

Sex und Nazis. Aha, Ja, das bringt uns jetzt nicht  
mal den Overhead-Projektor zur Seite, sonst kann  
weiter. Willst du noch was anderes beitragen? Ne,  
ich dich ja gar nicht in deiner vollen Schönheit be-  
achten. Das war schon mein Ernst. Ja, sechs Uhr nachts.  
Aber dann bekommst  
Hä? Er hat „Sex und Nazis“ gesagt. (etwas erschro-  
ckten) Was hast du gesagt? Sex und Nazis. S, nimm  
mal den Overhead-Projektor zur Seite, sonst kann  
Dann bekommst du ja noch weni-  
ch dich ja gar nicht in deiner vollen Schönheit be-  
achten. Das stört mich nicht! Aber dann bekommst  
du für diese Stunde null Punkte eingetragen. Sie  
wollen ja nicht mein Äußeres, sondern meine geistige  
Stärke beachten. Dann bekommst du ja noch weni-  
ger Punkte! Boah, ich war gestern in der Unibiblio-  
thek. Mega das Weiberparadies, alter! Du solltest  
jetzt auch mal endlich deinen Textmarker anfassen.  
Wenn du dich schon so verhältst, dann muss ich mir ja  
S!! Ich hab n-Textmarker am Körper und den fass ich  
keine Gedanken machen, dass es irgendwann mehre-  
rätiglich an. Lest bitte S. 314 im Buch zur geschlecht-  
lichen und ungeschlechtlichen Fortpflanzung.

## SCHULE DER ANZÜGLICHKEITEN

Fort- pflanzung, Sex, bääh. Wer mag sowas schon?  
Wenn du dich schon so verhältst, dann muss ich mir ja  
S, nimm  
keine Gedanken machen, dass es irgendwann mehre-  
mal den Overhead-Projektor zur Seite, sonst kann  
re von dir gibt und später in meinem Unterricht  
ich dich ja gar nicht in deiner vollen Schönheit be-  
achten. Das kann man bei ihnen auch nur hoffen.  
Aber dann bekommst

falltiefen



# falltiefen

Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung  
am Institut für Erziehungswissenschaft

2. Ausgabe 2016:  
Schule der Anzüglichkeiten

Herausgegeben vom  
Institut für Erziehungswissenschaft  
der Leibniz Universität Hannover

Redaktion (Heft 02/2016):

Jessica Dzengel, Telefon: 0511-762-17622, [jessica.dzengel@iew.uni-hannover.de](mailto:jessica.dzengel@iew.uni-hannover.de)

Hannes König, Telefon: 0511-762-5405, [hannes.koenig@iew.uni-hannover.de](mailto:hannes.koenig@iew.uni-hannover.de)

Institut für Erziehungswissenschaft

Schloßwender Straße 1

30159 Hannover

Manuskripte können jederzeit per Mail an [falltiefen@iew.uni-hannover.de](mailto:falltiefen@iew.uni-hannover.de) eingereicht werden.

Cover-Design: Jens Bringmann, [kopetzki@bringkop.de](mailto:kopetzki@bringkop.de)

Satz und Layout: Yannik Behme

Druck: Uni Druck, Hannover

© Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover, Hannover 2016

Alle Ausgaben auch online abrufbar unter: <https://www.iew.phil.uni-hannover.de/falltiefen.html>

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort 7

---

### *Themenschwerpunkt: Schule der Anzüglichkeiten*

Imke Kollmer: Vom Unterleben der Schüler – Die Hinterbühne des schulischen Unterrichts als prekärer Entwicklungsraum adoleszenter Triebkontrolle 11

Jessica Dzengel: „Schule der Anzüglichkeiten“ – Zur Einleitung in den Thementeil 19

Benedikt Alt: Der Lehrer als „neutralisiertes Geschlechtswesen“ – Zum erotisierten Spiel in der Klassenöffentlichkeit 25

Julia Brinkmann: „Iiuh, Sex“ – Fortpflanzung als Sackgasse im Biunterricht? 39

Sonja Hintze: „Dann bekommst Du ja noch weniger Punkte!“ – Eine objektiv hermeneutische Interpretation einer pädagogischen Entgrenzung 49

Lasse Schmidt-Klie: Der (Vor-)Fall mit dem Textmarker am Körper – Dekonstruktion einer Männlichkeitsinszenierung 59

Jessica Dzengel: Anzüglichkeiten, Scham und die Klassenöffentlichkeit 67

Hannes König: Verbot und Kreativität in der schulunterrichtlichen Kommunikation 77

---

### *Allgemeiner Teil*

Andreas Wernet: Theorienotiz: Erziehung und der „Rausch der Höherwertigkeit“ 87

Julia Labede: Pragmatische Schülerinnen und Schüler – Kleine Würdigung einer zweckmäßigen Arbeitshaltung 91

---

Verzeichnis der Autor\*innen 99



## Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

wir freuen uns, mit Beginn des Wintersemesters 2016/2017 die zweite Ausgabe der *falltiefen* vorlegen zu können. Die positiven Rückmeldungen von Studierenden und Kolleg\*innen aber auch der Preis für besonderes Engagement in der Lehre, mit dem die *falltiefen* von der Philosophischen Fakultät 2015 ausgezeichnet wurden, haben uns in diesem Projekt bestärkt. Wir freuen uns über die große Resonanz, die diese Form des Austauschs und der fallorientierten Auseinandersetzung mit Fragen des Lehrerberufs und der Lehrerbildung findet.

Ebenso wie im letzten Jahr bilden auch in dieser Ausgabe besonders gut gelungene studentische Hausarbeiten den Kern unserer Institutszeitschrift. Daneben stehen kleine, essayistische und theoretische Beiträge von Dozent\*innen, die zur Diskussion über die jeweiligen Inhalte – zum Beispiel Fragen oder Überlegungen aus der eigenen Lehr- und Forschungspraxis – einladen möchten. Insofern hoffen wir, dass auch die vorliegende Ausgabe der *falltiefen* Studierenden und Lehrenden gleichermaßen Ideen oder Anregungen für die je eigene wie auch die gemeinsame Arbeit bieten kann.

Im einleitenden Beitrag zeigt Imke Kollmer, wie die Hinterbühne des schulischen Unterrichts von adolescenten Schüler\*innen im Rahmen der Entwicklung von Mechanismen der Triebkontrolle bespielt wird. Die Analysen von Lasse Schmidt-Klie und Julia Brinkmann stellen ebenfalls die entwicklungspsychologischen Herausforderungen der Adoleszenzkrise in den Mittelpunkt. Indem sie herausarbeiten, dass ebenjene adoleszenztypischen Entwicklungsanforderungen von Lehrkräften im Rahmen informalisierter Disziplinierung aufgegriffen werden, irritieren sie unsere gewohnten Denkmuster. Benedikt Alt und Sonja Hintze untersuchen aus unterschiedlichen Perspektiven denselben besonders schillernden Fall, der auch in Lehrveranstaltungen regelmäßig für Diskussionen sorgt. Während Benedikt Alt Adornos Figur vom Lehrer als „erotisch neutralisiertes Geschlechtswesen“ aufgreift und sie als Erklärung für Spielräume erotisierter Rede im Unterricht vorschlägt, fokussiert Sonja Hintze aus einer schultheoretischen Perspektive das Phänomen als typologische Variante von Entgrenzungen im schulischen Unterricht. Im Anschluss an die Fallanalysen steht eine kontrastive Fallbetrachtung von Jessica Dzengel, die zeigt wie unwegsam und weit das Feld der anspielungsreichen Rede im schulischen Unterricht wird, sobald wir versuchen, es als Phänomen (be)greifbar in Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen zu beschreiben. Den Themenschwerpunkt beschließt Hannes Königs Versuch, schulischen Unterricht nicht nur als hinderliche, sondern gleichzeitig als Kreativität freisetzende Praxis zu modellieren. Im Allgemeinen Teil entfaltet zunächst Andreas Wernet die wenig beachtete Durkheimsche Figur des ‚Rauschs der Höherwertigkeit‘ hinsichtlich ihrer allgemeinen Bedeutung für die Erziehungswirklichkeit. Im abschließenden Beitrag erinnert Julia Labede in einer Zusammenschau von Befunden aus unterschiedlichen Forschungssträngen daran, dass eine nüchtern-pragmatische Haltung von Schüler\*innen gegenüber dem eigenen schulischen Bildungserfolg durchaus nicht so problematisch zu verstehen ist, wie es insbesondere der öffentlich-mediale Diskurs oftmals suggeriert.



Themenschwerpunkt:  
Schule der Anzänglichkeiten



## Vom Unterleben der Schüler –

### Die Hinterbühne des schulischen Unterrichts als prekärer Entwicklungsraum adoleszenter Triebkontrolle

Anzügliche wie obszöne, explizite wie subtile sprachliche Gebilde verschaffen sich vielerorts Ausdruck. Was ab einem bestimmten Alter eher als rustikal gilt, trifft gerade in der Adoleszenz auf fruchtbaren Boden. Einerseits scheinen die jugendlichen Triebregungen, was wenig überraschen mag, besonders anschlussfähig für explizite Sprache und sexuelle Konnotationen zu sein. Andererseits ist die Adoleszenz aus psychoanalytischer Perspektive auch eine „Lebensphase, in der die Triebkontrolle verstärkt wird“ (Erdheim 1992, S. 337). Was zunächst widersprüchlich klingt, lässt sich bei näherer Betrachtung der Anforderungen, die von der modernen Gesellschaft an den Jugendlichen gestellt werden, besser verstehen. Die psychosexuelle Entwicklung des Jugendlichen hat „die zivilisatorisch approbierte und herrschende Form der Sexualität, die genitale“ (Adorno 1963, S. 537) angenommen, – aufgrund jenes Prozesses der Kulturentwicklung kann hier eben nicht von einem ‚Erreichen‘ gesprochen werden – eine gesellschaftlich präformierte, unterdrückende und triebfeindliche Form.<sup>1</sup> Dieser Logik folgend kann keine Aufhebung konstatiert werden, sondern vielmehr eine gesellschaftliche Anpassung. Jene evoziert nun eine Verstärkung der Triebkontrolle. Gerade die Schule, „die das gesellschaftliche Realitätsprinzip vertritt“ (Erdheim 1992, S. 336), übt einen hohen institutionellen Druck auf den Jugendlichen aus. Wir befinden uns also in einem Spannungsverhältnis hoher Triebkontrolle und dem situationsgebundenen, unvermittelt eintretenden Verlust ebendieser.

Dennoch können wir, wie anfänglich behauptet, eine hohe Affinität zu sexuell konnotierten Witzen, Sprachspielen, Songtexten oder Beleidigungen<sup>2</sup> feststellen. Hierbei kommen nun allerdings mehrere Faktoren zum Tragen. Nicht nur, dass es von größter Bedeutsamkeit ist, *wer* an entsprechenden Interaktionen beteiligt ist, es ist darüber hinaus auch relevant, *was* konkreter Inhalt dieser Interaktionen ist und *wie* dies gesagt wird. Die Bedeutsamkeit der Beziehungsstrukturen der Beteiligten ist evident, vergegenwärtigen wir uns bspw. die Peinlichkeit, die beim gemeinsamen Schauen eines Films mit den Eltern und einer im Film auftauchenden Sexszene eintritt. Bei Gleichaltrigen hingegen können wir sowohl Unterschiede in der Explikationskultur gleichgeschlechtlicher Gruppen annehmen, Jungs unterhalten sich untereinander anders über entsprechende Themen als Mädchen, als auch bei gemischtgeschlechtlichen Gruppen. Für letztgenannte Gruppe steht hierbei weniger das Reden über, als eine Erprobung innerhalb

- 1 Ausführlich behandelt Adorno den stark von freudschen Grundannahmen geprägten Zusammenhang gesellschaftlicher Präformation und Individuum u. a. in seinen soziologischen Schriften „Die revidierte Psychoanalyse“ (1952) und „Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie“ (1955).
- 2 Dass gerade auch die im deutschen Sprachgebrauch besonders populäre Fäkalsprache hierunter fällt, kann an dieser Stelle nur behauptet werden. Diese These knüpft meines Erachtens nach allerdings genau an die skizzierte Unterdrückung der infantilen Partialtriebe an.

der Gruppe zur Disposition. Bei gleichgeschlechtlichen Gruppen erkennen wir überdies vergemeinschaftende Funktionen eines expliziten Sprachgebrauchs.<sup>3</sup> Im Folgenden soll anhand eines Protokolls nicht die Sphäre des häufig in peerkulturellen Kontexten anzutreffenden Expliziten, also nicht das, was Adorno den „Konkretismus unter den Jungen“ (Adorno 1963, S. 537) nennt, in den Blick genommen werden, sondern vielmehr jene fragile Sphäre des Subtilen, des Erotischen.

Im folgenden Protokoll soll eine Perspektive der klassenöffentlichen Thematisierung der Sphäre des Erotischen und seiner kränkenden Potentiale entfaltet werden. An der Interaktion beteiligt sind ein Lehrer (Lm), ein Schüler (Sm) und eine Schülerin (Sw). Da der Unterricht in einer 10. Jahrgangsstufe<sup>4</sup> protokolliert wurde, kann ein Alter der Schülerinnen und Schüler von ca. 16 Jahren angenommen werden. Das Protokoll beginnt nach einer Freiarbeitsphase der selbständigen Durchführung von Experimenten im Chemieunterricht.

Lm: Da schon mittlerweile mindestens die Hälfte der Klasse nichts mehr macht, beziehungsweise lieber mit Frauen flirtet (*guckt Sm an*), fangen wir jetzt mit der Besprechung an.

Sm: Sie hat angefangen!

Lm: Oh. Sie hat angefangen? (*lacht*)

Sm: Oh man.

Sw: Er hat mit mir geflirtet.

Lm: Also ihr miteinander.

Sw: Haben Sie noch nie geflirtet?

Lm: Also, so was fragt man seinen Lehrer doch nicht!

Sw: Ich habe zumindest nicht geflirtet. Sm wäre mir eh viel zu klein!

*Schüler\*innen lachen*

Die Überleitung des Lehrers beginnt mit einer eigentümlichen Verquickung zweier sprachlicher Figuren: Während *da schon* einer Logik folgt, das Beste aus etwas zu machen, birgt *da mittlerweile* nur noch Möglichkeiten einer Schadensbegrenzung. In beiden Fällen bleibt folglich nur die Option der Intervention, aber die daraus resultierenden Anstrengungen sind im Falle des *da schon* moderat und aussichtsreich. *Da mittlerweile* hingegen wirft Fragen auf und birgt eine unmittelbare Problemdimension.

- 3 Ich halte hier das Beispiel der „Deine-Mutter“-Witze – ob es sich hierbei tatsächlich um Witze handelt, sei an dieser Stelle dahingestellt – für instruktiv. Was manifest beleidigend erscheint, hat insofern eine vergemeinschaftende Funktion, als erstens eine Symmetrie qua ausgleichender Kontermöglichkeit sichergestellt ist und zweitens die sprachliche Gestalt jener „Witze“ so übertrieben ist, dass hier keine tatsächliche Kränkung eintritt. Dies impliziert auch, dass eine tatsächliche Beleidigung der Mutter des Gegenübers sich nur jenseits eines solchen Sprachspiels vollziehen kann, gleichsam viel subtiler sein muss und entgegen eines vergemeinschaftenden einen bedrohlichen Charakter hat.
- 4 Es kann kaum überraschen, dass wir solche Sprechakte nicht in Protokollen der Grundschule oder der unteren Klassenstufen der Sek. I finden, sondern diese gehäuft ab der zehnten Jahrgangsstufe anzutreffen sind.

Lm gelingt nun keine positive Bestimmung wie *ich sehe, die Hälfte von Euch ist fertig*. Vielmehr findet in der anschließenden Erläuterung, dass *mindestens die Hälfte der Klasse nichts mehr macht* die zweite Figur Niederschlag. In der Folge wird ersichtlich, was in der konkreten Unterrichtssituation diesen ambivalente Interventionsdruck bei Lm auslöst: Dass *mindestens die Hälfte der Klasse nichts mehr macht beziehungsweise lieber mit Frauen flirtet* liefert nun eine Begründung dafür, warum die Freiarbeitsphase als abgeschlossen gelten kann. Zunächst ist bemerkenswert, dass der Einschub auf der manifesten Ebene nicht kohärent ist. Das unlogische Moment löst sich schließlich auf, wenn man dem ersten Teil des Satzes die Implikation *was zum Unterricht gehört* unterstellt.

Der Unterricht ist durchzogen von Momenten, die Zinnecker als Halböffentlichkeit beschreibt: „So finden wir in vielen Klassenzimmern die Situation vor, daß die Schüler sich freundlicherweise bereithalten, ihre unzweifelhafte ‚Unaufmerksamkeit‘ und ihre diversen Nebenhandlungen in der Unterrichtssituation so weit zu kaschieren, daß sie dem Wächter der Situation erlauben, diese Aktivitäten seinerseits wohlwollend zu ‚übersehen‘“ (Zinnecker 1978, S. 97). Sofern ein bestimmter Rahmen nicht überschritten wird, diszipliniert der Lehrer konkrete Schüler nicht. Hier wird nun auch deutlich, dass ein gewisses Maß des dem Unterricht nicht Zugehörigen, die Hinterbühne, erwartbar ist und ‚einkalkuliert‘ wird. Harsche Sanktionen erwiesen sich als übertrieben und würden letztlich eher zu einer Verschärfung der Klassensituation beitragen, wohingegen sich Zinneckers Logik zufolge ein gewisses Arrangement zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen einstellt. Der hier protokollierte Unterricht im Fach Chemie scheint durch die Auflösung einer rigiden Sitzordnung und die veränderte und gesteigerte Bewegung innerhalb des Raumes prädestiniert für körperbetontere Handlungen zu sein. Die veränderte räumliche Situation eröffnet nun auch eine damit einhergehende veränderte Positionierung zum Raum und den sich darin befindenden Personen. Obgleich dies nicht zwingend mit einer erotischen Dimension einhergeht, diese ist im Rahmen der klassenöffentlichen Situation sogar eher unwahrscheinlich, ist die Möglichkeit entsprechender Interaktionen zumindest gesteigert.

Mit der Fortführung *beziehungsweise lieber mit Frauen flirtet (guckt Sm an)* deutet der Lehrer nun, warum die Hälfte der Klasse nichts mehr macht. Hier findet keine Freiarbeit mehr statt, sondern männlich dominierte, gegengeschlechtliche Anbahnungsversuche.

Schauen wir uns den Sprechakt genauer an: *beziehungsweise lieber mit Frauen flirtet* verdeutlicht zunächst eine konkurrierende Ausgangssituation, bei der eine Präferenz zu den eigenen Ungunsten ermittelt wurde. Für den vorliegenden Fall heißt dies, dass Lm seinen Unterricht in klarer Konkurrenz zu Momenten diffuser Interaktion der Schüler\*innen sieht. Grundsätzlich muss angenommen werden, dass der Unterricht immer wieder von diffusen Anteilen durchdrungen wird und Lehrer\*innen nicht jede diffuse Interaktion als solche markieren und erst recht nicht wie in vorliegender Form darauf reagieren können. Neben der latenten Kränkung, dass einige Schüler\*innen sich nicht mehr auf den Unterrichtsgegenstand konzentrieren, schlägt sich hier eine neidvolle Anerkennung hinsichtlich des Grundes dieser Nichtbeachtung nieder. Wenn bei einem Umzug einigen Helfer\*innen gesagt wird, dass sie *lieber ein Bier trinken* als die letzten Kartons zu tragen, so drückt der Sprecher zunächst

mit einem disziplinierenden Unterton aus: *Ihr habt eure Arbeit noch nicht vollständig verrichtet; ich hingegen bin fleißig und erfülle die Erwartungshaltung.* Gleichzeitig schlummern in diesem Vorwurf eine Bewunderung der hedonistischen Grundhaltung des Gegenübers und der Wunsch, seinen eigenen Bedürfnissen weniger kontrolliert nachkommen zu müssen. Im Falle des hier konkret benannten Flirtens bezieht sich dies insbesondere auf den unterstellten Triebgenuss durch die gegengeschlechtliche Anbahnung. In diesem Fall kann nun eine gewisse rivalisierende Logik des Lehrers gegenüber Sm in Anschlag gebracht werden. Neben allen Restriktionen, institutioneller wie moralischer Natur, imaginiert er sich in die Position des flirtenden Schülers. Ausdruck verschafft sich dies auch in der Benennung des weiblichen Konterparts. Anstelle von Mitschülerinnen zu sprechen, enthebt er mit der Benennung *Frauen* die Situation erstens aus dem schulischen Kontext und passt diese zweitens an die für ihn relevante Altersgruppe potentieller Partnerinnen an.<sup>5</sup>

Wenden wir uns noch einmal *flirten* zu. Der Begriff *flirten* kann nur mit einer gewissen Distanz verwendet werden. Unmöglich kann er als Situationsbeschreibung dienen. Seine Subtilität verstärkt, anders als das Explizite, gewissermaßen die Schwierigkeit seiner Versprachlichung.<sup>6</sup> Paare können nur in einer stabil eingerichteten Beziehung und mit einer zeitlichen Distanz ihre Anbahnungsversuche entsprechend darstellen. Wohlgeformt erscheinen uns hierbei insbesondere Erzählungen, in denen eine Person berichtet, dass der Partner in bestimmten Situationen immer wieder mit ihr geflirtet habe: *Er ist jeden Dienstag in den Laden gekommen und hat mit der Zeit immer offensiver mit mir geflirtet*, wohingegen eine Selbstbeschreibung als aktiver Flirter uns zu irritieren vermag.

Im vorliegenden Fall wird nun durch einen Dritten, Lm, eine Metaebene aufgeworfen. Die explizite Verwendung des Begriffs durch den Lehrer ist hier in mehrfacher Hinsicht höchst riskant. Einerseits ist klar, dass dieses Thema im Jugendalter eine große Rolle spielt, andererseits wird aufgrund des sensiblen Komplexes deutlich, dass die klassenöffentliche Verhandlung schon im Sprechen über, bspw. bei Textinterpretationen im Deutschunterricht hochgradig fragil ist. Die konkrete Thematisierung innerhalb der Klasse, wenn auch im Modus einer Verallgemeinerung der männlichen Schüler, ist also höchst prekär. Uns wird die zusätzliche Information zuteil, dass er einen konkreten Schüler dabei anschaut (Sm), diesen allerdings nicht namentlich nennt. Zu einer Überschreitung, z. B. in einer denkbaren Konkrektion wie *ja, du bist gemeint, Dennis* lässt der Lehrer sich nicht hinreißen. Obgleich seine

- 5 Nur am Rande sei hier auf die mitschwingende Vorstellung einer geschlechtlichen Ordnung verwiesen: Anstatt auszudrücken, dass die Schülerinnen und Schüler *miteinander flirten*, betont Lm die aktive Rolle der männlichen Schüler, die einer Gesellschaft entsprungen ist, der nach wie vor nur Patina der Gleichberechtigung anhaftet, die eine „Prämie (...) auf den weiblichen Charakter, die passive, der eigenen Regung, womöglich dem eigenen Lustanspruch entwöhnte Fügsamkeit setzt“ (Adorno 1963, S. 538). Adorno stellt diese Beobachtung in Bezug auf die Sexualtabus der 1960er-Jahre in einen Zusammenhang mit der Desexualisierung der Sexualität (vgl. ebd.). Diese Figur reiht sich nahtlos in den oben skizzierten Prozess der Kulturentwicklung ein.
- 6 Wie bei den bereits erwähnten „Deine-Mutter“-Witzen erleichtert oder gar ermöglicht Derbheit die sprachliche Produktion.

Blicke von Sm als Provokation aufgefasst werden könnten, kann Lm dies als Missverständnis abtun und darauf verweisen, dass er doch allgemein gesprochen habe.<sup>7</sup>

Mit dem anschließenden *fangen wir jetzt mit der Besprechung an* leitet er unaufgeregt zum eigentlichen Unterrichtsgeschehen über.

Ob der Blick des Lehrers von Sm als Provokation aufgefasst wird, lässt sich nicht eindeutig klären. Allerdings scheint er bei dem Schüler einen Legitimationsdruck zu erzeugen: Nicht nur, dass es ihm nicht gelingt, dem potentiell folgenlosen Blick standzuhalten und nicht auf diesen einzugehen, vielmehr ist seine Reaktion nun besonders wuchtig und es bricht *Sie hat angefangen!* aus ihm heraus. Anna Freud zufolge ist der Jugendliche „asketisch, mit plötzlichen Durchbrüchen in primitivste Triebbefriedigung. Er benimmt sich zuzeiten grob und rücksichtslos gegen seine Nächsten und ist dabei selbst für Kränkungen aufs äußerste empfindlich“ (Anna Freud 1936, S. 135). Auf der manifesten Ebene drückt die Reaktion des Schülers Entrüstung aus und weist die Anschuldigung, geflirtet zu haben, von sich. Latent unternimmt der Schüler hingegen nicht den Versuch der Leugnung und seine Reaktion kann als Eingeständnis des soeben durch den Lehrer attestierten ‚Tatbestands‘ des Flirtens verstanden werden. Sein Abwälzen auf die Mitschülerin zeigt nun weder, dass hier eine Fehldeutung des Lehrers vorliegt, noch, dass Sm eigentlich Sw als Übeltäterin anschwärzen möchte. Dies wird deutlich, wenn wir seinem Einwurf ein *aber* voranstellen. Der kontrastierende Sprechakt *aber sie hat angefangen!* verwies vielmehr auf eine Logik, wie sie insbesondere bei sanktionierten Kindern auftritt, die sich ungerecht behandelt fühlen und sich gegen die verhängte Strafe wehren. Es scheint, als versuche Sm nun vordergründig die Initiationsfrage klären zu wollen. Obgleich er also Sw die Eröffnung des Flirts zuschiebt, bestreitet er ebendiesen keineswegs: Diese Option wäre, zumal im klassenöffentlichen Kontext, sehr wohl vorstellbar. Die bereits erwähnte ‚*aber*‘-Variante würde erstens die subjektiv wahrgenommene Ungleichbehandlung thematisieren und zweitens den Flirt beenden. Der vorliegende Sprechakt verzichtet auf beides und kann vielmehr als kluge Entgegnung auf Lm gelesen werden. Darüber hinaus, und das ist unter der Perspektive der Dramaturgie adoleszenter Anbahnungsversuche an dieser Stelle hervorzuheben, wird der Flirt mit Sw nicht getilgt. Es ist dem Schüler gelungen, sowohl Sw als auch Lm gegenüber souverän aufzutreten. Er liefert sich damit weder dem Lehrer aus, noch verunmöglicht er Folgeflirts mit Sw. Genauer gesagt bleibt er als potentieller Flirtpartner für Sw erhalten; möglicherweise steigert er sogar seine Attraktivität. Hinsichtlich der Grobheit und Empfindlichkeit des Jugendlichen kann nun präzisiert werden, dass seine ambivalente Disposition nicht so undifferenziert und eindirektional ist, wie sie zunächst anmutet. Was uns also zunächst als Form primitiver Triebbefriedigung erscheinen mag, punktuell sicher auch als solche gelten kann, erweist sich hinsichtlich der Einnahme einer stabilen Position in einer gegengeschlechtlichen peerkulturellen Sphäre als dienstbar.

