeitigt immanente Verwerfungen. Niemand würde schließlich behaupten, dass aufgrund der Intervention der Lehrkraft, die Klasse aus dem Fall von Eva-Maria Schmidt fortan immer ausgeschlafen zum Unterricht erscheinen würde, die disziplinierende Maßnahme also zu einer erwünschten Folgewirkung geführt habe; ebenso wenig kann davon ausgegangen werden, dass sich die Schulklasse aus dem Fallbeispiel von Lorenz Warnke zukünftig im ausreichenden Maße am Unterricht beteiligen wird. Die hier in Anschlag gebrachten Vorstellungen besonderer pädagogischer Ambitioniertheit erscheinen ebenso dysfunktional wie verstetigungsblockiert: Nicht nur, dass die pädagogische Intervention weder eine funktionale noch wünschbare Folgewirkung zeitigt, den rekonstruierten pädagogischen Handlungsorientierungen liegt darüber hinaus auch kein Modell einer auf Dauer stellbaren unterrichtlichen Praxis zugrunde. Würde sich der Unterricht ständig in die Sphäre der schülerseitigen inneren Haltungen zu Schule und Unterricht erstrecken, stünden wir vor einer Handlungspraxis, die derjenigen der „*Totalen Institution*“ (Goffman 1973) gleicht. Insofern genügt diese Pädagogik ihren selbstauferlegten Ansprüchen nicht.

Wichtig ist uns hier, nochmals zu betonen, dass diese Verwerfungen nicht zwingend aus der institutionellen Verfasstheit schulischen Unterrichts und einer ihr entsprechenden In-Geltung-Setzung durch das Lehrpersonal resultieren. Vielmehr resultieren sie aus der aufgezeigten Ausweitung des Zuständigkeitsbereichs. Man kann hierin auch ein weiteres Indiz dafür sehen, dass die Herausforderung der Gleichzeitigkeit von Erziehungsauftrag und Bildungsanspruch („Du sollst neugierig sein“) zu einer Überlastung des unterrichtlichen Handlungsrahmens führt, wenn sie nicht klar im Modus des Universalismus vermittelt wird.

Was bedeutet das für unseren Störungsbegriff? Eingangs hatten wir gesagt, dass Unterrichtsstörungen zugleich aus dem interaktionslogischen Gerüst des Unterrichts resultieren und insofern in ihren Auswirkungen und ihrer Behebung auf sein Format limitiert sind. Besonders deutlich

wird das an der Tatsache, dass der Begriff der Unterrichtsstörung darauf hinweist, dass die Handlungspraxis selbst bereits Routinen zur Behebung temporärer Störungsursachen eingebaut hat. Die Besonderheit, die sich nun innerhalb der beiden letzten Fälle offenbart, liegt darin, dass der Unterricht in gar keinem Konflikt zu den vermeintlich störungsursächlichen, schülerseitigen Verhaltensmustern steht. Es liegt insofern keine Störungsursache vor. In der Folge wirkt das Anwenden von Störungsbehebungsroutinen, wie etwa negativen Sanktionierungen, nach Art einer Autoimmunerkrankung. Wie wir im Exkurs ausgeführt haben, potenziert der Wille zur „wiedergutmachenden Bestrafung“ das Problem dabei noch. Eine einfache Disziplinierung, z.B. eine Rüge wie: „Bernd, Du siehst schon wieder so müde aus. Ich erwarte, dass Du ausgeschlafen zum Unterricht erscheinst“ wäre zwar immer noch eine Entgrenzung der unterrichtlichen Zuständigkeit, in ihr hätte sich aber trotzdem eine weniger verwerfungsreiche Interaktion realisiert als in der tatsächlich untersuchten. Bernd könnte eine solche leicht überhören und sich innerlich von ihr distanzieren. Über die in den Fällen zum Ausdruck kommende Form der Ausweitung des schulischen Handlungsrahmens realisieren sich hingegen Verwerfungen, die weder über einen Rückgriff auf den Erziehungs- noch auf einen Bildungsauftrag legitimiert werden können. Verhaltensweisen, die außerhalb des normalen schulischen Wahrnehmungsbereichs liegen, die mithin weder sanktionsbedürftig noch sanktionsfähig sind, werden unvermittelt zur Sache des Unterrichts gemacht und den ihm eigenen Mitteln bearbeitet.