In der Folge bestätigt Sw weder die Äußerung des Schülers, noch widerlegt sie diese. Indes führt Lm die Interaktion fort: Das echogleiche *Oh. Sie hat angefangen!* (*lacht*) rügt nun zunächst das denunziatorische Moment in der Beschuldigung durch den Schüler. Es handelt sich hierbei

7 Eine Regelverletzung, die Zinnecker auf der Seite der Schüler ansiedelt (vgl. Zinnecker 1978, S. 98f.).

nicht um eine folgenreiche Ermahnung, da Lm eine Imitation des Schülers darbietet und dies mit einem Lachen krönt. Obgleich die überschüssige Reaktion von Sm nicht unbeachtet bleiben konnte, birgt sie doch unterschiedliche Anknüpfungsmöglichkeiten. Seine Nachahmung erinnert an ein beliebtes Spiel, bei dem ein Kind die Worte und Handlungen des Gegenübers wiederholt bzw. spiegelt. Hier wird nun die infantile Dimension seiner Reaktion deutlich: Anstatt Sm klassenöffentlich zu blamieren, macht er sich selbst lächerlich. Es gelingt ihm nicht, souverän die Vorderbühne zurückzuerobern. Obgleich sich zwischen den Sw und Sm unmittelbar kein Flirt einstellen wird, immerhin befinden wir uns nach wie vor im Chemieunterricht, stützt der Lehrer hier die grundlegende Möglichkeit eines späteren Ausbaus.

Sm greift mit *Oh man*, die Lächerlichkeit des Lehrers auf. Er kehrt damit auch ein Stück weit die Generativität um: Während er, Sm, zwar nicht in ausreichendem Maße seine Affekte kontrollieren konnte und durch seine vorangegangene Reaktion klassenöffentlich viel von sich preisgegeben hat, kann er das regressive Verhalten des Lehrers gleichsam als Genugtuung erfahren. In der Folge ist es für den Lehrer außerordentlich schwierig, halbwegs würdevoll die Situation abzuschließen und nicht sein regressives Potential weiter auszuschöpfen oder den Schüler zu diffamieren.

Sw schaltet sich nun ein und sagt *Er hat mit mir geflirtet*. Hiermit gibt sie Sm Rückendeckung und bestätigt damit gleichsam die Anbahnung. Durch die Vermeidung der direkten Konfrontation *Du hast mit mir geflirtet*, ermöglicht sie Sm einerseits, sich dazu nicht weiter äußern zu müssen, erschwert es ihm andererseits aber auch, überhaupt darauf reagieren zu können. Unter der Solidarisierung stabilisiert sie die gegenseitige Positionierung. Maximal kränkend wäre bspw. die übertriebene Kundgabe einer Abneigung gegenüber Sm, wie: *Den würde ich noch nicht mal mit der Kneifzange anfassen!* – damit würde sie außerdem jenes Band zwischen den beiden zerschneiden.

Obgleich ihr Einwurf entlastend für die prekäre Lage, in die Lm sich bugsirt hat, ist, wirkt er, nachdem die Interaktion bisher zwischen Lm und Sm dominiert wurde, zunächst irritierend. Auflösen lässt sich diese Spannung, wenn zwei mit ihrem Sprechakt einhergehende Implikationen hervorgehoben werden und wir in Rechnung stellen, dass sie selbst Gegenstand der Rede war: Erstens sagt Sw aus, dass sie es bemerkt, wenn jemand mit ihr flirtet, also genau jenes subtile Moment wahrnimmt, und zweitens stellt sie sich als potentiell Objekt des Flirtens, als Objekt der Begierde dar. Dies richtet sich nicht nur an Sm, sondern auch an den Lehrer. Ihm gelingt es mit dem Sprechakt *Also ihr miteinander* nun endlich aus der bisher dominierenden Sphäre des Infantilen herauszutreten – es wäre ihm aufgrund der Aussage von Sw durchaus möglich gewesen zu sagen: *Hab ich doch gesagt!* – und somit die entlastende Bewegung von Sw zu nutzen.

Anders als sich Erstaunen und Verwunderung in einer Frage wie *Haben Sie echt noch nie geschattet?* Ausdruck verschafft, verlautbart der folgende Einwurf von Sw *Haben Sie noch nie geflirtet?* nun keine realistische Unterstellung, Lm möge tatsächlich noch nie geflirtet haben. Wenn sich jemand beim Fegen nach einer Party äußerst ungeschickt anstellt und mit der Frage *Hast du noch nie einen Besen in der Hand gehabt?* konfrontiert wird, so ist dies keine ernsthafte Unterstellung, er habe noch nie gefegt. In der Situation allerdings, wo diese Fähigkeit gefordert ist, benimmt er sich genauso. Sw diszipliniert den Lehrer nun, die Spielregeln des Flirtens – und hiermit ist der

Flirt zwischen ihr und dem Mitschüler gemeint – zu wahren. An vorderster Stelle steht hierbei das Subtile, was der Lehrer durch seine Benennung potentiell hätte zusammenstürzen lassen können. Jene Souveränität des Schülers wusste dies erstaunlich gut zu verhindern. Der bisherigen Rekonstruktion folgend, positioniert sich Sw klar zu Sm. Darüber hinaus kann die Disziplinierung des Lehrers als Intermezzo zwischen Sw und Lm betrachtet werden, ohne dabei jedoch von einem Flirt sprechen zu wollen. Die Einlassung der Schülerin lässt eher den Rückschluss zu, dass es sich hier um eine Form von Koketterie handelt. Ob ein tatsächlicher Flirt von Seiten des Lehrers vorstellbar wäre, ist nicht zu klären: Seine gespielte Empörung des fortführenden *Also, so was fragt man seinen Lehrer doch nicht!* schmiegt sich allerdings an die Koketterie an. Hier reproduziert sich das „Bild des quasi Kastrierten, wenigstens erotischen Neutralisierten“ (Adorno 1965, S. 665). Auch wenn die Schülerin anspielungsreich mit dem Lehrer in Interaktion tritt, ist er doch als reales Objekt von vorneherein ausgeschlossen. Vielleicht imaginiert der Lehrer sich hier fälschlicherweise als potentiell Sexualobjekt der Schülerin, vielleicht stellt die Schülerin sogar ein reales potentiell Sexualobjekt für ihn dar.

Der folgende Sprechakt von Sw nimmt den Faden des Anfangs wieder auf und ermöglicht so einen Abschluss. Die Schülerin verbleibt trotz des impliziten Angebots, zum Unterricht zurückzukehren im Modus der Koketterie. *Ich habe zumindest nicht geflirtet. Sm wäre mir eh viel zu klein!* zementiert nun das bisher Gesagte und ergänzt es um eine explizit sexuelle Dimension. Anders als Sm bewegt sie sich mit *Ich habe zumindest nicht geflirtet* nicht auf der Achse der Angemessenheit des Lehrerhandelns. Auch die erotische Spannung zwischen Sw und ihrem Mitschüler wird von ihr weiterhin aufrechterhalten. Vielmehr kann ihre Reaktion als Einspruch gegen die Auffassung des Lehrers verstanden werden. Sie markiert seine Interpretation der Situation als fehlerhaft und behält damit die Deutungshoheit. Mit der Fortführung *Sm wäre mir eh viel zu klein!* rekurriert Sw offensichtlich auf den Penis ihres Mitschülers.<sup>8</sup> Diese Dimension ist allerdings für den hier eingenommenen Fokus der Analyse nicht die entscheidende.

Kann bspw. eine angedachte Reise aufgrund der Dienstverpflichtungen des Gatten nicht angetreten werden, so kann die Ehefrau ihren Frust darüber in einem Sprechakt wie *Dubai wäre mir eh viel zu heiß!* zum Ausdruck bringen. In dem Sprechakt entlädt sich nun eine Enttäuschung. Anstatt den Chef zu verfluchen, erfolgt eine halbherzige und vordergründige Herabsetzung des Unverfügbaren. Unter aktuell nicht gegebenen Voraussetzungen ist und bleibt Dubai das bevorzugte Reiseziel. Im vorliegenden Fall sind es für uns nicht näher ersichtliche Widrigkeiten,<sup>9</sup> die Sm als nicht verfügbar und begehrenswert darstellen und eine Enttäuschung bei Sw hervorru-

8 Natürlich kann hier nicht der konkrete Penis des Schülers gemeint sein. Auch die uns alltagsweltlich vertrauten Motive der Kompensation eines kleinen Penis' durch ein großes Auto scheinen hier nicht lückenlos anschlussfähig. Vielmehr können wir den Sprechakt in der Sexualentwicklung in der Adoleszenz selbst ansiedeln: Wenn wir Sigmund Freuds These der „Verstärkung der Sexualhemmnisse“ (Freud 1905, S. 124) bei der weiblichen Jugendlichen folgen, so haben wir es hier mit einem höchst ambivalenten Gebilde von Anbahnung und Anziehung einerseits und Distanz gegenüber dem jungen Mann andererseits zu tun. Obgleich diese Aussage also höchst anspielungsreich ist, verbirgt sich dahinter eine latente Zurückhaltung gegenüber einer die Vorstellungswelt des Sexuellen übersteigenden Hinwendung.

9 Oder, der vorangehenden Fußnote folgend, Widerstände.

fen. Der Sprechakt vollzieht sich nun nicht ausschließlich im Gespräch mit dem Lehrer – Sm sowie der Rest der Klasse sind nach wie vor anwesend. Wenn wir die sexuelle Anspielung als pointierte Bemerkung der Schülerin verstehen, so verbleibt sie auf der Ebene des vermeintlichen Zwiesgesprächs mit dem Lehrer im Modus des Kokettierens. Trotz einer potentiell libidinösen Disposition der Schülerin gegenüber dem Lehrer, ist er, im Gegensatz zur spannungsreichen Haltung gegenüber Sm, jenseits einer spielerischen Erprobung erotisch bedeutungslos. Wenig verwunderlich ist, dass die *Schüler lachen*, wo doch zumindest die sexuelle Konnotation sich dem Adoleszenten sofort erschließt.

Der schulische Unterricht erscheint uns vor diesem Hintergrund in gleichem Maße als ermöglichender und als erschwerender Ort der adoleszenten Anbahnung. Einerseits bietet nicht nur die unterrichtsfreie Zeit den Jugendlichen Anknüpfungspunkte flirtend miteinander zu interagieren. Bestimmte Themen oder Fächer, wobei hier bspw. die Lektüre eines Dramas und gerade nicht der Sexualkundeunterricht gemeint sind, eröffnen die Möglichkeit der erotisch konnotierten Interaktion. Andererseits sind die Schüler\*innen damit potentiell unter Dauerbeobachtung. Bemerkenswerterweise gilt dies gerade nicht für die Peers, diese können sich alle potentiell in die gleiche Position imaginieren und neigen somit zur Solidarisierung, sondern für das erwachsene Personal. Hierbei verwundert uns nun nicht, dass die Vorderbühne als solche möglichst frei von adoleszenten Annäherungsversuchen bleiben soll, sondern vielmehr, wie dies geschieht.

### *Literaturverzeichnis*

- Adorno, T. W. (1952): Die revidierte Psychoanalyse. In: ders. Gesammelte Schriften. Bd. 8. Frankfurt: Suhrkamp 2003, S. 20–41.
- Adorno, T. W. (1955): Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie. In: ders. Gesammelte Schriften. Bd. 8. Frankfurt: Suhrkamp 2003, S. 42–85.
- Adorno, T. W. (1963): Sexualtabus und Recht heute. In: ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 10.2. Frankfurt: Suhrkamp 2003, S. 533–554.
- Adorno, T. W. (1965): Tabus über dem Lehrberuf. In: ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 10.2. Frankfurt: Suhrkamp 2003, S. 656–673.
- Erdheim, M. (1992): Adoleszenz und Kulturentwicklung. In: ders.: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Frankfurt: Suhrkamp, S. 271–368.
- Freud, A. (1936): Das Ich und die Abwehrmechanismen. Frankfurt: Fischer 2003.
- Freud, S. (1905): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. In: ders.: Studienausgabe, Bd. V. Frankfurt: Fischer 1983, S. 34–134.
- Zinnecker, J. (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: G.-B. Reinert und J. Zinnecker (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Reinbek: Rowohlt, S. 29–121.

## „Schule der Anzüglichkeiten“ – Zur Einleitung in den Thementeil

Die aktuelle Ausgabe der *falltiefen* widmet sich einem Themenfeld, das wir ursprünglich mit „Anzüglichkeiten im Unterricht“ betitelt hatten. Wir haben hierunter zunächst ganz allgemein all jene Interaktionen gefasst, die sich – von den Akteuren (sowohl Schüler\*innen als auch Lehrer\*innen) möglicherweise gerade nicht intendiert – in das Fahrwasser erotischer oder erotisierender Anspielungen, flirtartiger Schlagabtausche oder gar von Verhaltensweisen begeben, die als sexualisiert bezeichnet werden können. Definitiv lässt sich dieses Feld nur schwer klar konturieren und die in ihm denkbaren Verhaltensweisen oder Handlungen entsprechend kaum eindeutig differenzieren. Klar ist nur – es handelt sich bei ‚Anzüglichkeiten im Unterricht‘ um interaktive Schlagabtausche, die zum Phänomenkomplex der entgrenzenden Informalisierung im Unterricht gehören (vgl. Wernet 2003). Wir befinden uns also in einem Bereich, in dem sozialisatorische und entwicklungspsychologische Anforderungen bearbeitet werden. In diesem Zusammenhang ist zum einen der Aspekt der Reziprozität innerhalb der Lehrer-Schüler-Interaktion, zum anderen der Aspekt der formalen Rolleneinnahme respektive die Frage nach den Ursachen für das Verlassen dieser formalen Rolleneinnahme im schulischen Unterricht von besonderer Relevanz. Entscheidendes Kennzeichen von Anzüglichkeiten im Unterricht ist – möglicherweise noch einmal gesteigert gegenüber anderen Formen entgrenzender Informalisierung –, dass eine Menge ‚Lehrgeld‘ bezahlt wird, wann immer anzügliche entgrenzende Informalisierungen im Unterricht auftreten. Sowohl die Lehrer\*innen als auch die Schüler\*innen geraten in prekäre, nicht selten peinliche Situationen.

Um einen ersten Zugang zu diesem Themenfeld zu ermöglichen, möchten wir knapp auf das dreistufige Modell von Enders, Kossatz, Kelkel und Erberhardt (2010) verweisen, das einigermassen einschlägig – zumindest im Bereich von Handreichungen und Ratgebern für die professionelle Praxis in der Schule – zitiert wird und das zwischen Grenzverletzungen, Übergriffen und strafrechtlich relevanten Formen sexualisierter Gewalt unterscheidet. Wir verorten die in diesem Heft mit „Anzüglichkeiten“ betitelten Interaktionsprotokolle in diesem ersten Zugriff analog im Bereich der „Grenzverletzungen“ bzw. an der Schnittstelle zwischen „Grenzverletzungen“ (1) und „Übergriffen“ (2).

Zu (1): „Grenzverletzungen sind alle Verhaltensweisen gegenüber Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die deren persönliche Grenzen im Kontext eines Versorgungs-, Ausbildungs- oder Betreuungsverhältnisses überschreiten. Sie verletzen die Grenzen zwischen den Generationen, den Geschlechtern und/oder einzelnen Personen. Verübt werden Grenzverletzungen sowohl von erwachsenen Frauen, Männern und Jugendlichen, die mit Betreuungs- oder Versorgungsaufgaben beauftragt wurden (zum Beispiel auch Hausmeister oder Begleitungen auf Klassenfahrten), als auch von gleichaltrigen oder älteren Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ (Enders et al. 2010, S. 1). Ausschlaggebend ist nach Enders et al. (2010) dabei

vor allem das subjektive Empfinden derjenigen, deren Grenzen verletzt wurden. Im Kontext Schule könnten unter Grenzverletzungen dann beispielsweise folgende Handlungen verstanden werden: „einmalige/gelegentliche Missachtung einer (fachlich) adäquaten körperlichen Distanz (grenzüberschreitende, zu intime körperliche Nähe und Berührungen im alltäglichen Umgang)“, „einmalige/seltene Missachtung eines respektvollen Umgangsstils (zum Beispiel öffentliches Bloßstellen, [...], Befehlston, persönlich abwertende, sexistische, rassistische Bemerkungen)“, „einmalige/seltene Missachtung der Grenzen zwischen den Generationen, zum Beispiel: sich im Kontakt mit Jugendlichen wie ein „Dauerjugendlicher“ gebärden, sexualisiertes Verhalten von Kindern und Jugendlichen im Kontakt zulassen oder mit Kindern und Jugendlichen „flirten“, aber gerade auch „eigene Verantwortung für den Schutz von Mädchen und Jungen bei Grenzverletzungen durch Gleichaltrige verleugnen, etwa: *Regelt das unter Euch! Ihr sollt Euch doch nicht verpetzen!*“ (vgl. ausführlich ebd. ebda.)

Zu (2): Von den so exemplarisch definierten Grenzverletzungen unterscheiden die Autor\*innen unter „Übergriffe“ all jene Handlungen, die „nicht zufällig, nicht aus Versehen“ passieren, sondern aus „persönlichen und/oder fachlichen Defiziten“ resultieren (vgl. ebd., S. 3). Dabei müssen sie nicht im Detail geplant sein (womit bereits die Sphäre der strafrechtlich relevanten Tatbestände erreicht wäre), allerdings sehen die Autor\*innen die Kategorie der „Übergriffe“ dann erreicht, wenn „Erwachsene oder Jugendliche sich über gesellschaftliche/kulturelle Normen, institutionelle Regeln, den Widerstand der Opfer und/oder fachliche Standards hinwegsetzen“ (ebd., S. 4) und damit – so ließe sich ergänzen – wenn auch unwissentlich moralisch fragwürdig oder verwerflich, dennoch strategisch agieren. Für den Kontext Schule ließen sich relational zu Grenzverletzungen so etwa folgende Handlungen als Übergriffe skizzieren: „Missachtung der verbal oder nonverbal gezeigten (abwehrenden) Reaktionen der Opfer“, „Missachtung der Kritik von Dritten an dem grenzverletzenden Verhalten“ (z. B. durch Mitschüler\*innen), „fehlende Übernahme der Verantwortung für das grenzüberschreitende Verhalten“, „Abwertung von Opfern und/oder kindliche/jugendliche Zeugen/Zeuginnen, die Dritte um Hilfe bitten (als „Petzen“ oder „Hetzerei“ abwerten)“, aber auch „systematische Verweigerung von Zuwendung“ oder „Sanktionierung/Bloßstellung von unverschuldeten persönlichen Defiziten“ (etwa körperliche Beeinträchtigungen, Medikamenteneinnahme, Anm. d. Verf.) (vgl. ausführlich ebd. ebda.).

An diesen exemplarisch aufgeführten Differenzierungen wird bereits deutlich, dass es sich beim vorliegenden Themenbereich um ein sehr weites Feld handelt, innerhalb dessen die Grenzen zwischen einzelnen problematischen und/oder konflikthaften Interaktionen schwer festzuschreiben sind und das außerdem durch eine hohe Brisanz gekennzeichnet ist. Gleichmaßen handelt es sich um einen Bereich, der uns einerseits alltäglich begegnet und wohlvertraut erscheint – nahezu jede\_r Student\*in, Freund\*in, Kolleg\*in weiß eine Anekdote über *den* Sportlehrer zu berichten, der auffällig beflissen um die Problematik der Hilfestellung bemüht war – und der andererseits gerade aus unterrichtstheoretischer aber auch pädagogischer Perspektive überraschend unterbelichtet bleibt. So klar und durchgearbeitet das Themenfeld Sexualität in der Kindheit oder Adoleszenz inklusive der dazugehörigen Krisen aus einem entwicklungspsychologischen oder auch sozialisationstheoretischen Blickwinkel erscheint, so verschwommen und trübe werden Beschreibungen, Erklärungsversuche oder Ratgeber, wenn es darum geht,

die sich aus den typischen entwicklungspsychologischen Phasen ergebenden Phänomene und den Umgang mit ihnen im schulischen Unterricht zu betrachten. In professionalisierungstheoretischen Diskussionen zum Lehrerberuf oder zur Ausbildung zum Lehrerberuf erscheint das Thema als gänzlich marginalisiertes; bei reifen und insbesondere pädagogisch ausgebildeten und professionell tätigen Erwachsenen, wird ein umsichtig angemessener Umgang mit den Themen Erotik und Sexualität offenbar immer schon vorausgesetzt. Daran konnte auch die Aufdeckung des Odenwaldskandals nichts ändern, an der klar geworden ist, dass es einer größeren Sensibilität und Aufklärung bezüglich dieses Themenfeldes bedarf und dass die Integrität von professionell tätigen Pädagog\*innen eben gerade nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden kann.

Für die Unterbelichtung dieses Themenkomplexes im Bereich der Erziehungswissenschaft und Pädagogik – insbesondere aber der Lehrerbildung – scheint es uns mehrere Gründe bzw. Ursachen zu geben:

1. Es handelt sich um ein sehr diffiziles Thema – bereits indem man über es spricht, begibt man sich in unmittelbare Nähe des Feldes sexualisierter Gewalt und des (sexuellen) Missbrauchs von Kindern und Jugendlichen – ein Feld also, das nicht einfach als moralisch verwerflich, sondern klar als strafrechtlicher Tatbestand verfolgt wird. Vor diesem Hintergrund können wir heute zwar nicht mehr von einem gänzlich tabuisierten Thema sprechen, aber sehr wohl von einem *Angst* und *Scham* auslösenden Thema, etwas, über das man nicht gerne spricht.<sup>1</sup>

2. Es handelt sich um ein analytisch unterbestimmtes Thema. Wie die oben skizzierten Differenzierungen bereits nahelegen, wird ein Problem verhandelt, über dessen geradezu alltägliches Auftreten ein breiter Konsens besteht; ebenjener Konsens fällt jedoch unmittelbar in sich zusammen, sobald es darum geht, einen konkreten Fall auf ihn zu beziehen. So können Grenzübertretungen und Übergriffe zwar die Grundlage für weiterreichende Vergehen bilden, das müssen sie aber nicht und zugleich sind sie in ihrer Brisanz und in ihrem Gefahrenpotenzial nicht einfach zu erkennen. Helsper und Reh sprechen in diesem Zusammenhang von einer „diffundierenden Erotisierung“ im Klassenzimmer, die – gerade aufgrund ihrer Alltäglichkeit – häufig kein Problem für die Beteiligten darstelle, aber eben doch den Boden bereiten könne für weiterreichende Verstrickungen (vgl. Helsper/Reh 2012, S. 267). Nicht zuletzt können derartig getönte Interaktionen die an ihnen beteiligten Akteur\*innen auch in Loyalitätskonflikte bringen (Muss ich

1 Im Anschluss an die Offenlegung des Odenwaldskandals, den Vorgängen am Conesius-Kolleg Berlin u. v. a. 2010 wurden Disziplin und Politik zwar tätig, so kündigte etwa die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eine Tagung zum Thema an, die 2011 in Berlin auch realisiert wurde, und mahnte in einer Stellungnahme zur weiteren Aufarbeitung dieses bislang weitgehend vernachlässigten Forschungsbereichs in Deutschland an (vgl. Mitteilungen der DGfE Heft 43, Jg. 22/2011). Auf politischer Ebene wurde ein „runder Tisch“ einberufen, in dessen Folge eine breit angelegte Studie an das DJI in Auftrag gegeben wurde – im Abschlussbericht dieser Studie unter dem Titel „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in der Schule“ kommen die Autor\*innen aber zu dem Schluss, dass bisher immer noch von unzureichenden Kenntnissen bezüglich dieses Themenkomplexes in Deutschland ausgegangen werden muss und es wird die leise Hoffnung formuliert, dass noch laufende und zukünftige Projekte deutlich stärker ‚Licht ins Dunkel bringen‘ werden (vgl. ebd. 2011). Auf den Webseiten der einzelnen Bundesländer finden sich inzwischen fast überall Leitfäden und Handreichungen zum Umgang mit dem Thema.

meine\_n Kolleg\*in melden? Sollte ich mit meinen Eltern über den Vorfall sprechen? Frau XY wollte nur einen Witz machen, oder?). Oder anders: Sie bringen potenzielle Täter\*innen, Opfer und Zeug\*innen in die oftmals prekäre Situation, zwischen *Dramatisierung* und *Verharmlosung* unterscheiden und ihr Handeln entsprechend ausrichten zu müssen. Ähnlich steht jede soziale Praxis, die sich diesem Themenfeld kommunikativ zuwendet, vor eben jenem Problem: Der Grad an normativ getönten Selbstpositionierungen etwa innerhalb eines Universitätsseminars kann insbesondere im Zusammenhang mit Fragen zu (erotisierenden) Grenzverletzungen als hoch eingeschätzt werden. Die sich aus der „diffundierenden Erotisierung“ (Helsper/Reh 2012, S. 267) ergebende Herausforderung, zwischen *Dramatisierung* und *Verharmlosung* unterscheiden zu müssen, kann u. E. demnach auch auf der Ebene der kommunikativen Bearbeitung des Themas als wirkmächtig eingestuft werden.

3. Und dies scheint uns der wesentliche und gleichermaßen schwierigste Punkt zu sein: die Strukturmerkmale pädagogischer Interaktion selbst. Verschiedene theoretische Konzeptionen zur pädagogischen Interaktion legen nahe, dass das pädagogische Geschäft möglicherweise unvermeidlich mit dem Problem der Entgrenzung behaftet sein könnte. Im Kontrast zu den idealisierten Vorstellungen erfolgreicher pädagogischer Einflussnahme stellt diese Option potenziell eine Kränkung für die pädagogisch professionelle Praxis dar – evtl. sogar eine Kränkung, die man lieber verdrängt, anstatt sie analytisch in den Blick zu nehmen bzw. zu thematisieren?

Aus der Perspektive strukturtheoretisch-handlungslogischer Modelle zur pädagogischen Professionalität lassen sich – unabhängig von der je konkreten Theorieposition<sup>2</sup> – die Asymmetrie zwischen ‚Erzieher\*in und Edukand\*in‘ sowie Nähe/Distanz und Diffusität als besondere Strukturmerkmale pädagogischer Interaktionen in der Institution Schule aufzeigen. Nach Helsper (1996, 2000) steht das pädagogische Handeln in der Schule konstitutiv vor dem Problem zwischen einem Zu-Viel und einem Zu-Wenig an Nähe respektive Distanz austarieren zu müssen, um das Arbeitsbündnis (Oevermann 1996) zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen für den Lernprozess fruchtbar gestalten zu können. Und gerade auch weil die Schüler\*innen innerhalb der schulischen Sozialisation erst lernen, zwischen rollenförmig und nicht-rollenförmig strukturierten Interaktionssituationen zu unterscheiden und sich entsprechend zu verhalten (vgl. Parsons 1964), können die pädagogischen Interaktionen in der Schule durch ein hohes Maß an Diffusität von Seiten der Schüler\*innen gegenüber den Lehrer\*innen gekennzeichnet sein. Darüber hinaus steht die sowohl institutionalisierte als auch sich aus der Generationendifferenz ergebende Asymmetrie zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen in einem engen Zusammenhang mit machtförmig strukturierten Handlungen oder Interaktionen. So lassen sich etwa Machtdemonstrationen im schulischen Unterricht als Ausdruck entgrenzender Informalisierung alltäglich beobachten. Bringt man diese Strukturmerkmale als Konstitutiva pädagogischer Interaktionen in Anschlag, scheinen pädagogische Interaktionen strukturell anfällig für Grenzverletzungen zu sein – möglicherweise können sie sie gar nicht immer ganz verhindern und gerade diese Tatsache macht es vermutlich so schwer, den Blick auf erotisiertes entgrenzendes oder übergreifiges Verhalten zu richten und entsprechend zu thematisieren.

2 Vgl. ausführlich dazu etwa Oevermann (1996, 2002), Helsper (1996, 2000), Wernet (2003).

Umgekehrt lässt sich bezüglich des letzten Punktes argumentieren, dass diese Strukturmerkmale pädagogischer Interaktionen gerade nicht alleinig zur Ursachenklärung grenzverletzender oder übergreifiger Handlungsweisen im pädagogischen Kontext dienen können. Wäre dem so, dann müssten etwa erotisierende Anspielungen schlicht als Ausdrucksgestalt pädagogischer Interaktionen verstanden werden; sie wären dann also als Normalfall eines strukturell prekär angelegten Interaktionsverhältnisses zu betrachten und würden gerade nicht mehr die Ausnahme von der Regel darstellen. Die Strukturmerkmale pädagogischer Interaktionen können u. E. demnach nicht als *alleiniger* Ursachenherd erotisierender oder sexualisierter Rede und/oder Verhaltensweisen verstanden werden. In welchem Verhältnis beides zueinander steht, scheint uns doch vielmehr eine ungeklärte Frage zu sein.

Wie einleitend erwähnt ist eindeutig, dass alle Fallbeispiele auf das Phänomen der entgrenzenden Informalisierung im Unterricht verweisen. Gleichermaßen sind die Gründe für diese Machtdemonstrationen in ihren Ursachezusammenhängen nicht leicht zu explizieren. Wernet (2003) weist darauf hin, dass neben den – auf Schüler\*innenseite zu verortenden – entwicklungspsychologischen Ursachen für Informalisierungen im Unterricht sowie den – qua Institutionalisierung gegebenen – Strukturmerkmalen von Unterricht als sozialer Praxis (auf relativ lange Dauer eingerichteter Klassenverband, Abwesenheit von Anonymität) in Protokollen unterrichtlicher Interaktion regelmäßig eine Tendenz zur Entgrenzung aufscheint, die aus dem Lehrerhandeln selbst erwächst – also ohne, dass wir eindeutig und pointiert konkrete Bedingungs- oder Ursachenzusammenhänge erschließen können, die die jeweilig vorliegende entgrenzende Informalisierung analytisch greifbar machen würden. Die vorliegenden, sich von diesen entgrenzenden Informalisierungen im Spezifischen durch ihre erotische Aufladung unterscheidenden Phänomene stellen uns demgegenüber noch einmal gesteigert vor die Herausforderung der Explikation potenzieller Gründe und Ursachen. Etwas salopp formuliert: Wenn wir schon das „allgemeine“ Phänomen der entgrenzenden Informalisierung im Unterricht nicht befriedigend erklären können (zumindest dann nicht, wenn wir auf das Moment der Willkür im Lehrerhandeln fokussieren), wie dann erst das eigentümlich durch Anzüglichkeit und Erotisierung aufgeladene Phänomen entgrenzender Informalisierung? Wir gehen davon aus, dass beides in einem Verwandtschaftsverhältnis zueinander steht, dass wir es also mit typologisch unterschiedlichen Varianten desselben Strukturzusammenhangs zu tun haben. Darüber hinaus soll mit dem eher plakativ formuliertem Titel ‚Schule der Anzüglichkeiten‘ auch deutlich gemacht sein, dass wir den Phänomenkomplex der anzüglichen Rede im schulischen Unterricht hier nur ansatzweise in den Blick nehmen können. Die in diesem Heft zusammengestellten Überlegungen sind insofern als kursorische Annäherung an das Feld zu verstehen. Möglicherweise provozieren sie mehr Fragen, als sie zu beantworten vermögen.

Die folgenden Fallanalysen betrachten das Feld der „Anzüglichkeiten im Unterricht“ sowohl aus entwicklungspsychologisch-sozialisierungstheoretischer als auch aus schultheoretischer und psychoanalytischer Perspektive. Insofern liegen sie quer zur Problematik von Verharmlosung und Dramatisierung und scheinen uns besonders geeignet, Aufmerksamkeit und Sensibilität für das Thema zu evozieren.

*Literaturverzeichnis*

- Enders, U., Kossatz, Y., Kelkel, M., Eberhardt, B. (2010): Zur Differenzierung zwischen Grenzverletzungen, Übergriffen und strafrechtlich relevanten Formen der Gewalt im pädagogischen Alltag. Köln: Zartbitter e.V.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521–569.
- Helsper, W. (2000): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Helsper, W./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 4. durchges. Aufl. Opladen: Leske und Budrich, S. 15–34.
- Helsper, W./Reh, S. (2012): Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen. In: Thole, W./Baader, M./Helsper, W. u. a. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 265–290.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–63.
- Parsons, T. (1999/1964): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. Kap. 6 in: ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 161–193.
- Wernet, A. (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske und Budrich.

## Der Lehrer als „neutralisiertes Geschlechtswesen“ – Zum erotisierten Spiel in der Klassenöffentlichkeit

### Einführung

Der klassenöffentliche Unterricht zeichnet sich in der Regel durch eine allgemeingültige, unpersonliche und rollenförmige Distanz zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen aus, die sich durch ein spezifisch-universalistisch ausgelegtes Handlungsmuster charakterisiert. Wird dieser distanzierte, rollenförmige Umgang im Unterricht verlassen, findet eine Informalisierung und meist auch eine Entgrenzung statt, die ein hohes Maß an Konfliktpotenzial und Irritation hervorbringt. Auch in dem zugrunde liegenden Protokoll „Sonst bekommst du ja noch weniger Punkte!“<sup>1</sup> „verlassen Schüler und Lehrer den Rahmen der offiziellen Interaktion und versehen das Gehäuse spezifischen Rollenhandelns mit Nischen informaler-diffuser Thematisierungsexkurse“ (Wernet 2011, S. 1). Sowohl der Lehrer als auch die Schülerin agieren dabei entgrenzend und verlagern das klassenöffentliche Gespräch auf eine diffus-vertraute und intime Ebene.

Die Merkwürdigkeit des zugrunde liegenden Sprechaktes rührt dabei weniger von einer Entgrenzung durch den Lehrer auf einer diffusen Ebene, wie es im Sinne der entgrenzenden Informalisierung Wernets häufiger vorzukommen scheint (vgl. Wernet 2011, S. 1f.), als von der Tatsache, dass die Schülerin ihrerseits die Chance dieser Entgrenzung nutzt, um entgegen des asymmetrischen Charakters eines Schüler-Lehrer-Verhältnisses aktiv in einer intim-persönlichen Sphäre mit dem Lehrer zu interagieren. Von beiden Seiten wird dabei, ungeachtet der klassenöffentlichen Situation, auf einer sexuellen, pseudoerotisch-aufreizenden Bühne agiert, sodass unweigerlich der Eindruck eines Flirtgespräches zwischen Lehrer und Schülerin entsteht. Hierbei leitet der Lehrer die Entgrenzung zwar ein, der Schülerin scheint aber daran gelegen zu sein, die Entgrenzung aufrecht zu erhalten, um mit dem Lehrer zu flirten und sich in adoleszenztypischer Weise auch im klassenöffentlichen Raum als interessant zu markieren.

Um die Sinnstrukturen der Sprechakte des Protokolls erschließen zu können, soll im Zuge dieser Ausarbeitung die Methode der Objektiven Hermeneutik angewandt werden. Zwar kann das betrachtete Material dabei nicht vollständig interpretiert werden, doch soll das Handeln der Schülerin und des Lehrers in den Kontext von Adornos Vorstellungen der „sexuellen Neutralität“ des Lehrers gestellt und unter der Folie der „erotischen“ Aspekte der Lehrerrolle analysiert werden (vgl. hierzu Adorno 1965). Auch das Adoleszenzverhalten der Schülerin wird dabei im Hinblick auf die Öffentlichkeit des Unterrichtsgespräches in Augenschein genommen und kontextualisiert.

1 Alle folgenden Kontextinformationen sowie das Protokoll „Dann bekommst du ja noch weniger Punkte!“ aus dem Jahr 2013 sind der KASUS-Homepage ([www.kasus.uni-hannover.de](http://www.kasus.uni-hannover.de)) entnommen.

*Lm: Sw, nimm mal den X zur Seite [...]*

Dem Prinzip der objektiven Hermeneutik folgend, wird der Sprechakt zunächst kontextfrei betrachtet, um so herauszuarbeiten, in welchen alltäglichen Situationen die betrachtete Aussage als wohlgeformte und „angemessene sprachliche Äußerung“ (Wernet 2009, S. 39) auftreten kann, ohne dabei irritierend zu wirken. In einem Gedankenexperiment wird dabei das Wort des „Overhead-Projektors“ zunächst durch ein „X“ ersetzt, um möglichst viele Kontexte offen zu halten, bevor dann in einem zweiten Schritt der schulische Zusammenhang wieder aufgegriffen wird.

Betrachtet man den ersten Sprechakt also zunächst kontextfrei, ist auffallend, dass die Äußerung auf ein Autoritätsgefälle von Sprecher zur angesprochenen Person hindeutet. So kommt die sprachliche Äußerung *nimm mal den X zur Seite* durch die Form einer imperativischen Handlungsanweisung eher einem Befehl gleich, denn einer Bitte oder Anfrage. Der Sprecher scheint von einer autoritär höhergestellten Position auszugehen, die es ihm ermöglicht, sein Gegenüber zu einer Handlung aufzufordern, ohne dass er diese Aufforderung als Frage im Sinne „Kannst du mal den X zur Seite nehmen?“ formulieren oder den Sprechakt mithilfe einer Höflichkeitskennzeichnung in Form eines „bitte“ markieren müsste. Obwohl dieser „symbolisch ungefederte Imperativ“ (Wernet 2003, S. 124) folglich in erster Linie in asymmetrischen Sozialbeziehung vorzukommen scheint (vgl. Wernet 2003 S. 124), kann er gleichwohl auch in symmetrischen Interaktionen ohne Autoritätsgefälle, beispielsweise unter Freunden, erfolgen. Dabei ist jedoch entscheidend, dass bei einer solchen symmetrischen Interaktion der Situation stets eine gewisse Dringlichkeit zugrunde liegen muss, sodass aus Zeitgründen auf ein „bitte“ verzichtet wird. In diesen Fällen wäre die imperativische Form des Sprechaktes weniger auf eine höhergestellte Position als auf einen Dringlichkeitsanspruch zurückzuführen. So könnte A zu B sagen: „B, nimm mal die Kerze zur Seite“ wenn A gerade mit der heißen Auflaufform auf den Tisch zugeht, die Form nicht mehr lange halten kann, aber eine Kerze auf dem Tisch das sichere Abstellen verhindert.

Dem Befehlsduktus entgegenlaufend scheint die Äußerung auf einer vertrauten und diffusen Sozialbeziehungsebene zu operieren. Grund dafür ist in erster Linie die Verwendung der persönlichen Form der zweiten Person Singular, die nicht nur einen vertrauten und privaten Raum markiert, sondern, im Hinblick auf den angedeuteten, asymmetrischen Charakter des Sprechaktes, vor allem auf einer familialen Ebene als wohlgeformt erscheint. Nur in einem familialen Raum ist eine derart stringente Aufforderung ohne Höflichkeitsmarkierung, bei gleichzeitiger Betonung einer relativen Vertrautheit denkbar. Auch die namentliche Nennung der angesprochenen Person zu Beginn des Sprechaktes deutet auf eine solche Verortung der Sprachsequenz im familialen Setting hin. Anders als bei einem apodiktischen Befehl oder Kommando erwartbar, wird hier also keine Distanz aufgebaut, sondern durch das „du“ familiäre Nähe geschaffen. Die Nennung des Vornamens, der „Du-Modus“ sowie die hierarchische Struktur erzeugen in ihrer Gesamtheit dabei den Eindruck einer Infantilisierung des Adressaten. Denkbar wäre vor diesem Hintergrund vor allem eine Interaktion zwischen Eltern und Kind, bzw. eines erwachsenen Familienmitgliedes mit einem Kind.

Ein mögliches Gedankenexperiment könnte somit im privaten Setting einer familialen Situation zu verorten sein. Mutter, Vater und Tochter sitzen morgens zusammen am gedeckten

Küchentisch, wollen frühstücken und dabei die gemeinsame Tagesplanung besprechen. Die Tochter spielt dabei unentwegt auf ihrem Handy und nimmt von dem Familiengeschehen und dem Tischgespräch keinerlei Notiz. In dieser Situation äußert sich nun der verärgerte Vater: „Lisa, nimm mal das Handy zur Seite.“

Deutlich lässt sich aus dem Gedankenexperiment ableiten, dass dem Sprechakt ein tadelnder und disziplinierender Charakter immanent ist und er somit nicht nur als reine Aufforderung an die Tochter fungiert. Der Sprechakt reagiert auf ein unangebrachtes Verhalten der Tochter, macht auf dieses Fehlverhalten aufmerksam und belehrt die Tochter gleichzeitig. Die Äußerung des Vaters wirkt dabei als eine erzieherische Maßnahme gegenüber seiner Tochter, sich am Familiengeschehen zu beteiligen. Für sich genommen ist der Sprechakt als Disziplinierung damit bereits abgeschlossen und bedarf keiner weiteren Ergänzungen oder Erklärungen, da die Handlungsanweisung klar definiert ist und das asymmetrische Autoritätsgefälle von Vater zu Tochter es ermöglicht, dass dem Wunsch des Familienoberhauptes nachgekommen wird, ohne dass dieser seine Aufforderungen erst noch begründen oder gar legitimieren müsste. Die Tochter am Küchentisch weiß, dass ihr Verhalten in der jeweiligen Situation unangemessen erscheint, sodass die im Sprechakt vorgenommene Disziplinierung sich bereits durch dieses Wissen entfalten kann. Dem Fehlverhalten ist somit eine gewisse Allgemeingültigkeit immanent, sodass nicht weiter erklärt werden braucht, warum die Handlung der Tochter in dieser speziellen Situation unangebracht ist. Die einzige, möglich folgende Ergänzung des Sprechaktes wäre in diesem Sinne nur auf einer persönlichen Ebene denkbar. So könnte der Vater beispielsweise hinzufügen „Lisa nimm mal das Handy zu Seite, *du weißt, dass ich das nicht leiden kann.*“ Durch diese Begründung der Aufforderung auf einer persönlichen, ich-bezogenen Ebene würde dem Sprechakt die Allgemeingültigkeit jedoch entzogen. Es ist nicht mehr entscheidend, dass das Verhalten der Tochter generell unangemessen ist, sondern dass es unangemessen ist, weil der Vater am Tisch es unangemessen findet. Ohne Vater wäre das Benutzen des Handys somit möglicherweise gebühlich. Ein solch nachgetragener Satz würde also die Allgemeingültigkeit der Disziplinierung untergraben und der erzieherischen Maßnahme kontrastierend entgegenarbeiten.

Auch wenn dieses Gedankenexperiment im privaten Raum der Küche stattfindet, ist auch eine Situierung des Sprechaktes im klassenöffentlichen Unterricht denkbar. So könnte eine Schülerin während des Unterrichtes ihr aufgeschlagenes Schulbuch vor sich aufstellen, sodass sie sich den Blicken des Lehrers entziehen kann. Es wirkt, als wolle sie sich hinter dem Buch verstecken. In dieser Situation äußert sich der Lehrer: „Lisa, nimm mal das Buch zur Seite.“ Die oben beschriebene Machthierarchie, die in der Sprachsequenz zum Ausdruck kommt, spiegelt sich hier nicht im natürlichen Autoritätsgefälle der Familie, sondern im Autoritätsgefälle zwischen Lehrer\*in und Schüler\*in wider. Die Diffusität, die sich im „du“ widerspiegelt, verschwindet auch in diesem Sprechakt nicht gänzlich, obwohl das Ansprechen in der zweiten Person Singular hier eher als eine hierarchische Markierung des Sprechaktes durch den Lehrer interpretiert werden sollte. Wichtig erscheint jedoch, dass der infantilisierende Charakter des Sprechaktes auch im zweiten Beispiel dafür sorgt, dass das Setting vor allem in einer unteren Klassenstufe mit jüngeren Schülern\*innen als wohlgeformt erscheint.

Beiden Gedankenexperimenten ist gemein, dass sie auf ein Autoritätsgefälle hinweisen, gleichzeitig aber auf einer zumindest teilweise diffusen Ebene erfolgen und einen disziplinierenden bzw. tadelnden Charakter aufweisen. Der Vater wie auch der Lehrer sanktionieren das Fehlverhalten und wollen es unterbinden.

***Lm: Sw, nimm mal den Overhead-Projektor zur Seite, [...]***

Indem für X nun der eigentliche Begriff des Sprechaktes, *Overhead-Projektor*, eingesetzt wird, wird die sprachliche Äußerung in den Kontext von Bildung und Lehre bzw. Vorträgen und Referaten in der Schule gerückt. Hier findet der Gegenstand des Overhead-Projektors in der Regel seine Verwendung und kann als alltäglicher Gebrauchsgegenstand betrachtet werden. Tatsächlich handelt es sich bei dem betrachteten Protokoll um eine Unterrichtssequenz einer 12. Klasse eines Gymnasiums während des Chemieunterrichts. Eine Schülerin steht vorne vor der Klasse und erläutert eine Folie am Overhead-Projektor. Daraufhin richtet der Lehrer das Wort an die Schülerin.

Die Klassenöffentlichkeit, die ohnehin durch die Implementierung der Melderegulierung im Sinne Wenzls (vgl. Wenzl 2010) die Klassensituation prägt, wird hier durch die Referat- bzw. Vortragssituation und die damit verbundene Exponiertheit der Schülerin vor dem Klassenkollektiv als einer Art Zuhörerschaft noch verstärkt (vgl. Breidenstein 2006, S. 45). So ist die Aufmerksamkeit des Unterrichtsgeschehens in dieser Situation gänzlich auf die Schülerin gerichtet, deren Vortrag den allgemeingültigen und „für alle Schüler gleichen, vorgegebenen Themenfokus“ (Wenzl 2010, S. 35) des Unterrichtsgeschehens widerspiegelt.

Trotz dieser verschärften Öffentlichkeit, in der sich die Referentin befindet, zielt der Sprechakt des Lehrers, wie die Gedankenexperimente zuvor gezeigt haben, auf eine vertraute und private Ebene und markiert dabei gleichzeitig eine diffuse Sozialbeziehung zur Schülerin. Besonders im Hinblick auf eine zwölfte Jahrgangsstufe, scheint der Lehrer die Ebene der „Schule als idealtypisch gesteigerte Gegenwelt zur familialen Interaktion“ (Wernet 2003, S. 96) zu verlassen und wendet sich, auf einer vertrauten, persönlich ansprechenden Ebene an die Schülerin. Auffällig ist, dass sich somit bereits im ersten Sprechakt des Lehrers eine Entgrenzung der Lehrerrolle anbahnt. Der Lehrer verlässt hier den universalistisch-spezifischen Handlungsrahmen der Lehrerrolle und spricht auf eine diffuse-partikulare Weise zu Sw. Nicht nur die Diffusität, sondern auch der infantilisierende Charakter des Sprechaktes wirken dabei vor dem Hintergrund einer 12. Klasse entgrenzend.

***Lm: [...], sonst kann ich dich ja gar nicht in deiner vollen Schönheit betrachten.***

Der Öffentlichkeit, die durch die Verortung des ersten Sprechaktes im Kontext einer Zuhörerschaft im Klassenraum implementiert wird, steht auch der zweite Abschnitt des Sprechaktes, [...] *sonst kann ich dich ja gar nicht in deiner vollen Schönheit betrachten*, kontrastierend gegenüber. Durch den Verweis auf die Schönheit wird das öffentliche Setting der Rahmensituation durchbrochen, während auf einer privaten, persönlichen und diffusen Ebene interagiert wird. Dabei wird die Entgrenzung des Lehrers, die sich bereits im ersten Sprechakt abzeichnete, fortgesetzt und durch die Sphäre der Intimität im Sinne der vollen Schönheit der Schülerin ergänzt.

Unter dem Deckmantel einer nach außen hin ironischen und flapsigen Bemerkung verlässt der Sprecher hier also vollends den universalistisch-spezifischen und leistungsorientierten Charakter seiner Lehrerrolle, während er gleichzeitig auf unterschwelliger Ebene eine diffuse und intime Sozialbeziehung mit der Schülerin andeutet.

Die Entgrenzung der Lehrerrolle entsteht dabei vor allem durch das Argumentieren auf der persönlichen, ich-bezogenen Ebene. Der Lehrer spricht nicht aus einer distanzierten, rollenförmigen Position heraus, sondern baut durch die unpassende Betonung des eigenen Subjekts eine dyadische Sozialbeziehung zwischen sich und der Schülerin auf. Dabei wird die Zweierbeziehung zwischen dem „ich“ und „du“ in das Zentrum des Lehrersprechaktes gerückt. Verallgemeinernde Formulierungen wie etwa „damit man/wir dich besser sehen kann/können“, die vor dem Hintergrund der klassenöffentlichen Referatssituation Allgemeingültigkeit schaffen würden, werden dabei vom Lehrer scheinbar gezielt vermieden. Nicht der sachliche Gegenstand des Unterrichtsgeschehens, in unserem Fall die Sichtbarkeit der Referentin für Lehrer und Mitschüler\*innen, damit dem Vortrag besser gefolgt werden kann, bildet hier also den Fokus des Lehrers, als vielmehr sein privates, individuelles Interesse, die Schülerin besser betrachten zu können. Sprechaktlogisch ist die Relevanz des vorgebrachten Interesses im Sinne Dreebens (vgl. Dreeben 1980, S.73) hier also nicht auf ein breites, allgemeines Interesse, das für den Fortgang des Unterrichtes von Belang wäre oder dem allgemeinen Fokus des Unterrichtes zuträglich wäre, gerichtet, sondern beschränkt sich allein auf die privaten Belange des Lehrers. Damit steht der nachgestellte Satz durch die persönliche Perspektivierung dem sanktionierenden Charakter des ersten Abschnitts relativierend gegenüber. Indem der allgemeine Charakter des universalistisch-spezifischen Unterrichtsgeschehens verlassen wird und sich der Sprechakt lediglich um das Privatvergnügen der Lehrperson dreht, wird der allgemeingültigen Disziplinierung des ersten Abschnitts die Allgemeingültigkeit entzogen.

Ferner wirkt der explizite Verweis auf die volle Schönheit im Zusammenhang eines Vortrages im klassenöffentlichen Raum irritierend und unpassend. Auch hier wird das Privatinteresse dem Kollektivinteresse vorgezogen, während es der persönliche, ästhetische Genuss des Lehrers ist, der den Mittelpunkt seiner Aufmerksamkeit bildet. Der Sprechakt agiert dabei auf der Ebene einer „lustvollen“ Betrachtung der Schülerin, wirkt er doch herablassend, schamfrei und anzüglich. Besonders die Wortkonstellation „volle Schönheit“, die auf semantischer Ebene ausschließlich in einer erotischen Dimension verstanden werden kann, verdeutlicht, dass der Lehrer die Schülerin nicht mehr in ihrer Rolle, sondern im Sinne eines begehrenswerten und sexuell attraktiven Objekts wahrnimmt.

Vor diesem Hintergrund ist auch die irritierende Formulierung des Betrachtens zu deuten. Der Lehrkraft kommt es weniger darauf an, die Schülerin besser sehen zu können, um dem Vortrag besser folgen und sie anschließend gerechter bewerten zu können, als sie vielmehr im Sinne eines herausgehobenen Exponates oder Kunstwerkes zu mustern bzw. zu betrachten. Der Mensch wird hier also zum Kunstwerk bzw. zum Objekt verklärt und auf die äußere Erscheinung beschränkt. Gleichzeitig verweist die Formulierung „volle Schönheit“ auf die lyrische Sprache, wie man sie beispielsweise in Gedichten der Romantik vermuten könnte. Volle

Schönheit wird in diesem Sinne eher zur Charakterisierung von Naturphänomenen und der Beschreibung von Unberührtheit von Mensch, Tier und Umwelt verwendet. So sind es bei Gottfried Keller Apfelbäume, die „in voller Blüte“ stehen und bei Helmut Sembdner die Sonne, die in „[...] voller Pracht“ erstrahlt.<sup>2</sup> Gemeint ist dabei stets diejenige Schönheit, die am Ende eines Reifungsprozesses steht. In Bezug auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis unterstreicht diese Gegebenheit die Tatsache, dass der Lehrer die Schülerin als ein sexuell voll entwickeltes Objekt wahrnimmt und sie auch als ein solches genau betrachten möchte.