Die analytische Schärfung des Störungsbegriffes, die durch die hier vorgelegten Fallrekonstruktionen nahegelegt wird, bedeutet also sowohl eine Limitation derjenigen schülerseitigen Verhaltensweisen, die geläufiger Weise unter ihm subsumiert werden, als auch eine gleichzeitige Erweiterung der lehrerseitigen. Damit ist auch gemeint, dass die Analyse zunächst zwischen Störung und Störungsursache unterscheiden muss und dass eine lösungsorientierte, präventive Bearbeitung von beidem innerhalb des Unterrichts u. E. tendenziell zu einer Überforderung der Möglichkeiten dieser Praxis führt. Der Unterricht kann nur sanktionieren, was er hervorbringt: die Unterrichtsstörung. Werden die außerhalb des unterrichtlichen Einflussbereichs liegenden *Störungsursachen* berührt, kommt es unweigerlich zu den aufgezeigten Verwerfungen.

Dies korrespondiert im Übrigen mit dem dritten Diskursstrang, den wir in unserer Einleitung betont hatten, dass die Unterrichtsstörungen einen dominanten Stressor für den Lehrberuf ausmachen: Werden nämlich, wie es unsere Ergebnisse nahelegen, zu viele schülerseitige Verhaltensweisen als Störungen wesentlich lösungsorientiert zu bearbeiten versucht und gleichzeitig zu wenige lehrerseitige Überambitioniertheiten als solche wahrgenommen und deshalb der Vermeidung anempfohlen, so folgt daraus eine dauernde Überlastung der Unterrichtspraxis. Der Unterricht ist notorisch mit Problemen konfrontiert, die seine nicht sind, und beantwortet diese mit Lösungsversuchen, die wiederum immanent neue Verwerfungen hervorrufen. So werden Spannungen produziert, die von den maßgeblich Verantwortlichen – dieser Wirkungszusammenhang ist natürlich nicht positiv beweisfähig, er ist strukturell nahelegt – subjektiv als Stress oder Belastung empfunden werden können.

Damit soll gerade nicht in Abrede gestellt werden, dass Lehre*innen sich im Unterricht tatsächlich auch mit Disziplinproblemen konfrontiert sehen können, die über das Maß der alltäglichen schülerseitigen Versäumnisse, wie Zu-spät-kommen, Nicht-Erledigung der Hausaufgaben, Dazwischenreden, hinausreichen. Umgekehrt geht es uns darum zu betonen, dass der Unterricht

stabil funktionieren kann, solange er den ihm eingeschriebenen Leistungsuniversalismus in Geltung setzt und aufrecht erhält. Dann kann er seiner – für manchen möglicherweise unbequemen, aber doch unabweisbaren – Funktion, als grundlegende Sozialisationsinstanz auch den Selektionsauftrag der Gesellschaft erfüllen zu müssen, nachkommen, ohne dass die Spannung zwischen ambitionierten pädagogischen Erfolgsvorstellungen einerseits und den Funktionen schulischen Unterrichts andererseits zu den aufgezeigten Verwerfungen führt.