Generell lässt sich somit festhalten, dass die Äußerung im Kontext eines öffentlichen Raumes und vor dem Hintergrund eines Autoritätsgefälles von Lehrer zu Schülerin als eine sexistische oder belästigende, auf jeden Fall aber als eine intime Bemerkung gewertet werden kann, auch wenn sie unter dem Deckmantel eines ironischen Witzes erfolgen mag. In jedem Fall wird dabei eine Art „Flirtsetting“ geschaffen, die dem schulischen Kontext von Leistungsbeurteilung und Notenvergabe sowie dem Agieren aus einer institutionell gegebenen, höhergestellten Machtposition heraus entgegensteht. Der Lehrer als „Experte der eindeutigen, klaren und unmissverständlichen Geltung der universalistisch-unpersönlichen Leistungsorientierung“ (Wernet 2003, S. 115) ignoriert seine rollenförmigen Handlungsanforderungen, indem er keine allgemeingültige, pädagogische Erklärung für seine Aufforderung anführt, sondern seine individuelle, persönliche, intime, lüsterne und ästhetische Erfahrung mit der Schülerin in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt und sich somit auf privater, diffuser Ebene auf die Schülerin zubewegt.

Versucht man ein Gedankenexperiment für den vorliegenden Sprechakt zu finden, gestaltet sich dies als außerordentlich schwierig. Selbst bei einem Modelshooting, auf dem der Fotograf zum Model sagt: „[...] ,sonst kann ich dich ja gar nicht in deiner vollen Schönheit betrachten“, wirkt die sprachliche Äußerung durch die Betonung des eigenen, persönlichen Interesses deplatziert, obwohl in einem solchen Setting zumindest inhaltlich die Betrachtung der Schönheit als legitim gewertet werden kann. So steht auch bei einem Modelshooting nicht das Privatinteresse des Fotografen im Mittelpunkt, sondern vielmehr der allgemeingültige, gemeinsame Fokus, ein möglichst gutes Foto zu schießen. Darüber hinaus stellt die lüsterne und anzügliche Betrachtung des Models auch für einen Fotografen eine Entgrenzung dar. In einer alltäglichen Situation jedoch, insbesondere in einem öffentlichen Umfeld, erscheint der Sprechakt als nicht wohlgeformt.

Der schulische Kontext sorgt dafür, dass das Wissen beziehungsweise die Präsentation dieses Wissens im Fokus der allgemeinen Wahrnehmung und Aufmerksamkeit stehen sollte und weniger die Person bzw. Persönlichkeit der Referentin selbst. Eine mögliche Reaktion der angesprochenen Schülerin wäre daher, dass sie auf den öffentlichen Kontext der Klassensituation verweist und betont, dass ihre Schönheit in diesem Raum keine Rolle spielt. Im Sinne Georg Breidensteins könnte sie auf ihren „Schülerjob“ (vgl. Breidenstein 2006) verweisen und darauf,

2 Vgl. hierzu: Gottfried Keller (1958–1961): *Sämtliche Werke in acht Bänden*, Bd.1, Berlin, S. 123 sowie Helmut Sembdner (1985): *Sämtliche Werke und Briefe*, Bd.1, München, S. 34f.

dass sie lediglich ihrer Arbeit als Schülerin – in diesem Fall das Halten des Vortrages – nachkommen wolle, nicht aber dem persönlichen Wunsch des Lehrers, da dieser offensichtlich über ihren eigentlichen Job hinausgeht. Dabei würde die Reaktion der Schülerin auch als ein Agieren vor dem Hintergrund der eigenen Präsentation im öffentlichen Raum und der Behauptung innerhalb der Peer-Group gelten und müsste auch als eine solche interpretiert werden. Erwartbar wäre beispielweise, dass sie den Flirtversuch des Lehrers unterbindet, indem sie den Overhead-Projektor schlichtweg zur Seite stellt. In diesem Fall würde sie den Sprechakt des Lehrers einerseits als Hinweis oder eine Art Tipp auf ihr zu haltendes Referat bewerten und gleichzeitig die erotische Dimension des Sprechaktes vollkommen ignorieren, andererseits würde sie aber auch den allgemeinen Fokus des Unterrichts weg von ihrer Person, hin auf das Referat lenken und damit Öffentlichkeit wiederherstellen. Sie hätte damit dann dem Sprechakt des Lehrers die potentielle Spannung genommen.

Die zweite Möglichkeit wäre, dass sie auf den Flirtversuch des Lehrers eingeht und sich auf einer diffusen, flirtenden Ebene mit ihm austauscht. Vor dem Hintergrund einer 12. Klasse erscheint diese Tatsache jedoch unwahrscheinlich.

***Sw: Das stört mich nicht.***

Anders als eingangs erwartet, reagiert die Angesprochene nicht, indem sie auf den öffentlichen Raum und den damit verbundenen rollenförmigen Umgang verweist oder die Anspielung auf der privaten Ebene zurückweist, sondern indem sie das asymmetrische, rollenförmige Verhältnis von Schüler\*innen einerseits und Lehrer\*innen andererseits aufbricht. Dabei wird die institutionell legitimierte Machtposition der Lehrkraft untergraben, während die Schülerin nunmehr auf einer scheinbar gleichberechtigten Ebene mit dem Lehrer interagiert.

Anhand eines Gedankenexperimentes kann dieser Sachverhalt besonders deutlich nachvollzogen werden. So wäre ein Gespräch zwischen einem Chef und seinem Angestellten, in welchem der Chef sagt: „Das Druckerpapier muss aufgefüllt werden“ und der Arbeitnehmer erwidert: „Das stört mich nicht! Ich will gerade eh nichts drucken“, undenkbar und würde stets zu einem Konflikt führen. Grund dafür ist zweifelsohne, dass der Sprechakt, den distanzierten, rollenförmigen Umgang im Job verlässt und die Autoritätsperson des Chefs auf einer gleichberechtigten, also abwertenden Ebene angesprochen wird. Die indirekte Aufforderung des Chefs, das Papier nachzufüllen, wird „unverhohlen“ abgelehnt, während die Autorität des Vorgesetzten mehr oder weniger offenkundig untergraben wird.

Ähnlich wie im Gedankenexperiment ist mit dem Sprechakt auch im schulischen und klassenöffentlichen Kontext eine Aufweichung der ehemals spezifischen Rollenordnung verbunden. Die Schülerin bricht ähnlich wie der Lehrer zuvor aus ihren rollenförmigen Handlungsanforderungen aus, indem sie den Lehrer nicht in seiner institutionell gegebenen, übergeordneten Position wahrnimmt, sondern diesen auf einer symmetrischen, ja fast diffus-persönlichen Ebene anspricht und gleichzeitig ihr individuelles Empfinden des „Nicht-Störens“ im klassenöffentlichen Unterricht über die Interessen der Lehrkraft stellt. Die auf Diffusität ausgerichtete Äußerung der Schülerin wird dabei vor allem deshalb ermöglicht, weil der Lehrer zuvor bereits die Dimension der Spezifität und des rollenförmigen Umgangs verlassen hat

und ihr gewissermaßen erst die Chance eröffnete, ihre Antwort ebenfalls auf dieser Ebene zu formulieren.

Inhaltlich mag die Schülerin sich dem Lehrer gegenüber somit zwar ablehnend verhalten, sprechaktlogisch lässt sie sich jedoch auf das vom Lehrer eröffnete Flirtgespräch über das intime Thema ihrer Schönheit und die damit verbundene erotische Sphäre ein. Indem sie die Entgrenzung des Lehrers eben nicht sanktioniert und das Unterrichtsgespräch zurück in die klassenöffentlichen Bahnen lenkt, sondern gleichwohl ebenfalls entgrenzt und den Lehrer auf einer symmetrischen Ebene anspricht, lässt sie sich auf das persönliche, flirtende Verhalten desselben ein. Dabei scheint sie kein Interesse daran zu haben, die Aufforderung des Lehrers als einen Tipp in Bezug auf das Halten ihres Referates zu deuten – was im Umkehrschluss eine Rückführung der Situation in schulisch-allgemeingültige Bahnen zur Folge hätte –, sondern geht lediglich auf die intime Anspielungsebene der Unterhaltung ein. Durch ihr Handeln wischt sie damit den letzten Rest des schulischen Kontextes, der dem Lehrersprechakt noch zu eigen war, beiseite und verlagert das Gespräch vollends auf die flirtende Ebene. Vor allem die Gelassenheit, mit der sie die Aufforderung des Lehrers – trotz der drohenden Gefahr schlechter sichtbar zu sein und somit möglicherweise eine schlechtere Note zu bekommen – abweist, zeigt, dass sie ihrerseits nunmehr sogar aktiv an dem Flirt teilnimmt. So wirkt die Abgeklärtheit mit der sie die Aufforderung der Autoritätsperson ablehnt, als wolle sie dem Lehrer imponieren, ihn beeindrucken und sich diesem gegenüber als Interessent markieren. Indem sie ihre Persönlichkeit dabei gezielt in den Fokus des allgemeinen Unterrichtes sowie des Lehrers rückt, baut sie das erotische Spannungsfeld zwischen sich und dem Lehrer aus, während sie den Lehrer gleichzeitig auf dem Level einer dyadischen Paarbeziehung adressiert. In einer gewissen Art und Weise signalisiert sie durch dieses Aufreizen, dass sie dem Flirtversuch der Autoritätsperson grundsätzlich nicht abgeneigt ist und dass zumindest die Möglichkeit einer intimen Beziehung mit dem Lehrer für sie in Betracht zu kommen scheint. War es also der Lehrer in seinem Sprechakt zuvor, der durch den latenten Verweis auf seine institutionalisierte Macht erotische Spannung erzeugte, ist es nun die Schülerin, die durch ihr Kokettieren auf der Flirtebene dominierend erscheint und ihrerseits die erotische Spannung aufrechterhält.

Darüber hinaus agiert die Schülerin jedoch in adoleszenztheoretischer Hinsicht auch vor dem Hintergrund des klassenöffentlichen Geschehens sowie der damit verbundenen Peer-Groups und präsentiert sich in diesem Sinne auch ihren Mitschülern\*innen. So signalisiert sie nicht nur dem Lehrer, sondern auch den anwesenden Gleichaltrigen durch das Interagieren auf einer erotisch, sexuell-intimen Sphäre mit dem Lehrer, dass sie eine gewisse Erfahrung und Souveränität im Umgang mit erotischen Fragen hat, dem Rest der Klasse also etwas voraus hat, und daher als „reif“ zu bewerten ist. Dieses typische Adoleszenzverhalten, sich den Gleichaltrigen gegenüber als möglichst sexuell fortschrittlich zu inszenieren, um so einen Prestigegewinn in der Gruppe zu erzielen, spiegelt sich auch in der Tatsache wider, dass sie scheinbar Gefallen daran findet, auf der öffentlichen Bühne einer Vortragssituation vor der Klasse ein derart erotisch aufgeladenes Sprachspiel zu führen.

Obwohl die Schülerin den Lehrer wie angedeutet generell nicht unattraktiv zu finden scheint, erscheint ihr Verhalten besonders im Angesicht der Tatsache, dass Schüler\*innen

in der Adoleszenzphase intime, diffuse Beziehungen gezielt zu Gleichgestellten suchen, irritierend, da sie hier eine vermeintliche Beziehung zu einer Autoritätsperson andeutet. Eine Erklärung für dieses Verhalten lässt sich aus Theodor W. Adornos Text „Tabus über dem Lehrberuf“ ableiten. Demnach kann der Lehrer von dem/der Schüler\*in zwar als ein Objekt sexueller Begierde wahrgenommen werden (vgl. Adorno 1965, S. 76), doch sei die „zur Sexualisierung verführende affektive Nähe zu den Schülern in höchstem Maße tabuisiert“ (Oevermann 2001, S. 67), sodass der Lehrer als unerreichbar und damit als ein aus der „erotischen Sphäre tendenziell ausgeschlossenes Wesen“ (Adorno 1965, S. 76) betrachtet wird. „So münde [...] das Dilemma des einerseits erotisch nicht zählenden, andererseits als Teenagerschwarm geltenden Lehrers unweigerlich in dessen Kastration“, während „[...] [zudem] das Bild des ‚erotisch Neutralisierten‘, ‚nicht frei Entwickelten‘, des ‚verkrüppelten Geschlechtswesens‘ vor[herrsche].“ (Müller 2004, S. 5f.).

So scheint der Lehrer von der Schülerin auch in unserem Beispiel zwar libidinös besetzt zu werden, was dazu führt, dass sie mit ihm auf eine erotisch herausfordernde Art und Weise interagiert, doch hält sie ihn gleichzeitig für erotisch neutral. Die Vorstellung vom Lehrer als einem erotisch neutralisierten, nicht konkurrenzfähigen und gefahrlosem Menschen ermöglicht es der Schülerin dabei, mit dem Lehrer im Gespräch intim zu werden und sich der Klasse als reif zu präsentieren, ohne dass ihr Verhalten bei Klassenkameraden\*innen irritierend wirkt. So wird auch von den Klassenkameraden\*innen eine Beziehung zwischen Lehrer und Schülerin aufgrund dieser Zuschreibung des Lehrers als absolut abwegig gewertet. Möglicherweise wertet die Schülerin den Flirtversuch des Lehrers nichts als wirkliches, ernsthaftes Anbändeln, sondern nimmt den Lehrer aufgrund der etablierten Vorstellungen über die erotischen Aspekte der Lehrerrolle nicht ernst. Sie begreift sein Vorstoßen auf der intimen Ebene vielmehr als Chance, sich vor der Peer-Welt zu inszenieren. Das Interagieren der Schülerin in der erotischen Dimension würde somit weniger auf das vermeintliche Vorhaben, eine Paarbeziehung mit dem Lehrer einzugehen, zurückzuführen sein, als vielmehr auf den Versuch, im klassenöffentlichen Raum eine Frühreife in erotischen Fragen zu signalisieren. Dabei nutzt die Schülerin die allgemeinen Vorstellungen über die „Enterotisierung“ des Lehrerberufes, um sich als erfahren und interessant gegenüber den statusgleichen Klassenkameraden\*innen zu präsentieren.

***Lm: Aber dann bekommst du für diese Stunde null Punkte eingetragen!***

Auch in diesem Sprechakt agiert der Lehrer nicht in seiner rollenförmigen Handlungsorientierung, sondern adressiert die Schülerin persönlich. Indem er die rollenförmige, asymmetrische Distanz zwischen sich und der Schülerin vollends aufgibt und diese nicht mehr in ihrer Funktion bzw. Rolle als Schülerin wahrnimmt, rückt er die vermeintlich intime Sozialbeziehung zwischen sich und der Schülerin weiter in den Fokus der asymmetrisch-öffentlichen Bühne des Unterrichtes. Obwohl er den universalistisch-spezifischen Charakter seiner Rolle verlässt, erfährt der Sprechakt durch das Verweisen auf die Bewertung ähnlich wie in seiner ersten Sprachsequenz dabei jedoch eine gewisse Legitimität. Durch die Androhung einer schlechten Note, untermauert er nicht nur seine institutionell gegebene

Aufgabe und Stellung als Autoritätsperson im klassenöffentlichen Raum, sondern hält die erotische Spannung zwischen sich und der Schülerin durch das Ausüben seiner institutionell gegebenen Macht weiter aufrecht. Gleichzeitig weist er durch den Gestus der Sanktionierung implizit auf das Vorliegen einer Pflicht bzw. eines Vergehens der Schülerin hin. Dabei wird vom Lehrer weniger das „Nicht-Sichtbarsein“ während eines Referates sanktioniert, als vielmehr das Desinteresse der Schülerin sich dem Lehrer in ihrer Schönheit präsentieren zu wollen. Grundsätzlich wird hier also keine Leistung bewertet und sanktioniert, die für den universalistisch-spezifischen Charakter des Unterrichtes von Interesse wäre. Der Lehrer beurteilt das Mädchen somit nicht im Sinne der Parsons'schen „pattern variables“ auf eine rein universalistische Art und ohne Ansehen ihrer Person, sondern auf einer vertrauten, diffusen Ebene. Die Handlungsorientierung des Lehrers ist nicht auf die vermeintliche Regelverletzung des klassenöffentlichen Raumes gerichtet, „sondern auf Regelverletzter; nicht auf die Handlung, sondern auf Handelnde, nicht auf das Sachliche, sondern auf die Person“ (Wernet 2003, S. 50). Mit dem Verweis auf die Note rückt der Lehrer das Aussehen in den Fokus des Unterrichtes, während die Schülerin weiter auf ihr Aussehen, nicht auf ihre schulrelevante „Fähigkeiten“ reduziert wird. Die Persönlichkeit der Schülerin selbst wird dabei zum Gegenstand des Unterrichtes und für den Erwerb von Noten für relevant erklärt. Die Diffusität verleiht dem Sprechakt dabei eine Art neckenden Charakter und unterstreicht den flirtenden, erotisierenden Kern des Gespräches.

Auffällig erscheint der Sprechakt dahingehend, dass sich die Sanktionierung sprechaktlogisch auf der diffusen Ebene abspielt, dass er aber gleichzeitig durch das Androhen der Sanktionierung und den Verweis auf den Erwerb von Schulnoten aus der offiziellen Position und Rolle des Lehrers heraus erfolgt. Es scheint, als wolle dieser trotz des offensichtlich diffusen Flirtcharakters seines Sprechaktes implizit auf seine herausgehobene Stellung und Funktion als Lehrer verweisen. Ein mögliches Erklärungsmuster für sein Verhalten bietet auch hier Adorno. Wenn die Lehrkraft sich ebenfalls der Wahrnehmung als sexuell neutrale Person bewusst ist, weil er für die Schülerin stets sexuell unerreichbar bleibt und von ihr damit nur als erotisch ungefährlich eingeschätzt werden kann (vgl. Adorno 1965, S. 76f.), kann er sich gefahrlos im Spannungsfeld der pseudoerotischen Flirtatmosphäre bewegen. Die Vorstellung, dass eine tatsächliche intime Beziehung zwischen Lehrer und Schüler entstehen könnte, wird durch die Imagerie des Lehrers als „verkrüppeltes Geschlechtswesen“ (Adorno 1965, S. 77) auch hier ausgeschlossen. Indem die Lehrkraft also explizit auf sein Wesen als Lehrer verweist, bezieht er sich auch auf seine sexuelle Neutralität. Damit geht der Lehrer davon aus, dass sein Handeln nicht nur von der Schülerin, sondern auch von den Mitschüler\*innen aufgrund dieser Neutralität als harmlos gewertet wird, sodass ein Agieren in dem intimen sexuellen Raum für ihn unproblematisch erscheint. Nicht nur die Schülerin, sondern auch der Lehrer spielt hier also mit dem Klischee des Lehrers als einem aus der erotischen Sphäre ausgeschlossenen Wesen, während der Lehrer geschickt seine institutionell gegebene Macht nutzt, um die sexuell anrühige Atmosphäre des Gespräches aufrechtzuerhalten und auf der Grenze von akzeptiertem Flirt und sexueller Belästigung zu balancieren.

***Sw: Sie sollen ja nicht mein Äußeres, sondern meine geistige Stärke beachten.***

Die Schülerin reagiert auf die Äußerung des Lehrers, indem sie diesen zumindest auf der semantischen Ebene auf dessen Entgrenzung aufmerksam macht. Dabei versucht die Sprecherin, auf das Rollenverhältnis zwischen Lehrer\*in und Schüler\*in aufmerksam zu machen, und weist den Lehrer explizit auf seine eigentliche Kernaufgabe, „eine gerechte Leistungsbeurteilung auf Grund möglichst objektiver Maßstäbe [zu ermöglichen]“ (Reinhardt 1972, S. 82. zit. nach Wernet 2003, S. 82), hin. Somit scheint die Schülerin wenigstens auf der inhaltlichen Ebene des Sprechaktes den Gegenstand des Unterrichtes weg von ihrer Person auf den öffentlichen, allgemeingültigen Klassenfokus und die Präsentation zu lenken, während sie gleichzeitig auf ihren Schülerjob im Sinne Breidensteins beharrt und eben nur aufgrund dessen wahrgenommen und beurteilt werden möchte.

Ob sie aber tatsächlich versucht, das Gespräch zurück in die öffentlichkeitskonformen Bahnen des Unterrichtes zu lenken, ist fraglich. So scheint sie zwar auf inhaltlicher Ebene den Lehrer in seine Schranken zu weisen und innerhalb der Jobmentalität zu agieren, auf der sinnlogisch-latenten Ebene des Sprechaktes setzt sie jedoch das Flirtgespräch mit der Lehrkraft weiter fort. Dabei ist es gerade dieses inhaltliche Zurechtweisen, dass ihr Handeln vor dem Hintergrund der Klasse unproblematisch erscheinen lässt und legitimiert. Die Schülerin reagiert auf die entgrenzende Äußerung des Lehrers nicht mit einer scharfen Zurechtweisung, sondern erneut mit einer Art Aufreizen. Zwar gibt sie dem Lehrer inhaltlich zu verstehen, dass ihre Schönheit im klassenöffentlichen Raum keine Rolle spielt, doch wirkt ihre Begründung der *geistigen Stärke*, welche in diesem Zusammenhang als Äquivalent zu „volle Schönheit“ gesehen werden muss, überzogen, aufgesetzt und albern und eben nicht wie eine strikte Abfuhr. Die Tatsache, dass sie die Rollenüberschreitung des Lehrers nicht mit einem harschen Tadel abstrafte, legt die Schlussfolgerung nahe, sie wolle in ihrer Person wahrgenommen und adressiert werden, und auch der Umstand, dass sie keine Scham zeigt, den intimen, verbalen Schlagabtausch mit dem Lehrer im klassenöffentlichen Raum zu führen, verdeutlicht, dass sie gewillt ist, auf der symmetrisch-diffusen Ebene, mit dem der Lehrer sie adressiert, zu interagieren. Alles in allem ist somit weniger ein ernsthaftes Echauffieren dem Sprechakt immanent als vielmehr eine Art Koketterie.

Deutlich ist dem Sprechakt dabei auch ein inszenierender und präsentierender Charakter im klassenöffentlichen Raum anzumerken. So versucht die Schülerin sich, ähnlich wie in ihrer ersten Sprachsequenz zuvor, vor dem Hintergrund der Peer-Welt zu präsentieren, zu auratisieren und im öffentlichen Raum der Klasse als interessant zu markieren. Indem sie dem Lehrer als Autoritätsperson die Stirn bietet, ihm sogar Anweisungen erteilt, was er zu tun und zu lassen hat, charakterisiert sie sich nicht nur als außergewöhnlich, sondern erhebt sich gleichzeitig über die geltenden asymmetrischen Statusbeziehungen zwischen Lehrer\*in und Schüler\*in. Auch auf der erotischen Sphäre stellt sie sich damit über den Lehrer und macht ihn zu einem Statusgleichen, wenn nicht gar Statusniedereren. Das erotische Machtspiel, das sich in Sprechakt eins, zwei und drei abzeichnete, findet hier seinen Höhepunkt.

Zwar mag die Schülerin auf inhaltlich-semantischer Ebene zum Ausdruck bringen, dass sie nicht als Individuum im Fokus der klassen-öffentlichen Wahrnehmung stehen möchte, doch

sorgt ihr Sprechakt dafür, dass sie nun vollständig, d. h. im Sinne ihres individuellen Äußeren wie auch ihrer persönlichen Intellektualität, im Fokus der Klasse und des Lehrers steht.

***Lm: Dann bekommst du ja noch weniger Punkte!***

Die erotische Spannung, die sich zwischen der Schülerin und dem Lehrer im Verlauf des Protokolls aufgebaut hat, lässt sich auch in dieser sprachlichen Äußerung der Lehrkraft wiederfinden. War es im Sprechakt zuvor noch die Schülerin, die sich auf der diffus-intimen Ebene hierarchisch über den Lehrer stellte und Macht auf ihn ausübte, generiert nun erneut der Lehrer durch das vermeintliche Agieren aus seiner institutionellen Autoritätsposition heraus erotische Spannung. So wirkt auch dieser Kommentar vor dem Hintergrund eines Flirtgespräches flapsig und neckend. Ähnlich wie im Sprechakt *Aber dann bekommst du für diese Stunde null Punkte eingetragen!*, scheint der Lehrer durch das Verweisen auf seine Kernaufgabe, eine Benotung vornehmen zu müssen, auf seine höhergestellte Position als Lehrer zu verweisen. Obwohl die Lehrkraft auf das Agieren aus seiner Rolle und Stellung heraus hinweist, findet das Gespräch auch in dieser Sprachsequenz weiter in der diffusen, erotischen und intimen Flirtosphäre statt. Der Lehrer gibt seine rollenförmige Handlungsanforderung auf, während sich der Gegenstand des Unterrichtes nicht mehr um das zu erlangende Wissen, im weiteren Sinne die *geistige Stärke*, dreht, sondern um das Erscheinungsbild der Schülerin.

Der Lehrer signalisiert mit seinem Sprechakt, dass er durchaus ihre *geistige Stärke* bewerten könnte, dass sich dies jedoch negativ auf die Note der Schülerin auswirken würde, da sie dann noch weniger Punkte bekäme. Im Umkehrschluss bedeutet diese Tatsache, dass der Lehrer das Äußere der Schülerin attraktiver findet als ihre mentale Leistungsfähigkeit, sofern dies überhaupt vergleichbar ist, und dass daher das Aussehen die geistige Stärke verbessern könnte. Dabei klingt auf der latenten Ebene an, dass es für die Schülerin im Hinblick auf die Notenvergabe von Vorteil wäre, ihr Äußeres bewerten zu lassen und sie es daher gezielt in den Fokus des Unterrichtes rücken sollte. Er unterstreicht, dass er die Schülerin in ihrer Schönheit sehen, betrachten und bewerten möchte und dass es auch für die Schülerin im Hinblick auf ihre Aufgabe, also das Streben nach guten Noten, von Vorteil wäre, wenn er sie auf ihr Äußeres reduziert.

Der Lehrer zeigt in seinem Sprechakt nicht nur, dass er die Schülerin bezüglich ihres Äußeren attraktiver findet als in ihrer geistigen Leistungsfähigkeit, sondern gibt auch offen zu, dass er seiner Aufgabe, eine möglichst objektive Leistungsbewertung vorzunehmen, nicht nachkommen möchte. Indem er zum Ausdruck bringt, dass er die geistige Stärke zwar bewerten könnte, es aber nicht macht, unterstreicht er seine institutionell gegebene Macht und baut das Spannungsfeld zwischen Flirt und offiziellem, klassenöffentlichem Diskurs weiter aus.