Literaturverzeichnis

- Durkheim, E. (1984/1903): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesungen an der Sorbonne 1902/03. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1973): Asyl: Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (1986): Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse, mit Hegels eigenhändigen Notizen u. d. mündl. Zusätzen, auf d. Grundlage der Werke von 1832-1845 neu ed. Ausg., Bd. 7, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2011): Einführung in die Systemtheorie. Hrsg. von Dirk Baecker. Heidelberg: Carl-Auer.
- Parsons, T. (1968): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt/Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Schmidt, A. (2012): Strafe und Versöhnung. Eine moral- und rechtsphilosophische Analyse von Strafe und Täter-Opfer-Ausgleich als Formen unserer Praxis. Berlin: Duncker & Humblot.
- Steins, G./Welling, V. (2010): Sanktionen in der Schule. Grundlagen und Anwendung. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske + Budrich.
- Wenzl, T. (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Bildung und Sozialisation im schulischen Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.

Allgemeiner Teil

SVEN THIERSCH

„Abitur machen, schaffen, wollen und sollen“ – Zur Bedeutung der subjektiven Positionierung zum Schulischen

In modernen Gesellschaften sind Bildungstitel der Schlüssel zu sozialen Status- und Berufspositionen. Aus gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Sicht wurde in den letzten 50 Jahren die Bildungsexpansion bzw. -öffnung erfolgreich vorangetrieben und breiten Bevölkerungsschichten den Weg zu höherer Bildung ermöglicht. Das Abitur wird in Deutschland inzwischen – je nach Bundesland leicht abweichend – von ca. 40 % der Schüler*innen abgelegt, sodass man schon lange von einer „Überfüllungskrise“ des Gymnasiums spricht (Liebau 1987, S.95). Auch wenn diese Entwicklung kehrseitig zu einer Inflation und zu einer Entwertung der Bildungstitel führte und das mit der Bildungsexpansion zuvörderst gesetzte Ziel, der Abbau von Bildungsungleichheiten, inzwischen – gestützt auf breiter empirischer Basis – als verfehlt einzuschätzen ist, scheinen die objektiven Rahmenbedingungen, die Allgemeine Hochschulreife zu erwerben, besser denn je.

Die objektiv guten Voraussetzungen, die sich im ausdifferenzierten Bildungssystem ebenfalls in den Möglichkeiten zeigen, an ganz unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe II das Abitur machen zu können, haben zur Folge, dass das Schulsystem keine geschnittenen sozialen Identitäten durch Selektion mehr hervorbringt. Für die Identitätsbildung des modernen Subjekts spielen aber die schulischen Leistungen und Abschlüsse eine zentrale Rolle. Sie stellen Orientierungs- und Sinnmuster für das ganze Leben des Einzelnen dar. Wenn nun einerseits die Bildungsoptionen so vielfältig sind und andererseits die Zuweisung nicht mehr so stark von außen vollzogen wird, dann besteht für alle Schüler*innen – insbesondere für die aufsteigenden aus ehemals bildungsfernen Milieus – die Notwendigkeit, sich selbst in der Bildungslandschaft zu verorten und einen identitären Bezug zur Schulkarriere aufzubauen. Neben der Frage, wie sich Schüler*innen und Lehrer*innen auf die schulische Anforderungsstruktur im Unterricht beziehen, scheint eine Herausforderung von Schule folglich darin zu liegen, inwieweit ein Schüler die Schulform oder den angestrebten Bildungstitel aneignen und in den bildungsbiographischen Selbstentwurf integrieren kann. Positionierungskonflikte können sich bspw. ergeben, wenn der Selbstentwurf (z. B. Berufswünsche) und die schulischen Strukturen nicht zu einander passen oder wenn die Eltern dem Abitur eine andere Bedeutung zuschreiben als der Schüler selbst. Hier können paradoxe Figuren wie z. B. die „intern Ausgegrenzten“ (Bourdieu/Champagne 1997, S. 527) produziert werden, die sich nach einem mühsamen Aufstieg von der Haupt- oder Realschule am Gymnasium fremd fühlen. Diese Frage der Identifikation mit Bildungstiteln stellt sich somit unabhängig der viel diskutierten kognitiven Kompetenzen und motivationalen Aspekte.

In diesem Beitrag soll es nun darum gehen, die Integrationsleistungen des Schulischen und die subjektive Positionierung zum Abitur von aufsteigenden Schüler*innen anhand einer kurzen, sich in unterschiedlichen Variationen ausdrückenden Figur zu rekonstruieren. Im Forschungsprojekt „Die Mühen des Aufstiegs“ haben wir 34 Schüler*innen sowie ihre Familien auf dem Weg zum Abitur an relevanten Passagen der Schulkarriere (z. B. vor und nach dem Realschulabschluss sowie dem Abitur) zu ihrer Situation befragt. In den Protokollen dieser Interviews ist uns aufgefallen,

dass bei einer scheinbar homogenen Gruppe wie den schulischen Aufsteigern bereits gravierende Unterschiede bezüglich der Art und Weise bestehen, wie man das Abitur für sich deutet. Diese kurzen Sprechakte, die alle eine mehr oder weniger explizite Selbstpositionierung zum eigenen Abitur am Ende der Sekundarstufe I enthalten, lassen auf unterschiedliche Formen des schulischen Bezugs schließen. Im Folgenden werden diese Figuren, die auf unterschiedliche Typen hinweisen, gezielt und unter Vernachlässigung der Fallspezifika dargestellt.

„ich will erst mal das Abi schaffen“

Der wohl klassische und zu erwartende Typus des Aufsteigers strebt an, das Abitur zu schaffen. Sinngemäß dem bekannten schwäbischen Lied „Schaffe, schaffe, Häusle baue“ verweist dieser Sprechakt auf eine stabile und für die Zukunft antizipierte kontinuierliche Leistungs- bzw. Arbeitsmentalität, bei der man bestrebt ist, möglichst viel im Leben „zu schaffen“. Der Zielpunkt der eigenen Leistung ist das Arbeitsprodukt, das erbaute Haus. Auf den Schüler übertragen kann man sagen, dass das Abitur im Zentrum der aktuellen bildungsbiographischen Zukunftsplanung steht. Gleichzeitig wird damit aber auch virulent, dass man sich nicht sicher ist, ob man sich das Haus in der Redenwendung bzw. das Abitur in den Schülerinterviews auch wirklich leisten kann bzw. ob man sich die angestrebten Ziele auch wirklich verdient hat. Ein Strukturmerkmal des „Schaffens“ im Lied ist damit, dass zur Verwirklichung des „Traums“ auf Freizeitvergnügen (Skatenspielen, Angeln etc.) verzichtet werden muss. Für das Haus muss ehrgeizig gespart und asketisch gelebt werden. Bezogen auf den schulischen Kontext bedeutet das: Diese Schüler*innen nehmen auf dem Weg zum Abitur Entbehrungen und Belastungen im außerschulischen – bspw. peer- bzw. freizeitkulturellen – Leben auf sich und investieren in „harte“ schulische Arbeit. Das Abitur stellt sinnstrukturell somit keine Selbstverständlichkeit dar, sondern muss schwer verdient werden. Gleichzeitig wird es als „Fremdes“ oder „Neues“ stark überhöht und bspw. als „himmlischer“ Abschluss betrachtet (z. B. „Ich würd sagen wenn ich es Abi schaffe dann is es wirklich perfekt“).