Dass der Lehrer hier unter dem Deckmantel seiner institutionell gegebenen Aufgabe interagiert, unterstützt dabei auch in diesem Sprechakt die These Adornos vom Lehrer als sexuell Neutralisierten. Die Vorstellung des erotisch Nicht-Zählenden, welche sich bereits in den Sprachsequenzen zuvor andeutete, reproduziert sich auch in diesem Sprechakt. Sie ermöglicht es dem Lehrer, mit der Schülerin intim zu werden und sich gefahrlos im Spannungsfeld des erotischen Flirtgespräches zu bewegen, ohne dass seine Äußerung von den Schülern\*innen als eine sexistische Bemerkung gewertet wird. Letzten Endes spielt der Lehrer hier also mit der

Wahrnehmung als sexuell Neutralisierten und rückt durch die Betonung der Attraktivität der Schülerin das Aussehen dieser abermals in den allgemeingültigen Fokus des spezifisch-universalistischen Unterrichtsgeschehens.

### **Zusammenfassung**

Betrachtet man das analysierte Protokoll in Gänze, fällt auf, dass die Sprechakte zwar im Kontext von Schule und Klasse stattfinden, gleichzeitig aber nicht den universalistisch-spezifischen Charakter einer Unterrichtssituation aufweisen. Vielmehr handelt es sich um ein vom Lehrer eröffnetes und von der Schülerin fortgesetztes Flirtgespräch, welches eingebettet in die Aspekte von Intimität und Diffusität auf einer symmetrischen Sozialbeziehungsebene abläuft.

Obwohl das vom Lehrer inszenierte Flirtgespräch über den intimen Gegenstand der „Schönheit“ und die individuelle Persönlichkeit der Schülerin in den schulischen Kontext einer Referatssituation eingebunden ist und in dieser Situation auch eine gewisse Legitimität im Sinne eines Hinweises oder Tipps zum besseren Halten eines Referates erfährt, ist dem einleitenden Sprechakt des Lehrers, wie auch allen folgenden Sprechakten, eine erotische Konnotation und ein allgemein-diffuser Charakter immanent. Die Schülerin reagiert auf diese Entgrenzung des Lehrers ihrerseits ebenfalls mit dem Überschreiten ihrer rollenförmigen Handlungsanforderungen und setzt das intime Gespräch mit dem Lehrer auf der symmetrischen Ebene weiter fort. So wird das vom Lehrer eröffnete Flirtgespräch über den intimen Gegenstand der Schönheit von der Schülerin nicht mit einer strikten Abfuhr und Zurechtweisung abgestraft, sondern gegenteilig von ihr weiter fortgesetzt. Dabei geht die Schülerin gezielt nicht auf den Tippcharakter des besseren Sichtbarseins ein, sondern macht ausschließlich die intime, diffuse und erotische Dimension des Lehrersprechaktes zum Thema, sodass die gesamte, folgende sprachliche Interaktion, scheinbar von beiden akzeptiert, auf der latenten Ebene einer erotisch aufgeladenen Sozialbeziehung ablaufen kann. Nicht nur der Lehrer verlässt also seine rollenförmigen, spezifisch-universalistischen Handlungsanforderungen, sondern auch die Schülerin entgrenzt und wird auf einer diffusen Ebene persönlich und intim mit dem Lehrer. Gezielt rückt dabei der Lehrer die Persönlichkeit der Schülerin im Sinne der *vollen Schönheit* in den Fokus des allgemeingültigen Unterrichts und auch die Schülerin bemüht sich nicht nur ihr Äußeres, sondern auch ihre individuelle, geistige Leistungsfähigkeit zur Schau zu stellen und zum Gegenstand des allgemeingültigen Unterrichts zu machen. Deutlich lässt sich aus dem Protokoll ableiten, dass die Schülerin dabei zunächst in ihrer Schönheit, später ergänzend dann auch in ihrer *geistigen Stärke* vom Lehrer wahrgenommen und betrachtet werden möchte, während sie sich gleichzeitig vor dem Hintergrund des klassenöffentlichen Unterrichtsgeschehens auch ihren Mitschüler\*innen präsentiert. Gezielt versucht sie sich nicht nur dem Lehrer, sondern auch den Gleichaltrigen als fortschrittlich, reif und sexuell überlegen zu inszenieren, indem sie auf der latenten, intim-erotischen Ebene mit der Autoritätsperson interagiert.

Obwohl entwicklungspsychologisch eine Hauptaufgabe von Jugendlichen darin besteht, gezielt engere und intimere Sozialbeziehungen zu Statusgleichen aufzubauen, um die Objektbesetzung der Eltern zu überwinden und auf Gleichaltrige zu übertragen, deutet die Schülerin im betrachteten Protokoll eine symmetrische, dyadische Paarbeziehung mit der Lehrkraft an.

Wie dargestellt wurde, kann dieses Verhalten vor allem in Bezug auf die sexuelle Neutralität des Lehrers im Sinne Adornos verstanden und interpretiert werden. So nutzt die Schülerin die Wahrnehmung des Lehrers als einem aus der erotischen Sphäre tendenziell ausgeschlossenen Wesen, wodurch sie sich gefahrlos auf der erotisch-intimen Ebene mit der Lehrkraft bewegen kann, sich aber gleichzeitig ihren statusgleichen Mitschüler\*innen als sexuell frühreif präsentieren kann.

Das Wechselspiel aus institutioneller Machtausübung des Lehrers durch Androhung einer Notensanktionierung und der Dominanz auf der erotischen Ebene durch das Kokettieren der Schülerin führt zu einer erotischen Spannung zwischen Schülerin und Lehrer, an der beide Seiten gleichermaßen einen Anteil haben.

### *Literaturverzeichnis*

- Adorno, T.W. (1965): Tabus über dem Lehrberuf. In: Ders. (Hrsg.): Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1996, S. 68–84.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob, (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd.24), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dreeben, R. (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Müller, M. (2004): Die Imago des Lehrers. Zwischen Kerkermeister und Kastrat, <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/MMuellerImago.pdf> (21.01.2015).
- Oevermann, U. (2001): Adornos „Tabus über dem Lehrberuf“ im Lichte einer revidierten Professionalisierungstheorie. In: Pädagogische Korrespondenz, 2001/2002, Bd. 28, S. 57–80.
- Wenzl, T. (2010): Sich-Melden. Zur inhärenten Spannung zwischen individuellem Schülerinteresse und klassenöffentlichem Unterrichtsgespräch. In: sozialersinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, Heft 1/2010, Jg.11, S.33–52.
- Wernet, A. (2003): Pädagogische Permissivität. Schule Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske und Budrich.
- Wernet, A. (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wernet, A. (2011): Zu entgrenzenden und entspannenden Informalisierungen unterrichtlicher Interaktion. In: Aßman, A./ Krüger, J.O. (Hrsg.): Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur Bedeutsamkeit der Ironie. Weinheim, München: Juventa 163–180.

### **Einleitung**

Jugendliche finden sich im Schulalltag und im Beisammensein in ihrer Peergroup häufig vor Situationen gestellt, in denen sie Gefühle von Hilflosigkeit, Angst und Scham als Ausdruck ihrer noch unreifen Persönlichkeit verspüren. Ihnen fehlt der sichere, auf Erfahrungswerten beruhende Umgang mit kompromittierenden Situationen, in denen als letzter Ausweg die Flucht erscheint. Darüber hinaus gibt nun insbesondere der schulische Rahmen mit seiner spezifischen Ordnung ein Einhalten der schulischen Regeln vor, die z. B. eine Flucht aus dem Klassenraum verbieten. Die Heranwachsenden sind gezwungen, alternative Wege aus diesen Situationen zu finden, die sich u. a. über verbale Entgleisungen und spontane Gefühlsausbrüche zur Maskierung ihrer Scham äußern. Dieser Zwang kann als Krise angesehen werden, die es zu bewältigen gilt und deren Bewältigung die Persönlichkeit der Heranwachsenden reifen lässt, so dass sie nach der großen Identitätskrise Adoleszenz der Gesellschaft als wertvolle Mitglieder zur Verfügung stehen.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass es im Alltag und vor allem im Schulalltag der Jugendlichen immer wieder zu Wortgefechten oder Auseinandersetzungen kommt. Diese können – sofern sie als protokollierte Situationen textförmig vorliegen – als Krisensituationen, die typisch für die Entwicklungsphase der Adoleszenz sind, für eine genauere Betrachtung isoliert werden. Die vorliegende Arbeit beschreibt und analysiert eine Lehrer-Schüler-Interaktion, die sich während einer Biologiestunde in der zehnten Klasse eines Gymnasiums zugetragen hat und protokolliert wurde.<sup>1</sup> Die Fallanalyse erfolgt nach der Untersuchungsmethode der objektiven Hermeneutik. Nach einer einführenden Eingrenzung und Diskussion des Kernthemas sowie einer kurzen Begründung der Fallauswahl, wird der ausgesuchte Fall analysiert und in den Kontext des Kernthemas eingerückt.

### **Fallauswahl: Eingrenzung und Diskussion des Kernthemas**

Der ausgesuchte Fall „Fortpflanzung als Sackgasse im Biounterricht“ verweist auf das Themenfeld Fortpflanzung bzw. die Problematik des Peinlich-Berührtseins, des Erlebens von Schamgefühlen oder sogar Ekel im Zusammenhang mit Fortpflanzungs- bzw. Sexualthematiken in der Adoleszenz. Es handelt sich hierbei um ein Interaktionsprotokoll zwischen einer Lehrperson und einem Schüler oder einer Schülerin<sup>2</sup> im Fach Biologie einer zehnten Klassenstufe eines Gymnasiums. Das vorliegende Protokoll bildet zunächst die einleitenden Worte des Lehrers vor

1 Der vorliegende Fall stammt aus dem Onlinefallarchiv KASUS der Leibniz Universität Hannover.

2 Das Geschlecht des Schülers geht aus dem Protokoll nicht hervor. Im Folgenden wird die männliche Form verwendet.

einer Stillarbeitsphase bzw. Leseaufgabe ab, die die Schüler\*innen zum Lesen einer bestimmten Buchseite auffordern; die Schüler\*innen werden hier als Gruppe angesprochen. Es folgt ein kurzer Lehrer-Schüler-Dialog, in dem ein Schüler seine Abneigung gegenüber Themen mit Sexualbezug zum Ausdruck bringt und an dessen Ende der Lehrer nach einer leicht respektlosen Bemerkung des Schülers den Dialog beendet.

Welche Schlussfolgerungen lassen sich zunächst aus dieser Situationsbeschreibung ableiten? In der zehnten Klassenstufe befinden sich die Schüler\*innen i. d. R. im 16. Lebensjahr, durchleben also die letzte Phase der frühen,<sup>3</sup> bzw. mittleren Phase der mittleren Adoleszenz.<sup>4</sup> Der Fall zeigt deutlich ein Auftreten von Schamempfinden bei Konfrontationen mit sexualitätsbezogenen Themen, das im vorliegenden Fall allerdings vermeintlich als Ekel geäußert wird. Für einen Schüler der zehnten Jahrgangsstufe lässt diese zum Ausdruck gebrachte Abneigung jedoch auf ein eher unreifes Verhalten schließen als auf einen tatsächlich authentisch vorliegenden Ekel. Davon unbenommen lässt sich festhalten, dass das vermehrte Empfinden von Scham in der frühen bzw. mittleren Adoleszenz neben etwa Selbstzweifeln und hoher Verletzlichkeit zum Formenkreis der psychischen Auswirkungen der „Lebensphase Jugend“ gehört (Grob/Jaschinski 2003, S. 18).

Um den Ursprung des Schamgefühls herzuleiten, müssen die Entwicklungsvorgänge dieser Lebensphase näher beleuchtet werden. Im Allgemeinen gilt die Adoleszenz als Übergangsphase von der Kindheit zum Erwachsensein (Grob/Jaschinski 2003, S. 12). In dieser Zeit stehen Jugendliche vor der Aufgabe, die psychische und sexuelle Reifung psychisch zu verarbeiten und die körperlichen Veränderungen seelisch zu integrieren (Salge 2013, S. 31). Mit anderen Worten führt das plötzlich einsetzende Wachstum gepaart mit den weiteren Veränderungen in Körper und Geist und der beginnenden Geschlechtsreife zu einer Erschütterung des bisher gekannten Weltbildes, welches sich in der Folgezeit neu formiert. Es wird auch von einer Labilisierung des psychischen Zustandes gesprochen, die sich in bisher unbekanntem Gefühlsempfindungen äußert (ebd.). Innerhalb dieses Prozesses überdenkt der junge Mensch seine Identität und entwickelt diese weiter. Entwicklungspsychologisch gesehen stehen die Reifung der Identität und die Ausbildung der Persönlichkeit im Vordergrund. Die auf Grund der steigenden Fähigkeit zur Introspektion und Selbstreflexion gewonnenen neuen Erkenntnisse werden in die eigene Identität eingebaut und gehen mit der Akzeptanz der eigenen Geschlechterrolle einher (Fend 2001, S. 31).

Als eine der ersten Theorien zum Thema Identität aus psychologischer Sicht gilt das Stufen- oder Phasenmodell der psychosozialen Entwicklung des Psychoanalytikers Erik Erikson, welches auf Sigmund Freuds Theorie der psychosexuellen Entwicklung<sup>5</sup> aufbaut. In seiner Theorie

3 Je nach Autor werden die Phasen des Jugendalters unterschiedlich angegeben. Nach Salge 2013 (S. 31) etwa: frühe Adoleszenz = 13. bis 16. Lebensjahr.

4 Phasierung nach Grob/Jaschinski 2003, S. 19, mittlere Adoleszenz, 15. bis 18. Lebensjahr.

5 Fünf Phasen der psychosexuellen Entwicklung werden unterschieden: Orale Phase, 1. Lebensjahr; anale Phase, 2./3. Lebensjahr.; phallische Phase, 4.–6. Lebensjahr.; Latenzphase., 6.–11. Lebensjahr.; genitale Phase, Adoleszenzzeit (vgl. Berk 2011, S. 17).

geht Erikson von acht Entwicklungskrisen bzw. -aufgaben im Leben eines Menschen aus und erweitert das Freudsche Modell so um drei weitere Stufen. Die Krisen jeder Entwicklungsstufe werden durch „innere und äußere Konflikte“ ausgelöst und müssen bewältigt werden (Erikson 1966, S. 56). Dabei ist es notwendig, zwei jeweils gegensätzliche, jedoch auch korrespondierende Pole zu integrieren, wobei der eine bearbeitet wird und der andere ein Problem darstellt (vgl. unten). Jede erfolgreiche Bewältigung solch einer Krise führt zu einem Zuwachs an Persönlichkeitsreife; jeder Zuwachs an Erfahrung wird in die Persönlichkeit integriert, was für das Lösen späterer Aufgaben und die Bewältigung folgender Krisen erforderlich ist. „Man kann also sagen, dass die Persönlichkeit in Abschnitten wächst“ (Erikson 1966, S. 58), und zwar immer dann, wenn der Organismus bereit dazu ist. Alle hängen also „von der richtigen Entwicklung zur rechten Zeit“ (Erikson 1966, S. 59) ab.

Die Phase der Adoleszenz stellt nach Erikson die fünfte psychosoziale Krise dar, in deren Vordergrund die Herausarbeitung einer stabilen Identität steht. Während dieser Krise stellt die Identitätsfindung die Aufgabe dar, die gelöst werden muss; ihr gegenüber steht die Identitätsdiffusion als korrespondierendes Problem (Fend 2001, S. 403). Während dieser Zeit muss der Jugendliche herausfinden, wer er ist und was er vom Leben erwartet. Dabei ist er aber gleichzeitig mit einer Zersplitterung der eigenen bisher gekannten Identität (Identitätsdiffusion) konfrontiert. Beides zusammenzuführen und für sich selbst annehmbar zu formieren, stellt eine große Herausforderung und vor allem eine Erschütterung des Selbstkonzeptes dar, der Heranwachsende nicht selten mit Hilflosigkeit und Panik begegnen. Darüber entstehen wiederum Gefühle der Schuld und Scham, die insbesondere bei Themen mit Körper- oder sogar Sexualitätsbezug zu Tage treten.

Um den Ursprung von Scham besser nachvollziehbar darzustellen, wird hier noch einmal auf die Trieb- und Persönlichkeitslehre Sigmund Freuds zurückgegriffen. Nach Freud befinden sich in der Persönlichkeit eines Menschen drei Instanzen, die Grundlage der psychischen Ausstattung darstellen: Das *Es*, das *Ich* und das *Über-Ich* (vgl. Freud 1923). Diese entwickeln sich in fünf Phasen in Abhängigkeit von einander. Das *Es* bildet den größten Teil der Persönlichkeit und ist bereits von Geburt an vorhanden. Es beinhaltet alles Unbewusste oder auch Verdrängte. Sein Inhalt ist psychischer Ausdruck der grundlegenden Bedürfnisse,<sup>6</sup> Triebe<sup>7</sup> und Affekte.<sup>8</sup> Im *Es* herrscht das Lustprinzip. Alle Triebe und Bedürfnisse streben nach sofortiger Befriedigung (vgl. Heinemann-Hopf/Hopf 2008, S. 11). Das *Ich* bildet den rationalen, bewussten Teil der Persönlichkeit (vgl. Berk 2011, S. 17). Es entsteht in der frühen Kindheit und lenkt die Impulse des *Es* so um, dass sie in (gesellschaftlich) akzeptierter Weise ausgelebt werden können. Es reguliert somit die Anpassung an die Umwelt und organisiert Lernen, Erfahrung und Gedächtnis. Hier herrscht das Realitätsprinzip (vgl. Heinemann/Hopf 2008, S. 11). Das *Über-Ich* entwickelt sich als das Gewissen ungefähr im Alter von sechs Jahren vor allem aus der Interaktion mit den Eltern,

6 Zum Beispiel Geltungsbedürfnis, Angenommenseinsbedürfnis.

7 Z. B. Nahrungstrieb, Sexual- (Arterhaltungs-, Fortpflanzungs-)trieb, Selbsterhaltungstrieb, Todestrieb.

8 Z. B. Neid, Hass, Vertrauen, Liebe.

aber auch mit der sonstigen Umwelt (vgl. Berk 2011, S. 17). In ihm verankert sind Normen und Werte. Seine Aufgabe ist es, zwischen dem *Ich* und dem *Es* zu vermitteln. So reguliert es das *Ich* durch Angst- und Schuldgefühle (vgl. Heinemann/Hopf 2008, S. 11). Zum Formenkreis der Schuldgefühle wären auch Scham- und Abneigungsgefühle zu zählen.

Abschließend könnte die Herkunft der Schamgefühle, die der verunsicherte Heranwachsende in Abneigung und Ekel kleidet, demnach wie folgt erklärt werden: Die während der einzelnen Phasen der psychosexuellen Entwicklung entstehenden unterschiedlichen sexuellen Triebe oder Bedürfnisse, auch Partialtriebe genannt, werden in der Pubertät nach kurzer Schlummerphase während der Latenzzeit wiederbelebt und zum Genitaltrieb zusammen geführt (Scarbath 1992, S. 115). In dieser Phase der Erschütterung, Identitätsneustrukturierung und Überformung der eigenen Persönlichkeit sowie der Zusammenführung der Triebe zu einem Genitaltrieb, der ständig nach Befriedigung strebt, ist es nun denkbar, dass das *Über-Ich* in gewisser Weise überregulatorisch Scham- und Schuldgefühle vermehrt auslöst, welche jedoch wiederum dem *Ich* als Schutzfunktion vor der Umwelt dienen (Pernlochner-Kügler 2003, S. 44). Zur Maskierung der Scham und Peinlichkeitsgefühle bedient sich der Jugendliche eines „coolen“, mitunter provokanten oder schamlosen Verhaltens, das wiederum nur die Schutzbedürftigkeit seines labilisierten Selbst unterstreicht (Salge 2013, S. 31).

Der vorliegende Fall wurde also für die Analyse ausgewählt, da er am Beispiel der Ekelbekundung in Bezug auf sexualitätsbezogene Themen auf die während der Pubertät vorherrschende Verunsicherung während der Identitätskrise hinweist. Allerdings sollte nicht unerwähnt bleiben, dass das Thema geschlechtliche und ungeschlechtliche Fortpflanzung im zehnten Jahrgang lediglich Wiederholung sein kann, da es laut KC Biologie<sup>9</sup> regulärer Bestandteil der sechsten Jahrgangsstufe des Gymnasiums ist (S. 87). Im zehnten Jahrgang stehen komplexere Zusammenhänge aus dem Bereich Vererbungslehre auf dem Programm (ebd.).

### **Fallanalyse: „Fortpflanzung als Sackgasse im Biounterricht“<sup>10</sup>**

#### ***L: Lest bitte S. 314 im Buch zur geschlechtlichen und ungeschlechtlichen Fortpflanzung.***

Bei dem Satz handelt sich um einen Aufforderungssatz, worauf der einleitende Imperativ *Lest* verweist. Das nachfolgende *bitte* verleiht der Aufforderung einen mildereren und höflicheren Ton, steht jedoch im normativen Sinne auch in Konkurrenz mit der Aufforderung. Die Tatsache allerdings, dass die Aufforderung nicht als Frage formuliert ist, wie z. B. *Könnt ihr jetzt bitte S. 314 im Buch lesen?*, deutet daraufhin, dass in diesem Klassenraum eine milde Strenge waltet: Höflichkeitsregeln werden anerkannt, Ausflüchten wird jedoch nicht viel Raum gegeben. Denn im Gegensatz zu der Aufforderung könnte eine Bitte theoretisch auch ausgeschlagen werden. Die dem *bitte* nachfolgende Konkretisierung der Aufforderung *S. 314 im Buch* macht den Inhalt der

9 Herangezogen wurde das Kerncurriculum Biologie Sek I für das Land Niedersachsen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sich die Richtlinien für die anderen Bundesländer ebenso verhalten. Zitiert wird es hier als KC, im Quellenverzeichnis erscheint es aber unter dem Herausgeber Niedersächsisches Kultusministerium.

10 Diesen Kurztitel, der nur der Bezeichnung dienen soll, trägt das untersuchte Protokoll im KASUS-Archiv.

Aufgabe deutlich: Es soll nicht irgendetwas gelesen werden, sondern genau diese Seiten im Buch, und zwar über die *geschlechtliche und ungeschlechtliche Fortpflanzung*.

Natürlich ist über die Prosodie der Aufforderung nichts bekannt, z. B. ob dieselbe mit einem Grinsen im Gesicht oder vielleicht auch leicht beschämt vorgetragen wurde, jedoch erscheint die Aneinanderreihung von Fakten (Ort der Aufgabe: Buch S. 314, Inhalt der Aufgabe: geschlechtliche und ungeschlechtliche Fortpflanzung) sachlich und nüchtern vorgetragen und lässt keine Rückschlüsse auf eine Beschämung ob des Themas von Seiten des Lehrers zu. Natürlich hat eine Lehrperson bei derartiger Thematik insbesondere in der Sekundarstufe I immer mit unsachlichen Reaktionen der Schüler\*innen zu rechnen. Darüber hinaus deuten Alltagsbeobachtungen darauf hin, dass insbesondere wohl junge und unerfahrene Lehrer\*innen selbst oft nicht unbeschämt an diese Unterrichtseinheiten herangehen oder unerwünschte Reaktionen der Schüler\*innen sogar fürchten. Laut einem Artikel der Online-Ausgabe der ZEIT<sup>11</sup> herrscht bei keinem Fach unter den Lehrer\*innen so viel Unsicherheit wie im Fach Sexualerziehung. Allerdings muss hier noch berücksichtigt werden, dass vermutlich nicht Sexualerziehung sondern Genetik Bestandteil der folgenden Unterrichtseinheit sein wird (vgl. KC). In Anbetracht der Tatsache, dass der Lehrer es hier mit einer zehnten Jahrgangsstufe zu tun hat, also mit im Durchschnitt 16-jährigen Heranwachsenden in der mittleren Adoleszenzphase, deren gedankliche Beschäftigung sich vermutlich viel um das Thema Fortpflanzung (im Sinne von Geschlechtsverkehr) dreht, ist ein sachlicher Umgang mit der Thematik dringend geboten, auch wenn von dieser Altersgruppe bereits eine gewissen Reife bezüglich der Thematik erwartet werden könnte. Folgendes Gedankenexperiment kann das verdeutlichen: Hätte der Lehrer die Schüler\*innen beispielsweise wie folgt angesprochen: *Lest bitte S. 314 im Buch zu den Sexualpraktiken der Tiere und Pflanzen*, hätte das zwar auf jeden Fall auf einen humorvollen Umgang mit der Materie hingewiesen, wäre aber auch einem entgrenzenden Verhalten den Schüler\*innen gegenüber nahegekommen. Über diese (wenn auch humorvolle) Entgrenzungsbewegung wäre ein Zurückfinden in einen konzentrierten und sachbezogenen Dialog über den Gegenstand des Unterrichts deutlich schwerer zu realisieren gewesen.

So ist zusammenfassend zu sagen, dass der Lehrer sich mit dem realisierten Sprechakt vollkommen unauffällig am universalistisch, affektiv-neutralen Handlungsrahmen des Unterrichts orientiert.

### **S: *iiih*, Fortpflanzung, Sex, *bääh*. Wer mag sowas schon?**

Mit der verlängerten Form der primären Interjektion *iiih* beginnt nun die Reaktion des Schülers. *Ih* – so wie die im gleichen Sprechakt verwendete Interjektion *bääh* (ebenfalls zu den primären Interjektionen zu zählen) – wird i. d. R. von Sprechern verwendet, die ein Gefühl von Ekel oder Abscheu bspw. einer bestimmten Situation, einem bestimmten Tier oder einer bestimmten Thematik gegenüber zum Ausdruck bringen wollen. Zum Beispiel reagiert eine Person mit Abscheu gegenüber bestimmten Tierarten häufig mit der Interjektion *ih* beim Anblick des unliebsamen Tieres (z. B. *ih, eine Maus* oder *ih, eine Spinne*), äußert damit aber gleichfalls nicht nur Abscheu sondern auch Angst oder Hilflosigkeit. Eine Handlungsunfähigkeit infolge der Angstempfindung

11 Die große Erregung: <http://www.zeit.de/2014/21/schulfach-sexualkunde> (vgl. Quellenverzeichnis).

kann dem entspringen. Im vorliegenden Fall drückt sich in dem *ih* ein Ekel im Sinne einer adoleszenten Abscheu gegenüber Thematiken mit Sexualbezug (Fortpflanzung) aus, macht darüber hinaus jedoch, neben den o. a. Empfindungen Angst und Hilflosigkeit, vor allem ein gesteigertes Schamempfinden allein durch das Hören des Wortes *Fortpflanzung* deutlich. Durch den in seiner Äußerung dem Wort *Fortpflanzung* folgende, wie eine Erläuterung oder Erklärung anmutende Zusatz *Sex* zeigt sich der für ihn zwingend darzustellende Bezug zum menschlichen Sexualakt. Genauso wäre vorstellbar, der Schüler hätte das Wort *Fortpflanzung* weggelassen und direkt das Wort *Sex* auf sein einläutendes *ih* folgen lassen (*ih, Sex*).

Im Sinne des Vier-Ohren-Modells<sup>12</sup> des Psychologen und Kommunikationswissenschaftlers Schulz von Thun zieht der Schüler durch seine Äußerung *ih, Sex* (der Einfachheit halber wird das nun überflüssig erscheinende Wort *Fortpflanzung* hier einmal weggelassen) das Thema bzw. die Kurzerläuterung des Lehrers (die so viel besagte wie, *wir werden uns jetzt bzw. in den nächsten Stunden mit Fortpflanzung als Voraussetzung für die Genetik beschäftigen*) von der Sachebene auf die Selbstoffenbarungsebene. Er offenbart dadurch primär einen Ekel, der jedoch das in seiner adoleszenten Unsicherheit und Hilflosigkeit diesen Themen gegenüber empfundene Scham- oder auch Angstgefühl maskiert. Er bedient sich eines provokanten oder auch abschätzigen Verhaltens, das seine labilisierte Identität und deren Schutzbedürftigkeit unterstreicht. Ein großes Maß an Verunsicherung zeigt sich an dieser spontanen Äußerung seiner Abneigung, gleichwohl das nachfolgende *wer mag sowas schon?* in paradoxer Weise den Reiz deutlich macht, den diese Thematik trotz aller Verunsicherung ausstrahlt. Dieser Teil der Äußerung könnte auch als rhetorische Frage verstanden werden, auf die der Schüler die Antwort bereits kennt: *Wer mag sowas schon? Ich mag sowas schon.* Zudem lässt sie auf ein geringes Maß an eigenen Erfahrungswerten schließen: *Was ich nicht kenne und wovor ich Angst habe, das wehre ich erst einmal ab, und damit ich mich nicht bloßstelle oder als unerfahren vor meinen Altersgenossen „oute“, gebe ich Ekel und Abscheu vor. Das ist zumindest „cool.“*

In ungewollt ironischer und exemplarischer Weise macht der gesamte Sprechakt das Gefühlparadoxon eines Heranwachsenden deutlich. Der Schüler äußert genau das Gegenteil von dem, was er tatsächlich meint und fühlt: Es ekelt mich nicht, es reizt mich, aber ich habe Angst davor und eigentlich möchte ich darüber mehr erfahren, aber sprechen möchte ich darüber nicht.

***L: Wenn du dich schon so verhältst, dann muss ich mir ja keine Gedanken machen, dass es irgendwann mehrere von dir gibt und später in meinem Unterricht landen.***

Die Äußerung des Lehrers ist nun einigermaßen irritierend. Er leitet seinen Sprechakt mit der konditionalen Konjunktion *wenn* ein, durch die eine Bedingung zum Ausdruck gebracht wird, auf die i. d. R. eine Konsequenz folgt, häufig durch *dann* ausgedrückt. Durch die Verwendung des Bedingungssatzgefüges *wenn, ... dann* macht er also deutlich, dass er das Verhalten des Schülers als Entgrenzung wahrgenommen und interpretiert hat, und nun zu einer Reaktion auf dieses entgrenzende Verhalten ansetzt.

Kontextfrei ist ein solcher konditionaler Sprechakt besonders gut in Interaktionen denkbar, die durch eine asymmetrische Differenz zwischen Sprecher und Adressat gekennzeichnet sind, wie das beispielsweise in Erziehungsverhältnissen grundsätzlich der Fall ist. Zum Beispiel zwi-

schen einer Mutter und ihrem aktuell übellaunigen Sohn, der keine Lust hat, den Abendessensisch für die Familie zu decken, etwa: „Wenn du dich schon so verhältst, dann muss ich mir ja keine Gedanken machen, dass aus dir später mal ein Pantoffelheld wird“. Zentral für die Struktur des Sprechaktes ist, dass er eine (erzieherische) Zurechtweisung zum Ausdruck bringt, diese aber gleichsam im selben Atemzug im Mantel der Ironisierung verdeckt. In Langschrift wäre folgendes gesagt: Ich wünsche, dass du mir bei der Vorbereitung des Abendessens hilfst. Dein aktuelles Verhalten (die Verweigerung der Hilfe) zeigt jedoch, dass du dich später von deiner Partnerin ebenfalls bedienen lassen willst. Aus dieser Haltung wird resultieren, dass du unter ihren Fittichen stehen und damit zum Pantoffelhelden werden wirst.

Konfrontiert mit dem tatsächlichen Kontext lässt sich daher sagen, dass der Lehrer das vom Schüler geäußerte Paradoxon verstanden und als adoleszente Hilflosigkeit und Beschämung analysiert hat. Auf *wenn du dich schon so verhältst*, folgt keine unmittelbare Offenlegung der Gefühlswelt des Schülers, z. B.: *dann weiß ich ja jetzt, dass du noch keinen Sex hast, aber gerne welchen haben möchtest und deine Gedanken 24 Stunden am Tag darum kreisen*, sondern er deutet mit *dann muss ich mir ja keine Gedanken machen* an, dass er die Entwicklung des Schülers als normal verlaufend betrachtet, immerhin geht er ebenfalls davon aus, dass auch der Schüler sich einmal fortpflanzen wird (*dass es irgendwann mal mehrere von dir gibt*). Durch den direkten Rekurs auf das Fortpflanzungsthema und seinen eigenen Unterricht (*und später in meinem Unterricht landen*) erhält die Aussage aber dennoch einen verhältnismäßig harschen Zug der Zurechtweisung. Sie markiert, dass das schülerseitige Verhalten von dem Lehrer im Unterricht nicht geduldet wird. Indem das vom Schüler gezeigte Verhalten ironisiert gespiegelt wird, avanciert die Situation zu einem gesteigerten Entgrenzungsspiel, man könnte sagen, der Lehrer überbietet das vom Schüler gezeigte Verhalten noch. Denn im Gegensatz zu der schülerseitigen Äußerung, stellt die des Lehrers den Schüler vor der Klasse bloß – wenn auch auf intentionaler Ebene möglicherweise humorvoll gemeint, so legt der Lehrer an dieser Stelle doch ohne Not und klassenöffentlich den Finger in die Wunde des Schülers.

Zudem erscheint die Reaktion des Lehrers auf die Äußerung des Schülers spontan und prompt, was auf eine eigene Sicherheit im Umgang mit dem Thema Fortpflanzung hinweist. Er enttarnt keine eigene Beschämung oder Hilflosigkeit, indem er brüsk eine tatsächliche Konsequenz an eventuell entgrenzendes Verhalten des Schülers knüpft, wie etwa *wenn du jetzt nicht sofort liest, bekommst du eine Strafarbeit*. Er wählt aber auch nicht die Variante, die Äußerung des Schülers schlicht zu ignorieren, oder allein den Akt des „Reinrufens in die Klasse“ zu sanktionieren (*Ruhe bitte!*).

Im Sinne des Vier-Ohren-Modells<sup>12</sup> analysiert er das Verhalten des Schülers mit *schon so verhältst* als kindisch und unreif (Sachebene), vermittelt durch die das abwertende Verb *landen* ein gewisses Maß an Verachtung und Ärger über die Unterrichtsstörung (genervt sein) (Gefühlsebene und Selbstoffenbarungsebene), offenbart gleichzeitig eine Sicherheit und Standfestigkeit

12 Das Modell besagt, dass jeder Sprecher (Sender) mit seinem Sprechakt auf vier verschiedenen Ebenen Botschaften übermittelt, die vom Empfänger mit vier verschiedenen „Ohren“ gehört werden: (1) Sachohr, (2) Beziehungsohr, (3) Selbstoffenbarungsohr, (4) Appellohr.

beruhend auf Lebensalter und Erfahrungswerten (Selbstoffenbarungsebene) und richtet einen Appell an den Schüler im Sinne von: Benimm dich nicht so kindisch (Appellebene).

Worauf macht diese Interaktionssequenz aufmerksam? Mindestens lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass dem Unterricht offenbar keine Bordmittel zur Verfügung stehen, mit deren Hilfe schülerseitige ‚Entgrenzungen‘, die wie im vorliegenden Fall einem schambehafteten Teilaspekt der Adoleszenzkrise geschuldet sind, in irgendeiner Form bearbeitet werden könnten. Im Anschluss an Wernet (2003) ließe sich sagen, dass wir hier vor einem Fall stehen, der prädestiniert für eine pädagogisch permissive Intervention wäre (z. B. „Verhalte Dich bitte ruhig und lies!“ o. ä.), dieser Weg von der Lehrkraft jedoch konsequent ausgeschlagen wird.

### – *Gelächter der Schüler* –

Das Gelächter der Schülerschaft bezeugt eindrücklich, dass alle Anwesenden den pikanten Unterton der Interaktion verstanden haben. Der ohnehin bereits in der Bredouille steckende Schüler bekommt die vom Lehrer geäußerte Bloßstellung also nun auch noch durch seine Klassenkameraden vorgehalten. Einschränkend ist jedoch hinzuzufügen, dass das Gelächter der Schüler\*innen sicherlich nicht allein dem Kommentar des Lehrers geschuldet ist – insofern können wir also nicht von einer klaren Front zwischen der Schülerschaft und L. gegen S. ausgehen –, sondern dass dieses Lachen teilweise auch der Brisanz der Thematik im Ganzen geschuldet ist. Dennoch stehen dem Schüler nunmehr lediglich zwei Handlungsalternativen zur Verfügung: Entweder er wendet sich mit roten Ohren seiner Aufgabe zu oder er antwortet mit einem Gegenschlag.

### **S: *Das kann man bei ihnen auch nur hoffen.***

Die Äußerung des Schülers muss als Gegenschlag interpretiert werden. Auffällig ist allerdings die Unklarheit auf der Inhaltsebene des Sprechaktes. Dem Leser stellt sich die Frage, was der Schüler eigentlich konkret ausdrücken möchte. Hofft er a), dass der Lehrer die zukünftigen Kinder des Schülers nicht im Unterricht haben wird oder hofft er b), dass L. sich keine weiteren Gedanken macht? Gerade aufgrund dieser ambivalenten Bedeutung auf der Inhaltsebene des Sprechaktes lässt sich sagen, dass die Äußerung als Gegenschlag zu der Äußerung des Lehrers zu lesen ist. In beiden Fällen ist zum Ausdruck gebracht, dass der Schüler keinen weiteren Kontakt mit dem Lehrer wünscht – weder a) in der Zukunft, noch b) in der aktuellen Situation. Dabei ist in der Variante b) noch auf eine weitere Besonderheit hinzuweisen: Möchte der Schüler sagen, dass er darauf hofft, dass der Lehrer sich keine weiteren Gedanken macht, dann ist damit zum einen gesagt „Lass mich endlich in Ruhe!“ und zum anderen, in der Schärfe der Bemerkung graduell höher: „Wenn Sie sich Gedanken machen, kommt eh nur Murks dabei heraus!“

Der Schüler spürt also die Entblößung durch den Lehrer, er fühlt sich offenbar vor den Klassenkameraden vorgeführt. Seine Erwiderung bezeugt daher zum einen seine Beschämung bezüglich des Themas: Insbesondere die Verwendung des unpersönlichen Pronomens man bezeugt ja eine Distanzierung des Schülers von der aktuellen Situation. Übersetzt könnte die Schüleräußerung wie folgt gelesen werden: Egal, was ich sage, Hauptsache irgendwas sagen, so

dass ich nicht als Depp dastehe. Bezogen auf die L-S-Interaktion wird zum anderen eben hierin deutlich, dass die vorausgegangene – wenn auch mglw. nicht in dem Maße als Beleidigung intendierte – Äußerung des Lehrers das Potenzial einer Ausuferung der dem Unterrichtsgegenstand abgewandten Interaktion noch befördert hat, kommt in der Schüleräußerung ja auch unmittelbar eine an die Person der Lehrkraft gebundene Beleidigung zum Ausdruck. Ähnlich wie der Schüler zuvor, steht nun also der Lehrer unter Zugzwang, um, ohne sein Gesicht zu verlieren, die Situation zu beenden und zum Tagesgeschäft zurückzukehren.

***L: Ok, das reicht jetzt. Fangt an zu lesen.***

Seine die Gesprächssequenz beendende Äußerung leitet der Lehrer mit dem umgangssprachlichen Kurzwort *ok* ein, das i. d. R. ein Ausdruck von Zustimmung ist. Hier jedoch trägt es ebenfalls einen autoritären Unterton, der sich in der folgenden Grenzsetzung eindrücklich Ausdruck verschafft. *Das reicht jetzt* ist gleichbedeutend mit *Hier ist die Grenze*. Deutlich wird demnach, dass der Lehrer die Brenzligkeit der Situation erkennt. Im Modus des Universalismus fordert er die gesamte Klasse auf, sich nun ihrer Aufgabe zuzuwenden. Damit sind sowohl Schüler als auch Lehrer aus dem prekären Machtkampf entlassen und der Lehrer gewinnt die Kontrolle und Definitionsmacht über den weiteren Verlauf des Unterrichts zurück.

**Fazit**

Zunächst einmal soll erwähnt werden, dass der Titel des Protokolls nicht ganz passend erscheint, da die dargestellte Gesprächssequenz nicht auf eine „Sackgasse“ im Bezug auf das Thema Fortpflanzung hinweist. Dieser Terminus suggeriert, dass weder Lehrer noch Schüler einen Weg aus einer festgefahrenen und kompromittierenden Situation finden, was die Rekonstruktion der Sequenz widerlegt hat. Sowohl die Lehrperson als auch der Schüler eröffnen sich Ausgänge. Was für den Schüler die „Flucht“ ist, erreicht der Lehrer über die erzieherische Maßnahme der Grenzsetzung.

Allerdings finden sich Jugendliche in der Adoleszenz immer wieder in Situationen wieder, in denen sie zunächst keinen Ausweg sehen. Die Situation zeigt deutlich die für einen 15- bzw. 16-jährigen Heranwachsenden übliche adoleszente Unsicherheit. Gefühle von Hilflosigkeit und Beschämung gewinnen die Oberhand und lösen eine Krise aus. Im analysierten Beispiel löst die Furcht vor dem Thema Fortpflanzung, das mit dem Thema Sexualität direkt in Bezug gesetzt wird, eine solche Krise aus und drückt sich in dem einleitenden Schülerkommentar aus. Das Fallbeispiel zeigt demnach eindrücklich auf, welch unvorhersehbare oder auch vielfältige Art und Weise sich Aspekte der Adoleszenzkrise im Unterricht Ausdruck verschaffen können. Gleichmaßen wird deutlich, dass im schulischen Unterricht als institutionalisierter und öffentlicher soziale Praxis, kein Raum vorhanden ist, um die sensiblen und vielschichtigen psychischen und emotionalen Verwicklungen der Schüler\*innen partikular bearbeiten zu können. Ein klassenöffentliches Eingehen auf die in der schülerseitigen Kommentierung zum Ausdruck gebrachten Scham im Sinne von: „Ich weiß, dass es für Dich gerade nicht leicht ist, sich mit dieser Thematik auseinander zu setzen. Bitte tu es trotzdem!“ wäre ebenso entgrenzend, weil

bloßstellend gewesen, wie die vom Lehrer realisierte Variante. Darüber hinaus gehende Interventionen, die auf eine direkte Thematisierung der Adoleszenzkrise abzielten, wären – eben gerade aufgrund der Schamhaftigkeit des Themas – geradezu absurd. Überdies wäre dann auch der Fokus des Unterrichts nicht mehr auf den eigentlich geplanten Gegenstand (Fortpflanzung als Überleitung zum Thema Genetik) gerichtet.

Aus pädagogischer Perspektive wäre damit also die Frage eröffnet, ob der Biologieunterricht überhaupt den Ort darstellen kann, an dem Schüler\*innen bei der Bewältigung entwicklungspsychologisch sensibler Themen unterstützt werden können oder ob es nicht grundsätzlich der Sache des Unterrichts dienlich wäre, sich als Lehrkraft gegenüber den durch die Adoleszenzkrise bedingten Entgrenzungen der Schüler\*innen enthalten zu zeigen.

### *Literaturverzeichnis*

- Berk, L. (2011): Entwicklungspsychologie. München: Pearson.
- Erikson, E. (1966): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fend, H. (2001): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Wiesbaden: Springer.
- Freud, S. (1923): Das Ich und das Es. In: ders.: Psychologie des Unbewussten. Hrsg. von Alexander Mitscherlich et al. (= Studienausgabe. Bd. III). Frankfurt/Main 1982: Fischer Taschenbuch, S. 273–330.
- Grob, A./Jaschinski, U. (2003): Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Basel: Beltz.
- Heinemann-Hopf, E./Hopf, H. (2008): Psychische Störungen in Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pernlochner-Kügler, C. (2003): Körperscham und Ekel. Wesentlich menschliche Gefühle. Münster: LIT.
- Salge, H. (2013): Analytische Psychotherapie zwischen 18 und 25. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Scarbath, H. (1992): Abschied von der Kindheit – Jugend und Geschlecht in psychoanalytischer Sicht. In: Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Jugend weiblich – Jugend männlich: Sozialisation, Geschlecht, Identität. 111–124. Opladen: Leske & Budrich.
- Schulz-von Thun, F. (2012): Miteinander reden von A bis Z. Lexikon der Kommunikationspsychologie. Reinbek: Rowohlt.
- Wernet, A. (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen: Leske & Budrich.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2007): Kerncurriculum Niedersachsen Biologie für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10 (KC). URL: [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_gym\\_nws\\_07\\_nib.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_nws_07_nib.pdf) [Letzter Abruf: 29.10.2015]

SONJA HINTZE

„Dann bekommst du ja noch weniger Punkte!“ –

Eine objektiv hermeneutische Interpretation einer pädagogischen Entgrenzung

### **Einleitung**

Die Institution Schule hat in unserer Gesellschaft zwei Funktionen: die Wissensvermittlung einerseits und das Vertrautmachen mit bzw. die Vermittlung von sozialen Normen andererseits (vgl. Dreeben 1968, S. 61). Die Schule kann somit als Sozialisationsinstanz und die entscheidende Schnittstelle zwischen Familie und Berufsleben verstanden werden. In beiden Lebensbereichen ist das Verhalten „durch kontrastierende normative Prinzipien“ geleitet (ebd.). Parsons (1951, 1959) stellt diese Prinzipien als sogenannte „pattern variables“ gegenüber: Die Familie bildet einen partikularistisch und affektiv geprägten Lebensbereich, der nicht unbedingt leistungsorientiert ist. Im Berufsleben werden die Schülerinnen und Schüler hingegen mit einem universalistischen, affektiv-neutralen und leistungsorientierten Umfeld konfrontiert. Problematisch ist, dass die Institution Schule keinen fließenden Übergang zwischen den beiden Lebensbereichen schaffen kann, in dem die Schülerinnen und Schüler nach und nach von dem behüteten familiären Umfeld in das harte und moderne Gesellschaftsleben begleitet werden (vgl. Wernet 2005, S. 132). Die Schule ist vielmehr ein Ort, an dem die Schülerinnen und Schüler ins kalte Wasser geworfen werden, um Schwimmen zu lernen. Neben der Wissensvermittlung müssen die Lehrkräfte nun also noch unter der Beachtung der Prinzipien der Neutralität, des Universalismus und der Leistungsorientierung das Schwimmen beibringen, das heißt die Schülerinnen und Schüler im Sinne der Gesellschaft sozialisieren. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich hierbei erst in ihre Schülerrolle und die damit verbundenen Erwartungen einfinden, was zunächst zu Abweichungen in der Ausübung dieser Rolle führen kann. Diese Abweichung vom rollenkonformen Verhalten wird als Entgrenzung bezeichnet (vgl. Hecht 2009, S. 90). Aber nicht nur Schülerinnen und Schüler fallen aus der ihnen qua Institutionalisierung zugewiesenen Rolle. Auch Lehrkräften gelingt es nicht immer, sich an die Prinzipien der Neutralität, des Universalismus und der Leistungsorientierung zu halten, was dann ihrerseits zu einer Rollenverletzung führen kann. Nicht selten ist diese Verletzung gekoppelt an eine vorangegangene Entgrenzung eines Schülers, auf die eine Lehrkraft spiegelbildlich reagiert (vgl. Wernet 2005, S. 134). Entgrenzendes Verhalten kann auf verschiedenen Ebenen vorkommen: Es kann die Schüler und Schülerinnen, die Fachinhalte sowie das Berufsrollenverständnis des Lehrers bzw. der Lehrerin betreffen (vgl. Hericks 2006, S. 393).

Das folgende Protokoll soll daher mit dem Schwerpunkt der Entgrenzung analysiert werden. Das Erkenntnisinteresse liegt darin, insbesondere die pädagogische Entgrenzung der Lehrerrolle zu beschreiben und zu analysieren.

## Falldarstellung

Bei dem hier gewählten Fall handelt es sich um eine Mitschrift einer Lehrer-Schüler-Interaktion in einer 12. Klasse im Chemieunterricht:

*Schülerin steht vorne vor der Klasse und erläutert eine Folie.*

- L: S, nimm mal den Overhead-Projektor zur Seite, sonst kann ich dich ja gar nicht in deiner vollen Schönheit betrachten.  
 S: Das stört mich nicht!  
 L: Aber dann bekommst du für diese Stunde null Punkte eingetragen.  
 S: Sie sollen ja nicht mein Äußeres, sondern meine geistige Stärke beachten.  
 L: Dann bekommst du ja noch weniger Punkte!

## Interpretation

**L: S, nimm mal den Overhead-Projektor zur Seite, ...**

Folgende Geschichte wäre denkbar:

- (1) Eine Putzkraft sagt zu einer anderen: „Nimm mal den Overhead-Projektor zur Seite, sonst kann ich hier nicht wischen.“

Das Wort „Overhead-Projektor“ schränkt die kontextfreie Interpretation enorm ein, sodass es für die weitere Geschichtenbildung ersetzt wird. Dadurch wären die folgenden Geschichten denkbar:

- (2) Ein Vorgesetzter sagt zu seinem Angestellten: „Nimm mal den Stuhl zur Seite, ich brauche ein bisschen Platz da vorne.“  
 (3) Ein Gespräch zwischen Partnern, in dem der Partner zur Partnerin sagt: „Nimm mal den Vorhang zur Seite, sonst kann ich das Kleid gar nicht richtig sehen.“

Die ersten drei Geschichten haben gezeigt, dass bei der Form *nimm xy zur Seite* immer ein störendes Element entfernt werden muss, um freien Zugang bzw. freie Sicht auf etwas zu haben. Zur Erfassung der latenten Sinnstruktur wird nun in einem Gedankenexperiment der Imperativ *nimm* durch die strukturanaloge Form (*Verb im Imperativ*) *mal xy* ersetzt. Möglich wären folgende Geschichten:

- (4) Eine Mutter zu ihrem Kind: „Mach mal deine Hausaufgaben.“  
 (5) Ein Chef zu seinem Angestellten: „Ruf mal xy an.“  
 (6) Ein Vater zu seinem Sohn: „Räum mal dein Zimmer auf.“

Allen Beispielen ist gemein, dass durch den Imperativ eine direkte Adressierung an eine Person A aus einer hierarchisch übergeordneten Position von Person B erfolgt. Das heißt, der Sprechakt verweist uns auf ein asymmetrisches Beziehungsgefüge. Fällt ein Sprechakt dieser Form in einer symmetrischen Beziehung, so führt er ein asymmetrisches Verhältnis unter den Akteuren in die Interaktion ein. Dafür spricht auch die fehlende Höflichkeitsform *bitte* so wie das eingefügte *mal*. Im vorliegenden Fall schreibt die Lehrkraft der Schülerin die Kompetenz zu, die Aufgabe

selbst erledigen zu können, was das asymmetrische Beziehungsgefüge in Richtung „Zutrauen in die Autonomie“ der Schülerin abschwächt. Dies ist angesichts des in Rede stehenden Aspekts und des Alters der Schülerin nicht sonderlich überraschend.

Konfrontiert mit dem tatsächlichen Äußerungskontext, ist also klar, dass der Sprechakt auf das hierarchische Gefüge einer jeden Lehrer-Schüler-Beziehung verweist. Eine Schülerin erhält die Anweisung den Overhead-Projektor zur Seite zu räumen, da sie von diesem verdeckt wird. Dies impliziert, dass sie vor dem Overhead-Projektor steht und die Lehrkraft weiter hinten im Klassenraum sitzt. Weiterhin legt die Aufforderung zum Zur-Seite-Räumen nahe, dass die Schülerin sich länger dort vorne aufhalten und etwas präsentieren wird, was es nötig macht, eine ungehinderte Sicht zu haben. Die Aufforderung der Lehrkraft ist also Ausdruck der Kontrolle über die Schülerin und das Geschehen im Klassenraum.

Daraus lässt sich eine erste vorläufige Fallstrukturhypothese ableiten: Die Aussage der Lehrkraft stellt eine formal hierarchisch geprägte Aufforderung an eine untergeordnete Person dar und ist Ausdruck der Kontrolle über das Geschehen im Klassenraum.

**..., *sonst kann ich dich ja gar nicht in deiner vollen Schönheit betrachten.***

Es lassen sich hier folgende Geschichten bilden:

- (7) „Geh mal ein Stück zur Seite, sonst kann ich die Fjorde nicht in ihrer vollen Schönheit betrachten.“
- (8) „Geh mal ein Stück nach hinten, sonst kann ich Notre-Dame nicht in ihrer vollen Schönheit betrachten.“
- (9) Im Louvre kann ich die Mona Lisa in ihrer vollen Schönheit betrachten.
- (10) „Schatz, zieh mal den Mantel aus, damit ich dich in deiner vollen Schönheit betrachten kann.“
- (11) „Schatz, wie findest du den Rock?“ – „Nimm mal den Vorhang zur Seite, damit ich dich in deiner vollen Schönheit betrachten kann.“

Die letzten beiden Geschichten sind nur in partnerschaftlichen Kontexten wohlgeformt und können eher mit einem Augenzwinkern der Beteiligten gelesen werden. Kontextfrei haben diese Geschichten gemeinsam, dass ein Betrachtungsobjekt beschrieben wird, das nicht in Gänze erfasst werden kann, da es von etwas teilweise verdeckt wird. Die ersten drei Geschichten beschreiben die besondere Schönheit der Natur, eines Bauwerks oder eines Bildes. Dies sind alles Objekte, die betrachtet werden können. Alle Objekte haben auch etwas Ästhetisches an sich. Das in der Äußerung verwendete Verb *betrachten* leitet sich von dem Wort *trachten* ab, das *etwas haben wollen* bzw. *nach etwas streben* bedeutet. Die Person wird mit dieser Aussage also objektiviert und zu einer Art Lustobjekt gemacht, nach dem getrachtet wird.