Es existiert also eine gewaltige Schiefelage zwischen der Bedeutung des angestrebten Ziels und der aktuellen Selbstüberzeugung, dieses zu verwirklichen. In dieser Fraglichkeit kommt somit eine Haltung der Verunsicherung gegenüber dem Abitur zum Ausdruck, die von einer asketischen Leistungshaltung überdeckt wird. Dem „Schaffen“ ist somit das Motiv der Selbstmotivation eingeschrieben. Über das Erreichen des Abiturs hinaus fehlt jegliche Perspektive, weil eben nicht sicher ist, ob man überhaupt den Abschluss erhält („wollt erst mal Abi schaffen und denn mal weitersehen“). So wird dieser Sprechakt oft auch im Konjunktiv („wenn ich das Abitur schaffe“) verwendet. Man kann das Abitur lediglich in weiter Ferne antizipieren und positioniert sich distanziert zum Abitur als einem verobjektivierten Zertifikat, das nicht im Selbstbild integriert ist und das, um es zu erlangen, einen weiten Weg der Anstrengung bedarf. Folglich verweist das „Schaffen“ auf eine Bewältigungsperspektive. Mühen, Anstrengung und möglicherweise auch Konflikte sind vorprogrammiert. Zusammengefasst zeigt sich im „Schaffen“ eine Distanz zum nicht selbstverständlichen Abitur, die es mit dem nötigen Arbeitseifer zu überwinden gilt. Diese Schüler*innen haben den Bildungstitel nicht in ihrem bildungsbiographischen Entwurf integriert. Eine langfristige Perspektive, sowohl der objektiven als auch biographischen Möglichkeiten der Berechtigung und der Verwertung des Zertifikats, fehlt.

„und ich mache mein Abitur“

In diesem Sprechakt wird im Gegensatz zum „Schaffen“ eine klare Absicht, das Abitur abzulegen, deutlich. Diese Schüler*innen heben dabei ihren aktiven Part auf dem Weg zum Abitur hervor und zeichnen sich als handlungs- und leistungsfähige Akteure. Im Kontrast zu einem „Schaffen“ oder auch „Wollen“ wird im „Machen“ eine Zuversicht und Überzeugung der eigenen Wirksamkeit evident. Besonders im Unterschied zum „Schaffen“ wird dabei weniger die Anstrengung des Erreichens als vielmehr der sichere und vorweggenommene Vollzug deutlich. Allein die persönliche Kennzeichnung („mein Abitur“) zeigt, wie diesen Schüler*innen das Abitur verfügbar und wie ihnen eine persönliche Zuordnung des Zertifikats möglich ist. Das Abitur stellt eine (Zwischen-)Station in der Selbstbild integrierten Bildungskarriere (z. B. Grundschule, Abitur, Studium) dar. Die damit verbundenen bildungsbiographischen Anschlussmöglichkeiten sind lange vor den Prüfungen klar. Selbstverständlich geht man davon aus, das Abitur erfolgreich abzuschließen. Folglich sind für diese Schüler*innen zeitliche, räumliche und soziale Verortungen, die mit dem Abitur verbunden sind, deutlich. Sie können gedankenexperimentell eine Zukunft mit einem erfolgreichen Abitur antizipieren und planen bereits die bildungsbiografische Zukunft nach dem Abitur. Diese theoretische Vorwegnahme tilgt somit auch eine mögliche Unsicherheit eines Scheiterns. Natürlich kann das Abitur handlungspraktisch (noch) verfehlt werden und sind auf dem Weg dahin Probleme nicht auszuschließen, sodass das erfolgreiche Ablegen des Abiturs nicht in einem kausalen Zusammenhang zur Aussage gesehen werden darf. Auf sprachlicher Ebene ist dieser Fall aber zunächst nicht vorgesehen. Man beansprucht das Erreichen des Abschlusses und den Status eines Abiturienten.