Im tatsächlichen Kontext ist die Aussage als Objektivierung der Schülerin zu einer Art Lustobjekt durch die Lehrkraft zu sehen. Die Lehrkraft fügt der vorangegangenen formalen Aufforderung den Overhead-Projektor wegzuräumen also offenbar eine sexuell geprägte Motivation hinzu: Sie nutzt ihre hierarchische Überlegenheit, um sich einen freien voyeuristischen

Blick auf die Schülerin zu verschaffen. Ginge es um die reine freie Sicht auf die Präsentation und die vortragende Schülerin, hätte dies anders formuliert sein müssen, z. B. „... sonst können wir deine Präsentation nicht erkennen“. Im Schulkontext steht die Verschiebung der Schülerrolle zu einem Lustobjekt durch die Lehrkraft in einem massiven Kontrast zur Schule als Ort der Wissensvermittlung und des Erlernens sozialer Normen. Die Lehrkraft verlässt ihre Lehrerrolle und somit auch die professionelle Distanz und agiert in Form eines sexualisierten Verhaltens gegenüber eine Schülerin. Dies verändert die Fallstrukturhypothese dahingehend, dass die Lehrkraft nicht einfach eine der Unterrichtssituation geschuldete Aufforderung ausführt, sondern die hierarchische Überlegenheit im Schüler-Lehrer-Verhältnis (aus)nutzt: L. verlässt die professionelle Distanz und weitet die Interaktion auf eine sexualisierte, weil voyeuristisch geprägte Ebene aus.

Als mögliche Fortführung sind folgende Szenarien denkbar: Die Schülerin räumt den Overhead-Projektor zur Seite und unterwirft sich damit der Aufforderung der Lehrkraft oder sie weigert sich, den Overhead-Projektor wegzuräumen und leistete damit dem Übergriff der Lehrkraft Widerstand.

### **S: *Das stört mich nicht!***

Es wären die folgenden Geschichten denkbar:

(12) Der Besuch kommt: „Ich habe nicht aufgeräumt.“ – „Das stört mich nicht.“

(13) „Ich habe einen Döner gegessen und bestimmt eine Knoblauchfahne.“ – „Das stört mich nicht.“

(14) „Ich habe die Nudeln versalzen.“ – „Das stört mich nicht.“

(15) „Ich habe vergessen, dich anzurufen.“ – „Das stört mich nicht.“

(16) „Ich habe eine Narbe am Bein.“ – „Die stört mich nicht.“

Die genannten Geschichten haben alle gemein, dass es einen potenziellen Störfaktor gibt. Der Adressat distanziert sich von diesem Störfaktor und bringt zum Ausdruck, dass er mit der gegebenen Situation kein Problem hat. Im Gegensatz zu der zuletzt genannten Kontrastgeschichte „Ich habe eine Narbe am Bein“ – „Die stört mich nicht.“ handelt es sich bei den zuvor aufgeführten Geschichten um eine Verallgemeinerung der jeweiligen Situation, was durch die Verwendung des Artikels *das* deutlich wird. Dies zeigt auch die Kontrastgeschichte. In der Kontrastgeschichte wird sich mit dem Artikel *die* direkt auf den Störfaktor, in dem Fall die Narbe, bezogen. Durch die Verallgemeinerung mithilfe des *das* wird also ein generelles Hinnehmen einer kompletten Situation zum Ausdruck gebracht.

Konfrontiert man diese Lesart mit dem tatsächlichen Äußerungskontext, ergibt sich folgendes Bild: Oberflächlich scheint es der Schülerin egal zu sein, dass die Sicht des Lehrers auf sie blockiert ist. Ihr Sprechakt könnte entsprechend – betrachten wir allein die manifeste Ebene – als Ausdruck des Widerstands gegen den Übergriff der Lehrkraft gelesen werden. Insbesondere der allgemeine, in der aktuellen Situation nur vermeintlich klar mit dem realisierten *das* hergestellte Bezug zur Situation macht jedoch auf eine weitere Bedeutungsebene der Reaktion der

Schülerin aufmerksam. Denn ziehen wir den gesamten Kontext in Betracht, ist auf der latenten Bedeutungsebene mit dem Satz *Das stört mich nicht* ebenfalls die Dimension der sexuellen Objektifizierung durch die Lehrkraft thematisiert. Aus dieser Perspektive trägt die Erwiderung durchaus auch einen koketten Zug – „Es stört mich nicht, dass Sie mich nicht in meiner vollen Schönheit betrachten können“. Diese Lesart impliziert also ein – gerade in der Ambivalenz des Sprechaktes liegend – Einsteigen auf den Kommentar der Lehrkraft. Das heißt, die Schülerin spielt verbal den Ball an die Lehrkraft zurück und beendet so den Übergriff gerade nicht rigoros, sondern hält das Spiel am Laufen. Aus der anfänglichen Anzüglichkeit der Lehrkraft entsteht so eine flirtartige Interaktion.

Die Fallstrukturhypothese lässt sich also dahingehend erweitern, dass sowohl Lehrer als auch Schülerin aus ihren Rollen fallen und eine Art verbales Spiel auf erotisierten Ebene beginnen, welches die professionelle Distanz zwischen Lehrer und Schülerin unterschreitet. Als mögliche Fortsetzungen wären denkbar, dass der Lehrer aus dem Spiel aussteigt und das Gespräch wieder in die Professionalität des Unterrichtsgesprächs zurücklenkt oder dass er den Ball am Laufen hält und auf das Gesagte der Schülerin eingeht.

***L: Aber dann bekommst du für diese Stunde null Punkte eingetragen.***

Zu dieser Sequenz wären die folgenden Geschichten denkbar:

(17) Der Lehrer bittet einen Schüler, die Hausaufgaben vorzulesen, was dieser verweigert: „Lies bitte die Hausaufgaben vor.“ – „Nö, keine Lust!“ – „Aber dann bekommst du für diese Stunde null Punkte eingetragen.“

(18) Im Unterricht verabschiedet sich ein Schüler und geht: „Ich habe keine Lust mehr und gehe nach Hause.“ – „Aber dann bekommst du für diese Stunde null Punkte eingetragen.“

Da die Kombination der Wörter *Stunde* und *Punkte* die kontextfreie Interpretation enorm einschränken und auf einen Schulkontext beschränken, werden im Folgenden eben diese Wörter nach und nach ersetzt. Dadurch ergeben sich die folgenden Geschichten:

(19) In einer Spielrunde: „Ich kann diese Runde nicht setzen.“ – „Aber dann bekommst du für diese Runde null Punkte eingetragen.“

(20) „Ich habe meine Bonuskarte vergessen.“ – „Aber dann bekommst du für diesen Einkauf keine Bonuspunkte gutgeschrieben.“

Alle Geschichten haben gemeinsam, dass sie eine Folge zu einer vorausgegangenen Äußerung einer anderen Person ankündigen. Dies wird durch die Verwendung des Wortes *dann* deutlich. *Dann* trägt hier in diesem Kontext die Bedeutung *in diesem Fall* bzw. *unter diesen Umständen*. Diese Formulierung setzt eine vorangegangene Äußerung voraus, damit sie wohlgeformt ist. Verstärkt wird diese Androhung von Folgen bzw. Konsequenzen noch durch die Verwendung des *aber*. Die Konjunktion *aber* drückt aus, dass etwas nicht den Erwartungen des Sprechers entspricht, und bildet hier die Anknüpfung an das Vorhergesagte. Die Androhung von Folgen ist auf den Zeitpunkt des Sprechens beschränkt, was durch das Demonstrativpronomen *diese* ausgedrückt wird. In der Zukunft liegende Konsequenzen würde eher mit dem Wort *nächste* oder

*folgende* ausgedrückt. Weiterhin haben die Geschichten gemein, dass angedrohte Konsequenzen festgehalten bzw. gespeichert werden, was die Verwendung der Wörter *eintragen* und *gutschreiben* verdeutlicht. Somit scheint es sich um Konsequenzen zu handeln, die wieder abrufbar sind, da diese verschriftlicht worden sind.

Im tatsächlichen Äußerungskontext kündigt der Lehrer Folgen für die vorangegangene Aussage der Schülerin an. Damit bedient er sich abermals seiner qua Institutionalisierung der Interaktion eingeschriebenen hierarchisch höher stehenden Position und nutzt diese zur Demonstration seiner Macht. Er droht der Schülerin für das ‚Nicht-Zur-Seite-Räumen‘ des Overhead-Projektors mit einer schlechten Note für die gerade laufende Stunde. Auf der sexuellen Ebene bzw. der Ebene des verbalen Spiels zwischen Lehrer und Schülerin spielt der Lehrer den Ball demnach zurück an die Schülerin. Er bedient sich dabei einer gesteigerten Form, da nun explizit die Notengebung thematisch ist, während er sich weiter auf den Aspekt des Nichtsehens in ihrer vollen Schönheit fokussiert und die Schülerin nach wie vor dazu bringen möchte, den Overhead-Projektor wegzuräumen. Auch hier fällt der Lehrer aus seiner Rolle und nutzt seine hierarchische Überlegenheit gegenüber der Schülerin deutlich aus, um das Spiel auf der erotisch-sexualisierten Ebene zu halten und seine (die Situation erotisierenden) Wünsche durchzusetzen.

Die Fallstrukturhypothese kann also bestehen bleiben. Lehrer und Schülerin halten das verbale, sexuelle Spiel aufrecht. Allerdings muss die Hypothese dahingehend erweitert werden, dass der Lehrer seine Überlegenheit ausnutzt, um seine sexuell konnotierten Ziele zu erreichen und so seinerseits ein weiteres Mal aus seiner Rolle fällt. Mögliche Fortsetzungen wären das Ausführen der geforderten Handlung durch die Schülerin, um eine schlechte Note zu vermeiden und somit der Ausstieg aus dem verbalen Spiel sowie das Weiterführen dieses Spiels durch eine passende Äußerung der Schülerin und ein daran gekoppeltes ‚Nichtfolgeleisten‘ der Aufforderung des Lehrers.

***S: Sie sollen ja nicht mein Äußeres, sondern meine geistige Stärke beachten.***

Zu dieser Sequenz können die folgenden Geschichten erzählt werden:

(21) Ein Chef sagt zu einer Angestellten: „So können Sie hier aber nicht rumlaufen“ – „Sie sollen ja nicht mein Äußeres, sondern meine geistige Stärke beachten.“

(22) „Sie sehen gar nicht wie ein Arzt aus.“ – „Sie sollen ja nicht mein Äußeres, sondern meine fachliche Kompetenz beachten.“

(23) „Das Essen sieht ja furchtbar aus.“ – „Sie sollen ja nicht das Aussehen, sondern den Geschmack bewerten.“

(24) Zwei Freunde beobachten eine Gruppe von Frauen: „Die Blonde sieht ja furchtbar aus.“ – „Du sollst ja nicht ihr Äußeres, sondern ihre geistige Stärke beachten.“

Die Geschichten haben alle gemeinsam, dass ihnen eine Äußerung vorangegangen sein muss, auf die nun geantwortet wird. Dies wird durch die Partikel *ja* deutlich, welche hier wie das Wort *schließlich* verwandt wird. Dadurch nimmt der Sprecher konzessiv Bezug auf eine vorangegangene Äußerung. Außerdem dient das *ja* der Betonung der Aussage und bekräftigt diese.

Die erzählten Geschichten haben außerdem gemein, dass immer ein Aspekt einer Person betrachtet wird, der eigentlich nicht im Mittelpunkt stehen sollte, da es sich bei dem betrach-

teten Aspekt nicht um das wirklich Wichtige, wie z. B. die Kompetenz eines Arztes handelt. Es wird hier nur das rein Äußerliche betrachtet. Dies führt zu einer Objektifizierung und somit zur Reduzierung der betrachteten Person auf ihr Äußeres. Die sprechende Person scheint ihre Objektifizierung selbst zu bemerken und spricht den vorherigen Sprecher darauf an. Dies wird durch die Verwendung des Pronomens *mein* sowie der Kontrastgeschichte deutlich, in der sich mit dem Pronomen *ihr* auf eine andere Person bezogen wird, welche nicht selber spricht.

Auch das Verb *beachten* fällt ins Auge. *Beachten* wird häufig im Zusammenhang mit Regeln, Vorschriften oder Sicherheitsmaßnahmen verwendet, wie z. B. in „Bitte beachten Sie die Sicherheitshinweise“ oder „Beachten Sie die Verkehrsregeln“. Die mit dem Verb *beachten* verknüpften Dinge scheinen also eine gewisse Wichtigkeit zu besitzen. Dies deutet darauf hin, dass es dem Sprecher sehr wichtig erscheint, den Adressaten auf seinen „Fehler“, nur das Unwichtige zu betrachten, hinzuweisen. Andernfalls wäre wahrscheinlich das Wort *beurteilen* oder *bewerten* verwendet worden.

Auffällig ist auch die Verwendung des Modalverbs *sollen* in allen Geschichten. Damit bringt der Sprecher eine bestimmte Aufforderung bzw. Anweisung zum Ausdruck, was zu tun ist. Es hat dadurch einen befehlsähnlichen Charakter. In Verbindung mit dem *nicht* wird dadurch eine Aufforderung zur Unterlassung.

Der Sprecher benutzt hier die Konjunktion *sondern* mit der Bedeutung *hingegen*. Damit wird hier ein Gegensatz zu dem Gesagten über das Äußere aufgebaut. Dies hat zur Folge, dass dem vorangegangenen Sprecher signalisiert wird, dass man mit der Aussage nicht einverstanden ist und diese nun berichtigt bzw. in andere Bahnen lenkt.

Im tatsächlichen Äußerungskontext also zeigt die Schülerin deutlich, dass sie die Objektifizierung durch den Lehrer erkannt hat. Sie spiegelt dem Lehrer sein Herausfallen aus der Lehrerrolle wider, indem sie selbst aus ihrer Rolle fällt. Dies geschieht dadurch, dass die Schülerin den Lehrer auf seine Pflichten aufmerksam macht und ihn darauf hinweist, dass er sie objektiv und ohne Einbeziehung von äußeren Einflüssen benoten sollte. Sie spielt also seine zuvor erfolgte Drohung zurück zu ihm. Es handelt sich hier also um einen Versuch, die durch die Drohung des Lehrers zuvor wiederhergestellte hierarchische Beziehung umzudrehen. Dies wird durch die Infragestellung der Kompetenz des Lehrers sowie durch die Erteilung von Anweisungen, was der Lehrer in seiner eigentlichen Rolle zu tun hätte, erreicht. Die Fallstrukturhypothese muss also dahingehend erweitert werden, dass auf die Entgrenzung des Lehrers eine Entgrenzung der Schülerin erfolgt, die sich nicht mehr nur auf der rein sexuellen Ebene, sondern auf der Machtebene bewegt. Dies führt dazu, dass sich das verbale Tauziehen langsam auf ein Ende zubewegt. Möglich Fortsetzungen wären das Aussteigen des Lehrers aus dem verbalen Spiel oder eine weitere Erwiderung, die seine Autorität und somit seine vorangegangene Machtposition wiederherstellt.

### ***Dann bekommst du ja noch weniger Punkte!***

Für diese Sequenz sind die folgenden Geschichten denkbar:

- (25) „Ich möchte meine Hausaufgabe nicht vorlesen.“ – „Dann bekommst du ja noch weniger Punkte.“

(26) Während eines Spiels: „Ich muss leider passen. Ich kann in dieser Runde nicht setzen.“ – „Dann bekommst du ja noch weniger Punkte.“

Da das Wort Punkte die kontextfreie Interpretation stark einschränkt, wird es im Folgenden ersetzt, sodass sich die folgenden Geschichten ergeben:

(27) „Ich reduziere meine Stunden bei der Arbeit.“ – „Dann bekommst du ja noch weniger Geld.“

(28) „Ich höre immer Musik, während ich arbeite.“ – „Dann bekommst du ja noch weniger mit.“

(29) „Ich reduziere die Preise der Sommerware.“ – „Dann bekommst du ja noch weniger Einnahmen.“

In allen Geschichten wird eine Konsequenz für eine vorangegangene Handlung bzw. Aussage angekündigt. Diese wird durch das Adverb *dann* eingeleitet, welches hier die Bedeutung von *in diesem Falle* oder *unter diesen Umständen* trägt. Diese Konsequenz ist negativ besetzt, da hier das Wort *weniger* verwendet wird. Würde man das *noch* weglassen, ergäbe sich „Dann bekommst du ja weniger Punkte“. Betrachtet man das *weniger* also isoliert, kann man feststellen, dass der Sprecher durch seine vorangegangene Handlung von etwas weniger als vorher bekommt. Es sind aber keine Rückschlüsse über die eigentliche Menge des zu dem Zeitpunkt Vorhandenen (z. B. Punkte bzw. Geld) möglich. Verstärkt wird diese Aussage durch die Partikel *noch*. *Noch weniger* in Kombination impliziert, dass es vorher schon wenig von etwas gab, das durch die vorangegangene Handlung das Vorhandene noch verringert wird. Weiterhin drückt dieses *noch* auch einen gewissen Ärger bzw. eine gewisse Erregung des Sprechers aus. Häufig wird das *noch* mit einem drohenden Unterton gesagt, um seinen Gesprächspartner auf zu erwartende Konsequenzen bezüglich seiner Äußerung hinzuweisen. Um der Aussage noch mehr Nachdruck zu verleihen, verwendet der Sprecher die Partikel *ja*. Das *ja* unterstützt die Androhung der Konsequenzen, da es als Ausdruck einer Mahnung gelesen werden kann.

Im tatsächlichen Äußerungskontext droht der Lehrer der Schülerin mit einer deutlich schlechteren Note aufgrund ihres ‚Nichtfolgeleistens‘ bezüglich seiner Aufforderung. In seiner Aussage betont er mithilfe des *noch weniger* implizit, dass die Schülerin ohnehin nur sehr wenige Punkte erreichen würde, diese aber mithilfe ihres Äußeren aufbessern könnte. Der Lehrer wertet die geistigen Fähigkeiten bzw. die fachlichen Leistungen der Schülerin mit dieser Aussage deutlich ab und macht deutlich, dass sein Fokus auf dem Äußeren der Schülerin liegt und er ein sexuelles Interesse verfolgt. Dadurch verstärkt er nochmal die Komponente der sexuellen Objektifizierung, die sich bereits in den vorangegangenen Äußerungen zeigte. Dies stellt eine deutliche Intimitätsverletzung der Schülerin dar.

Der Lehrer nutzt hier das Machtinstrument der Notenvergabe, um seine Autorität wieder herzustellen, die die Schülerin in ihrer vorherigen Aussage teilweise untergraben hatte. Hierfür greift er die Schülerin auf einer sehr persönlichen Ebene an und stellt diese vor der Lerngruppe bloß, um sein Ziel, sie in „ihrer vollen Schönheit“ betrachten zu können, zu erreichen.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass hier eine wechselseitige Entgrenzung von Lehrer und Schülerin vorliegt. Der Lehrer scheint ein sexuelles Interesse zu verfolgen, auf welches die

Schülerin zunächst verbal eingeht. Innerhalb dieses verbalen Spiels droht dem Lehrer zunehmend ein Autoritätsverlust, was das verbale Spiel zwischen den Beiden zunehmend zu einer Art Machtspiel macht.

### **Schlussbetrachtung**

Bei dem analysierten Fallbeispiel handelt es sich um das Phänomen der Entgrenzung auf Lehrer- sowie auf Schülerseite. Die Interaktion beginnt mit einem asymmetrischen Verhältnis zwischen Lehrer und Schülerin. Der Lehrer fordert die Schülerin auf, den Overhead-Projektor wegzuräumen, damit er sie besser bei ihrem Vortrag sehen kann. Problematisch ist nur, dass der Lehrer das Gespräch hier auf eine sexuell geprägte Ebene lenkt, indem er die Schülerin zu einer Art Lustobjekt macht. Es kommt durch seine Aussage zu einem Distanzverlust zwischen Lehrer und Schülerin, der eine Intimitätsverletzung mit sich bringt. Diese sexuell orientierte Bitte steht in einem Widerspruch zur Schule, einem Ort des Lehrens und Lernens. Das entgrenzende Verhalten des Lehrers hätte mit der einfachen Bitte, den Overhead-Projektor zur Seite zu stellen, damit man dem Vortrag besser folgen kann, vermieden werden können. Eine Anspielung auf das äußere Erscheinungsbild der Schülerin wäre hier nicht nötig gewesen. Dass es dem Lehrer aber nicht um das reine Verfolgen des Vortrags zu gehen scheint, sondern sein Fokus auf dem Betrachten der Schülerin geht, zeigt sich im Verlauf der Interpretation.

Die Schülerin reagiert zunächst auf diese Intimitätsverletzung mit einer Entgrenzung ihrerseits, indem sie der Anordnung des Lehrers nicht Folge leistet. Sie scheint allerdings Gefallen an dem kleinen Schlagabtausch auf sexueller Ebene zu finden, da sie den Ball zu Beginn wieder zurück zum Lehrer spielt. Sie reagiert mit einer gewissen Koketterie auf die sexuellen Anspielungen des Lehrers. Diese spiegelbildliche Form der Reaktion kann häufig bei Entgrenzungen beobachtet werden, sowohl auf Lehrer- als auch auf Schülerseite.

In seiner Antwort versucht der Lehrer die Schülerin mit dem Druckmittel der Noten zu seiner erwünschten Handlung zu bringen, den Overhead-Projektor wegzuräumen. Hier hätte er das Gespräch auf eine sachliche Ebene zurücklenken können und mit der oben genannten Bitte zum Referat zurückkehren können. Anstatt dessen spielt er das verbale Spiel weiter und erniedrigt die Schülerin vor der Lerngruppe, indem er ihre fachlichen Leistungen unter ihr Aussehen stellt und somit seine sexuellen Absichten ein weiteres Mal verdeutlicht.

Für die Schülerin ist hier ein Punkt überschritten. Sie versucht, sich gegen diese Anspielungen zu wehren und fällt erneut aus ihrer Schülerrolle. Sie möchte diese Intimitätsverletzung in einem öffentlichen Raum bzw. vor dem Schüler-Publikum nicht einfach so hinnehmen und sieht für sich selbst keine andere Möglichkeit darauf zu reagieren, als den Lehrer auf seine Pflichtverletzung aufmerksam zu machen und ihn darauf hinzuweisen, sie objektiv und ohne äußere Einflüsse zu benoten.

Diese Interaktion verselbständigt sich und gipfelt daher zunehmend in einer Spiralbewegung, in der versucht wird, sich gegenseitig zu übertreffen. Die Interaktion wirkt zunächst erst einmal belustigend, je weiter man sie jedoch liest, merkt man den zunehmenden Anstieg an Intimitätsverletzung und Verlust von professioneller Distanz. Der Lehrer findet in diesem Fall einen sexuell orientierten Kurs eingeschlagen, den er nur schwer wieder verlassen kann. Bei ei-

ner solchen Entwicklung des Gesprächs wäre es hilfreich gewesen, den verbalen Schlagabtausch möglichst frühzeitig zu beenden und das Gespräch wieder auf eine sachliche Ebene zu lenken.

### *Literaturverzeichnis*

- Dreeben, R. (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hecht, M. (2009): Selbsttätigkeit im Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herricks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Parsons, T. (1951): The Social System. Glencoe: The Free Press.
- Parsons, T. (1959): The School Class as a Social System. In: Harvard Educational Review 29. S. 297–318.
- Wernet, A. (2005): Über pädagogisches Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung. In: Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 125–44.

## Der (Vor-)Fall mit dem Textmarker am Körper – Dekonstruktion einer Männlichkeitsinszenierung

„Ich hab n Textmarker am Körper und den fass ich täglich an“

Schon auf den ersten Blick ist erkennbar: Dieser Sprechakt hat keinen Platz im Unterricht. Wenn er dort vorkommt, handelt es sich um eine besondere und schwerwiegende Form der Störung des unterrichtlichen Handlungsrahmens. Es handelt sich hier nicht um eine latente sexuelle Anspielung, wie sie des Öfteren in Unterrichtsprotokollen zu finden ist, sondern um eine Manifestation derselbigen innerhalb einer Oberstufenklasse.<sup>1</sup>

Dies stellt insofern eine Besonderheit dar, als ein internalisiertes Schüler-Rollenhandeln in einer 11. Klasse anzunehmen wäre; anstelle dessen wird der entgegengesetzte Strukturtypus der diffusen Sozialbeziehung bedient (Parsons 1951; Wernet 2003).

Jene sexuelle Entgrenzung – das Scheitern einer rollenkonformen, spezifischen Praxis – soll unter Zuhilfenahme der Methode der Objektiven Hermeneutik im Fokus dieser Hausarbeit stehen.

Vor Beginn der Interpretation soll die angegebene Kurzcharakterisierung betrachtet werden, die durch ungewöhnliche Ausführlichkeit auffällt.

### **Kurzcharakterisierung der Beobachtungsszene**

Die Schüler sollen in Gruppenarbeit zum Thema Arbeitslosigkeit Aufgaben bearbeiten. Nach 10 Minuten hat eine Jungsgruppe immer noch nicht mit dem Lesen des Textes angefangen. Sie unterhalten sich lautstark über Frauen in der Unibibliothek. Die Lehrerin schaut zunächst amüsiert, irgendwann aber warnend zu ihnen und fordert dann den lautesten Schüler auf, endlich mit dem Textmarker den Text zu lesen.

### **Protokoll**

S1: *(provokierend laut)* Boah, ich war gestern in der Unibibliothek. Mega das Weiberparadies, Alter!

*Lehrerin schmunzelt*

*Ein paar Minuten später geht sie zu der Jungsgruppe.*

L: Du solltest jetzt auch mal endlich deinen Textmarker anfassen, S1.

S1: Ich hab n Textmarker am Körper und den fass ich täglich an.