„ich soll das Abitur machen“

Neben dem „Schaffen“ des Abiturs als Arbeits- und Leistungsorientierung und dem „Machen“ als selbstverständlicher Statusanspruch finden wir bei einigen Schüler*innen auch den Sprechakt, dass sie das Abitur machen oder erreichen *sollen*. Hier wird schnell klar, dass der Wunsch, das Abitur abzulegen, ein fremdbestimmter ist. Ähnlich wie bei den Sprechakten „ich soll mein Zimmer aufräumen“ oder „ich soll mich bei Ihnen melden“ folgt man einer Auftragslogik in einer asymmetrischen Beziehungskonstellation (z. B. Eltern-Kind). Diese Figur ist immer als eine Art Ratschlag der Eltern, der Lehrer*innen oder der Berufsberatung gerahmt. Die initiale Idee und die Entscheidung ist dem Subjekt damit äußerlich. Dabei scheint das Abitur zwar nicht zwingend wie bei einer Muss-Vorschrift als einzuhaltende Norm vorgesehen, es anzustreben und zu erreichen gilt jedoch als Normalfall. Das Tückische an dem „Sollen“ in der Zwischenlage von einem „Können“ und einem „Müssen“ scheint damit, dass man kann, aber nicht muss. So wie im Rechtssystem Soll-Vorschriften den Regelfall beschreiben und die Ermessens- und Entscheidungsspielräume recht eng sind, deutet auch im Schulischen das „Sollen“ auf einen latenten Druck, die Hochschulberechtigung zu erlangen. Die Fremdbestimmung ist also manifest keine offensiv vorgetragene oder erdrückende Vorgabe. Mit dem „Sollen“ bleibt ein Rest an Entscheidungsautonomie bestehen. Latent unterwirft man sich aber der heteronomen Entscheidung (Abitur zu machen), indem man ihr – ohne es zu wollen – in dem Sprechakt selbst zustimmt. Folglich ist gerade durch diese Unterwerfungsfigur, die an eine Auftragsarbeit erinnert, beim „Sollen“ keine Identifikation mit dem Abitur auf der Seite des Subjekts möglich. Die positive Positionierung dazu bleibt eine gebrochene.

„ich will das Abitur machen“

Schließlich sind wir in den Rekonstruktionen auf den Sprechakt gestoßen, dass Schüler*innen das Abitur *wollen*. Das Abitur „machen wollen“ verweist dabei auf eine Absichtserklärung. Sprachlich wird ein Wille zum Ausdruck gebracht, das Abitur als anzustrebendes Ziel zu verfolgen. Im Kontrast zu einem „Machen“ fehlt also hier die Handlungsperspektive. Das Abitur wird so zu einem festen Vorhaben oder zu einer Vision. Wie auch jemand sagen könnte: „ich will im nächsten Jahr nicht mehr rauchen“ oder „ich will den Garten machen“ wird im „ich will das Abitur machen“ sinnstrukturell ein Vorsatz deutlich. Das Bild in der Zukunft besteht, die Arbeit und die Anstrengungen auf dem Weg dahin, wie sie im „Schaffen“ sehr deutlich wurden, werden aber (noch) negiert. Das Abitur ist allein eine Frage des Willens. Man wünscht sich förmlich das Abitur herbei. Auch hier ist das Abitur nicht im Selbstentwurf des Schülers integriert. Der Fokus liegt auf einem geplanten aber noch nicht vollzogenen Abitur.

Bilanzierend bleibt festzuhalten, dass in den unscheinbaren Abweichungen von einem „Abitur machen, schaffen, wollen und sollen“ bei genauerem Hinschauen ganz unterschiedliche subjektive Positionierungen zum Abitur und so zum Schulischen verborgen sind. In den kurzen Interpretationen wurde sichtbar, inwieweit das Abitur und dessen biographische Bedeutung im Bildungsselbst der Schüler*innen integriert sind. Die sinnstrukturelle Verfasstheit der subjektiven Positionierung zum Abitur zeigte die starke Verwobenheit von vollzogener Bildungsbiographie und bildungsbiographischen Entwurf. Bei den angedeuteten Typen einer desintegrierten Bezugnahme auf das Abitur werden damit Probleme der Identifikation mit dem Schulischen evident, die im Schulalltag normalerweise kaum wahrnehmbar sein werden, die aber in der inneren Realität des Schülers zu spannungsreichen Konflikten (z. B. „kann ich das Abitur wirklich schaffen“? usw.) führen können.

Literaturverzeichnis

- Bourdieu, P./Champagne, P. (1997): Die intern Ausgegrenzten. In: Bourdieu, P. et al. (Hrsg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: Univ. Verlag Konstanz, S. 527–533.
- Liebau, E. (1987): Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisations-theorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann. Weinheim und München: Juventa.