*Lehrerin ignoriert diese Äußerung*

Die Kurzcharakterisierung der Beobachtungsszene liefert keine nüchterne Beschreibung des Interaktionsrahmens, sondern bereits eine Interpretation der Szenerie seitens der Protokol-

12 Entnommen ist diese Schüleräußerung aus einem Protokoll der kasuistischen Lernplattform der Leibniz Universität Hannover.

lantin. Es handelt sich um eine subjektiv gefärbte, statt einer deskriptiven Darstellung des Unterrichtsgeschehens. Das Verhalten der Schülergruppe, immer noch nicht mit dem Lesen des Textes begonnen zu haben, wird von der Protokollantin als formales Säumnis markiert, die Deklaration der Schülergruppe als lautstarke Jungsgruppe zeichnet ein stereotypes Bild. Die Kurzcharakterisierung erfolgt scheinbar aus einem lehrernahen Blickwinkel. Sie betont vor allem die Vehemenz der Unterrichtsstörung und legitimiert somit implizit die Notwendigkeit der Disziplinierung durch die Lehrkraft.

***S (provokierend laut): Boah, ich war gestern in der Unibibliothek***

Wie bereits in der Kurzcharakterisierung, ist auch die wörtliche Wiedergabe der Interaktion durch Anmerkungen der Protokollantin gerahmt. Den Sprechakt als provokierend laut einzustufen, stellt wiederum eine Deutung der Situation dar. Diese Vor-Interpretation in eine objektiv-hermeneutische Interpretation als objektives Datum miteinzubeziehen, würde den Text nicht als Text analysieren und damit die Prinzipien dieser Methode verletzen. Schließlich gilt nicht der Protokollantin, sondern dem hier sprechenden Schüler unser spezifisches Fallinteresse (vgl. Wernet 2009, S. 21–38). Für die Interpretation ist lediglich von Bedeutung, dass der nun zu betrachtende Sprechakt „lauter“ gesprochen wurde, also vermutlich für eine breite Hörergruppe wahrnehmbar zu sein scheint.

Die Einleitung eines Sprechakts mit einem lauter gesprochenen „Boah“ ist ein typisch jugendsprachlicher Ausdruck. Die Aufmerksamkeit der Zuhörer\*innen wird beansprucht und ein Spannungsbogen wird erzeugt. Diese Einleitung verweist, aufgrund des jugendkulturellen Sprachgebrauchs, nicht auf einen spezifischen Kontext, sondern auf freundschaftlich-diffuse Kontexte (Parsons 1951; Wernet 2003).

Der Sprechakt *ich war gestern in der Unibibliothek* zeigt auf, dass der/ die Sprecher\*in sich nicht dem universitären Kontext zugehörig zu fühlen scheint. Ein Studierender könnte zwar ein Peer-Group-Gespräch so einleiten, er würde aber statt *Unibibliothek* nur *Bibliothek* oder die Kurzform *Bib* verwenden, da eine explizite Nennung, dass es sich um die Universitätsbibliothek handelt, überflüssig erscheint. Deutlich wird somit, dass der/die Sprecher\*in in der Universitätsbibliothek nur eine Gäste- oder Beobachterrolle eingenommen hat.

Im vorliegenden Kontext scheint nicht nur die Peer-Group, sondern, da der Sprechakt lauter gesprochen wurde, auch die gesamte Klassenöffentlichkeit indirekt adressiert zu sein. Der Sprechakt scheint einen klassischen Abgrenzungsmechanismus zu beinhalten: Jedem wird bewusst, ob er als Mitglied der Gruppe manifest adressiert ist oder die Publikumsrolle einnimmt. So dient der Sprechakt der Vergemeinschaftung der Peer-Group und grenzt sie gleichzeitig nach außen ab. Die offensichtlich vorrangig angesprochene Schülergruppe wird von der Protokollantin als Jungsgruppe beschrieben. Sie scheint hier besonders als reine Jungengruppe aufzufallen. Es handelt sich folglich nicht um eine zufällig zusammengesetzte Arbeitsgruppe, sondern um eine feste, geschlechterhomogene Clique.

Für die männliche Sozialisation übernimmt gerade die gleichgeschlechtliche Peer-Group bereits vor der Adoleszenz eine Schlüsselrolle: Der Eintritt in eine Peer-Group ist zugleich Austritt aus dem „weiblich-dominierten“ (Böhnisch/Winter 1997, S. 83) Lebensraum Fa-

milie. Die Peer-Group trägt damit durch ihre Identifikationsmöglichkeit entscheidend zur Ausbildung einer Geschlechter- bzw. Geschlechterrollenidentität des Individuums bei (vgl. Parsons 1968, S. 174–175). Böhnisch und Winter stellten hierzu pointiert fest: „Die Peer-Group zieht den männlichen Jugendlichen fast magisch an, denn der Junge weiß bisher nur aus der mutter-dominierten Familie, daß er ‚nicht Nichtmann‘ ist“ (Böhnisch/Winter 1997, S. 83).

Die Jungsgruppe im Kontext scheint diese Identifikationsmöglichkeit für ihre Mitglieder zu erfüllen, denn sie fällt eben nicht einfach als geschlechtsneutrale Gruppe, sondern als Jungengruppe auf.

### ***S1: ... Mega das Weiberparadies, Alter!***

Der Sprecher bedient durch die Verwendung von *Mega* und *Alter* weiter einen jugendsprachlichen Duktus. Der Spannungsbogen, der mit *Boah* begonnen wurde, wird sprachlich durch *Alter* geschlossen. Die vorangegangene Deutung eines jugendkulturellen Sprechakts und die damit verbundene Darstellung einer Gruppenzugehörigkeit wird gestärkt.

Der Ort Unibibliothek wird vom Sprecher als [*m*]ega das Weiberparadies beschrieben. Der Begriff Weib ist heutzutage eine besonders abwertende Bezeichnung für eine Frau, die sie diffamiert und zu einem Objekt degradiert. Intentional will der Schüler zum Ausdruck bringen, dass die Universitätsbibliothek aufgrund der dort anwesenden, für ihn begehrenswerten Frauen, einem Paradies gleichkomme.

Die Entwertung von Frauen – insbesondere mittels Sexualisierung – ist ein klassischer Mechanismus, um eine Überlegenheit des Männlichen zu konstruieren. Dadurch manifestiert sich eine hierarchische Anordnung der Geschlechter: Die Frau wird als schwach und sexuell passiv entwertet, der Mann als stark und sexuell aktiv idealisiert (vgl. Budde/Faulstich-Wieland 2005, S. 46–47). Neben der identifikationsstiftenden Funktion der männlichen Clique bedeutet sie auch eine „neue Qualität sozialer Kontrolle“ (Böhnisch/Winter 1997, S. 79) für das Individuum, denn um legitimer Teil der Gruppe zu sein, muss es die eigene Männlichkeit gegenüber der Gruppe immer wieder bestätigen (vgl. Niederbacher/Zimmermann 2011, S. 174). So lässt sich die frauendiffamierende Aussage des Schülers auch als eine Art Versicherung an seine Jungsgruppe lesen, weiter ihrer Männlichkeitsvorstellung zu genügen und damit ein legitimes Gruppenmitglied zu sein.

Kontextfrei und stringent dem „Wörtlichkeitsprinzip“ (Wernet 2009, S. 23) der Interpretationsmethode folgend, ergibt sich in der Analyse des Begriffs Weiberparadies jedoch eine Diskrepanz zu der vorangegangenen Deutung: Ein Weiberparadies müsste begriffslogisch ein Paradies für Frauen und nicht ein Ort sein, an dem Männer gut Frauen beobachten können.

In einer Ersetzungsprobe soll dies verdeutlicht werden, indem der Begriff „Weiberparadies“ durch „Kinderparadies“ gedankenexperimentell ersetzt wird: Ein Kinderparadies wird als ein idealer Ort für Kinder verstanden, beispielsweise könnte ein Spielplatz so bezeichnet werden. Analog zum Kinderparadies müsste ein Weiberparadies begriffslogisch zwingend ein solches für Frauen sein. Die Deklaration der Bibliothek als idealer Ort, um Frauen zu

beobachten, misslingt, da der Schüler die Universitätsbibliothek hierfür als Männerparadies betiteln hätte müssen. Latent scheint der Schüler sich mit diesem Sprechakt als Frau zu identifizieren, denn er stellt das Weiberparadies als für ihn begehrenswert dar.

Die angestrebte Demonstration von Männlichkeit und die damit verbundene Peer-Vergemeinschaftung scheitert folglich auf der latenten Ebene, da sich in der Freud'schen Fehlleistung eine noch unsichere Geschlechterrollenidentität ausdrückt (vgl. Dammasch 2009, S. 18–20; Erikson 1973, S. 110–111).

Diese unbewusst ausgesendete Botschaft ist im Hinblick auf die sozialisatorisch wichtige Identifikationsmöglichkeit mit der Peer-Group spannungsreich. Die männliche Clique definiert sich gerade in Abgrenzung zu allem Weiblichen. Dieser Logik folgend müsste die Peer-Group den Schüler, der sich sprechaktlogisch zu einer Frau gemacht hat, ausschließen.

***Lehrerin schmunzelt. / Ein paar Minuten später geht sie zu der Jungsguppe.***

Die Lehrerin lässt die Möglichkeit, die Spezifität der Unterrichtssituation durch einen Sprechakt wie „Bitte bearbeitet eure Aufgaben.“ zu wahren, und damit nach „Logik der [pädagogischen] Permissivität“ (Wernet 2003, S. 150) mit der Entgrenzung des Schülers umzugehen, aus. Stattdessen fördert ihre Reaktion eine durch den Schüler vorgegebene diffuse soziale Praxis und überführt die Situation nicht in eine institutionell angemessene Form, sondern verletzt bereits durch ihr Schmunzeln den affektiv-neutralen Handlungsrahmen des Unterrichts ihrerseits.

***L: Du solltest jetzt ...***

Wohlgeformt scheint dieser Sprechakt besonders in freundschaftlichen oder familiären Kontexten, beispielsweise könnte er in einer Eltern-Kind-Interaktion geäußert werden. Der Sprechakt bedient folglich den Modus einer pädagogisch-hierarchischen Sozialbeziehung:

- (1) Du solltest jetzt anfangen, deine Tasche zu packen.
- (2) Du solltest jetzt wirklich Oma Hilde anrufen.

Die Einleitung vermittelt Du solltest scheint sich als gut gemeinter Ratschlag zu tarnen, denn diese steht nur scheinbar im Kontrast zu einem nachdrücklichen Apell.

Im Kontext der Interaktion reagiert die Lehrerin folglich, indem sie sich eines diffusen Sprechaktes bedient, der sich als Ratschlag tarnt, jedoch latent eine bevormundende, nachdrückliche Aufforderung beinhaltet. Auch hier wird eine Entgrenzungstendenz der Lehrerrolle sichtbar: Statt rollenkonform in den formellen Handlungsrahmen der Schule zu überführen, führt sie das Gespräch im Modus diffuser Sozialbeziehungen weiter.

***L: Du solltest jetzt auch mal endlich...***

- (3) Du solltest jetzt auch mal endlich erwachsen werden.
- (4) Du solltest jetzt auch mal endlich anfangen zu arbeiten.

Die Dringlichkeit des Anliegens wird im Sprechakt zeitlich und sozial durch die Bezugsnormen jetzt endlich und auch mal unterstrichen. Das Verhalten des Adressaten wird als rück-

ständig markiert. Diese Rückständigkeit wiegt deswegen so schwer, weil sie von biografischer Bedeutung ist. Während in Beispiel 3 das biografische Motiv auf manifester Ebene deutlich wird, scheint dieses Motiv in Beispiel 4 nicht manifest sichtbar zu sein. Durch die Betrachtung einer gedankenexperimentellen Alternative kann jedoch gezeigt werden, dass auch im vierten Beispiel ein latentes biografisches Motiv immanent ist.

(5) Fang jetzt endlich an zu arbeiten!

Mit dem Sprechakt könnte beispielsweise ein Meister am Morgen einen trödelnden Lehrling auffordern, mit der Arbeit zu beginnen. Durch diesen Sprechakt wird eine Person in der konkreten Situation adressiert. In dieser kontrastierenden Geschichte scheint *Du solltest jetzt auch mal endlich anfangen zu arbeiten* keine passende Arbeitsaufforderung zu sein. Wohlgeformt kann dieser Sprechakt nur geäußert werden, wenn nicht ein konkreter Arbeitsbeginn, sondern ein allgemeiner Einstieg in die Arbeitswelt thematisiert wird. Dadurch zeigt sich auch im vierten Beispiel dessen biografische Bedeutung in der latenten Sinnstruktur.

Im vorliegenden Kontext können nur die anderen Schüler\*innen als soziale Bezugsnorm dienen. Die Lehrerin attestiert dem Schüler folglich, dass er ein biografisches Säumnis im Gegensatz zu seinen Mitschüler\*innen nicht überwunden hat.

***L: Du solltest jetzt auch mal endlich deinen Textmarker anfassen, S1.***

Dieser Sprechakt wurde von der Protokollantin in der Kurzcharakterisierung wie folgt zusammengefasst: *[Die Lehrerin] fordert dann den lautesten Schüler auf, endlich mit dem Textmarker den Text zu lesen.* Damit paraphrasiert die Protokollantin den manifesten Sinngehalt des Sprechaktes, weicht allerdings in auffälliger Weise von der Formulierung der Lehrerin ab.

(6) Du solltest jetzt auch mal endlich beginnen, die Aufgabe zu bearbeiten, Peter.

Dieses Beispiel markiert eine Alternative zum verwendeten Sprechakt, die auf manifester Ebene deutlich als Aufforderung, mit der Aufgabe zu beginnen, verstanden werden kann. Durch die Nennung des Namens am Ende des Sprechaktes wird der nachdrückliche Appell weiter verstärkt.

Dieser oder ein ähnlicher Sprechakt wird von der Lehrerin jedoch nicht verwendet. Wörtlich wird der Schüler von der Lehrerin nur aufgefordert, *[s]einen Textmarker* anzufassen. Als vorliegendes Säumnis wird manifest markiert, dass er noch nicht, wie die anderen, den Textmarker berührt habe. Durch das bloße Anfassen des Textmarkers wird jedoch, selbstredend, nicht mit der Bearbeitung der Aufgabe begonnen. Es handelt sich im Sprechakt daher nicht um eine Aufforderung, die Aufgabe zu bearbeiten, sondern dieser lässt sich im vorliegenden Kontext höchstens als ein Befehl, wie die anderen Schüler\*innen das Bearbeiten des Textes minimal vorzutauschen, deuten.

Dieser Deutungsmöglichkeit wird jedoch die Nachdrücklichkeit des Sprechaktes und dessen nachweisbarer biografischer Charakter nicht gerecht. Es scheint kaum vorstellbar, ein bloßes Nichtanfassen eines Gegenstands als schweres Säumnis und rückständiges Verhalten einzuordnen. Assoziativ drängt sich an dieser Stelle auf, den Textmarker als Phallussymbol zu deuten.

Im vorliegenden Sprechakt ließe sich die Aufforderung der Lehrerin, der Schüler solle *jetzt auch mal endlich [s]einen Textmarker anfassen*, als nachdrücklichen Appell lesen, sich selbst zu befriedigen. Die Lehrerin nimmt Anschluss an die Formulierung sich selbst anfassen, die eine gängige, wenig obszöne, Umschreibung für den Akt der Selbstbefriedigung darstellt. Die attestierte Rückständigkeit des Schülers würde sich damit auf dessen psychosoziale Entwicklung beziehen (Erikson 1988). Sich noch nicht selbst befriedigt zu haben, würde in dem Sprechakt als fehlende Reife markiert. Sequenzlogisch erscheint diese Deutung vor allem unter Berücksichtigung der Fehlleistung – Weiberparadies statt Männerparadies – plausibel; denn schließt die Lehrerin an die sich latent ausgedrückte Identitätskrise an.

(3a) Du solltest jetzt auch mal endlich erwachsen werden, Peter.

Stringenter der bisherigen Interpretation folgend, könnte die dekodierte Botschaft im Spiegel des angegebenen Beispiels lauten: Schließe endlich deine Entwicklung ab, werde ein Mann, fang jetzt an, dich endlich auch selbst zu befriedigen.

In dieser latenten Aufforderung der Lehrerin scheinen sich zwei Motive zu vermengen: Einerseits eine Art brodelndes sexuelles Motiv, das eine gewisse sexuelle Spannung zwischen Schüler und Lehrerin erzeugt. Denn sie formuliert den nachdrücklichen Appell, die Ausbildung seiner männlichen Identität abzuschließen, als erwachsener Mann ein vollgültiges Mitglied der Welt der partnerschaftlichen Sexualität und damit auch ein potenzieller Sexualpartner für die Lehrerin zu werden.

Auf der anderen Seite ist die Aufforderung zur Selbstbefriedigung unpassend, um diesen Entwicklungsstand zu erreichen. In der Pubertät entdeckt vielmehr das Individuum seine eigene Sexualität, die Adoleszenz beginnt erst, nachdem die biologische Geschlechtsreife erreicht ist (vgl. Erikson 1973, S. 106; Niederbacher/Zimmermann 2011, S. 29). Dies widerspricht insofern einer vollgültigen Teilhabe an der Welt der partnerschaftlichen Sexualität. Selbstbefriedigung fungiert hier vermutlich als Sinnbild für eine männliche Identitätsbildung.

### ***S1: Ich hab n Textmarker am Körper und den fass ich täglich an.***

Die sich auf der latenten Ebene abspielende sexuelle Anzüglichkeit der Lehrerin zeigt sich in der Aussage des Schülers nun auf manifester Ebene. Der Schüler scheint intuitiv die latente Struktur des Sprechakts der Lehrerin richtig zu deuten. Er geht insofern auf die Aussage der Lehrerin ein, indem er den von ihr postulierten Entwicklungsrückstand zurückweist und angibt, sich sogar täglich anzufassen. Manifest versucht der Schüler, der Klasse und insbesondere seiner Peer-Group deutlich zu machen, dass er *n Textmarker am Körper hat*, was er selbst mit seiner Fehlleistung infrage gestellt hat. Auf latenter Ebene scheint dieser ‚Rettungsversuch‘ fehlzuschlagen. Dem Schüler gelingt es zum wiederholten Male nicht, sich als Mann zu profilieren. Sich ständig selbst zu befriedigen bedient nicht das Bild eines sexuell aktiven Mannes, sondern das Bild eines pubertären Jugendlichen. Der Schüler reproduziert hier nochmals ungewollt seinen Selbst-Ausschluss von der Welt der partnerschaftlichen Sexualität.

Der Schüler scheint die latente Anspielung der Lehrerin und die entstandene sexuelle Spannung zu verstehen, ihm glückt aber wieder nicht sich als Mann darzustellen. Für die

Beobachter\*innen der Szene – wie die Protokollantin – bleibt der Eindruck eines pubertär wirkenden Schülers, der in jede Aussage ein sexuelles Motiv hineininterpretiert. Nun wirkt die Situation wieder wie eine klassische Unterrichtsstörung, damit ist die Interaktion wieder in ‚sicheren Fahrwassern‘ und das aufgetretene Moment sexueller Spannung in der Aussage der Lehrerin nicht mehr sichtbar.

### ***Lehrerin ignoriert diese Äußerung.***

Die scheinbar respektlose Äußerung des Schülers müsste nun eigentlich von der Lehrerin sanktioniert werden. Drastische Konsequenzen von einem Unterrichtsverweis des Schülers bis zur Einberufung einer Klassenkonferenz scheinen denkbar.

Im Protokoll wurde vermerkt, dass die Lehrerin die Aussage *ignoriert*. Im unterrichtlichen Kontext steht die Lehrerin jedoch unter einem starken Handlungsdruck, und die Aussage zu ignorieren, scheint objektiv betrachtet keine Option zu sein. Dadurch, dass der Schüler mit seiner Aussage anzeigt, die entstandene sexuelle Spannung erkannt zu haben, liegt jedoch die Annahme nahe, dass sich im Schweigen der Lehrerin ihre Handlungsunfähigkeit widerspiegelt. Darin scheint erkennbar, dass der Schüler mit seiner Aussage ‚den richtigen Nerv‘ getroffen und die Lehrerin ‚Schachmatt‘ gesetzt hat.

### **Fazit**

Die in seiner sexuellen Deutlichkeit besondere Verletzung des spezifischen schulischen Handlungsrahmens in einer gymnasialen Oberstufenklasse, motivierte zur Interpretation der Interaktion. Der Fokus der Analyse lag auf einer Beleuchtung der Interaktion aus einer psychosozialen Perspektive.

In der Interpretation der Schüleräußerungen drückte sich latent die Bearbeitung einer ontogenetischen Krise aus. Die Bewältigung der psychosozialen Krise scheint erschwert, denn es zeigen sich Anhaltspunkte einer möglichen Identitätsdiffusion (vgl. Erikson 1973, S. 153–159).

Die Aufforderung der Lehrerin, die nicht in den spezifischen Handlungsrahmen der Schule zurückführt, sondern der Logik einer diffusen Sozialpraxis folgt, scheint latent genau diese Unsicherheit des Schülers zu adressieren und ihm seine männliche Identität abzuerkennen. Diese Äußerung erhöht den – ohnehin schon ausgeprägten – Druck auf den Schüler, seine männliche Identität zu bestätigen, und zwingt ihn so förmlich zu einer obszönen Äußerung. Die Entgrenzung liegt in der Aussage der Lehrerin *Du solltest jetzt auch mal endlich deinen Textmarker anfassen, SI*; die sexuelle Äußerung des Schülers reagiert lediglich auf diese Äußerung.

Die diffuse Beantwortung des Lehrerappells zeigt sich somit nicht voranging als besondere und schwerwiegende Form der Störung des unterrichtlichen Handlungsrahmens, sondern vielmehr überlagert die Bearbeitung der drohenden Geschlechterdiffusion ein Handeln im Modus des spezifischen Rollenhandelns. So scheint das Auftreten einer solchen Unterrichtsstörung unter Umständen auf ein verlängertes „psychosoziales Moratorium“ (Erikson 1973), eine verlängerte Periode zwischen Jugend- und Erwachsenenalter, aufmerksam zu machen.

*Literaturverzeichnis*

- Böhnisch, L./Winter, R. (1997): Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechteridentität im Lebenslauf. 3. Aufl. Weinheim und München: Juventa.
- Budde, J./Faulstich-Wieland, H. (2005): Jungen zwischen Männlichkeit und Schule. In: King, V./Flaake, K. (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein, Frankfurt/M.: Campus, S. 37–53.
- Damasch, F. (2009): Die Angst der Jungen vor der Weiblichkeit. Gedanken zu den Klippen männlicher Identitätsentwicklung. In: Damasch, F./Metzger, H./Teising, M. (Hrsg.): Männliche Identität. Psychoanalytische Erkundungen, Frankfurt/M.: Brandes & Apsel, S. 15–32.
- Erikson, E. (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Erikson, E. (1988): Der vollständige Lebenszyklus. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Niederbacher, A./Zimmermann, P. (2011): Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Wiesbaden: Springer VS.
- Parsons, T. (1951): The Social System. London: Glencoe.
- Parsons, T. (1968): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt/M.: Dietmar Klotz.
- 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.

## Anzüglichkeiten, Scham und die Klassenöffentlichkeit

Wir möchten an dieser Stelle die These verfolgen, dass die anzügliche Rede im schulischen Unterricht als Ausdruck einer lehrerseitigen *Vermeidungstendenz* gelesen werden kann, ausschließlich als Rollenträger und Repräsentant der Institution Schule in Erscheinung zu treten. Anstatt eher schlicht und rollenförmig ‚kalt‘ im Modus des Universalismus zu agieren, tritt uns – mal manifest, mal latent – ein Abdriften in den Modus der erotisierten oder sexualisierten Informalisierung entgegen. Wir glauben nicht, dass dieses Phänomen einer bewusst motivierten Strategie folgt, wie es Enders et al. (2010) unter dem Punkt „Übergriffe“ thematisieren (vgl. Einleitung in den Thementeil), sondern dass die erotisierte oder anzügliche Rede im schulischen Unterricht als Ausdruck unbewusster Motivlagen verstanden werden kann. Das heißt, wir verstehen sie als ein Phänomen, das im schulischen Alltag für Turbulenzen sorgt, aber nicht durch Schulungen oder Weiterbildungen ausgetrieben werden könnte.

Um diesen Deutungsvorschlag nachvollziehbar darlegen zu können, stellen wir als erstes auf einer phänomenalen Ebene die anzügliche oder, vorsichtiger ausgedrückt, *anspielungsreiche* Rede als deformierte Form einer ‚witzigen‘ oder ironisierenden Rede und die damit einhergehenden Implikationen dar. Gezeigt wird, dass die anspielungsreiche Rede im schulischen Unterricht als Antwort auf eine von den beteiligten Interaktionspartnern als konflikthaft wahrgenommene Situation gelesen werden kann. Zweitens gehen wir der Frage nach, inwiefern wir bei den vorliegenden Fällen dennoch Momente von authentischen Flirtinteraktionen vorfinden. Wir wollen über diesen Weg verdeutlichen, dass die erotisierte Entgrenzung im schulischen Unterricht als ein Machtkampf zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen verstanden werden kann, bei dem weniger eine Erotisierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Zentrum steht, als vielmehr eine Suche nach positiver Anerkennung und Wertschätzung im Kontext der Klassenöffentlichkeit. Für die Seite der Schüler\*innen bedeutet das auch, dass der verbale Schlagabtausch drauf ausgerichtet ist, das durch eine lehrerseitige erotisierte Informalisierung in eine prekäre Schiefelage geratene Lehrer-Schüler-Verhältnis wieder ins Lot der institutionalisierten Rollenverteilung zu bringen. In einem letzten Schritt verbinden wir die dargelegten Überlegungen mit Adornos Bild vom „kastrierten Lehrer“ (vgl. Adorno 1965, S. 665) und Freuds Figur der „Übertragungsliebe“, um die Eigentümlichkeit der erotisierten Rede, ihre Ambivalenz hinsichtlich ihrer Zielgerichtetheit, als Ausdruck unbewusst wirkmächtiger Motivlagen zu skizzieren.

**Die anspielungsreiche Rede als Ausdruck einer Distanzierung vom aktuellen Unterrichtsgeschehen**

Betrachten wir die interpretierten Protokolle fallkontrastiv, lässt sich als kleinster gemeinsamer Nenner angeben, dass uns die erotisch aufgeladene oder *anspielungsreiche* Rede als deformierte Form einer ‚humorvollen‘ Rede entgegentritt. Die Akteure bemühen sich of-

fenbar, witzige oder ironische Kommentierungen der jeweiligen Situation vorzunehmen, die allerdings gleichermaßen in sich einer witzigen bzw. humorvollen Pointe entbehren. Insofern können wir sagen, dass wir vor Ausdrucksgestalten der unterrichtlichen Situation stehen, die – wie es insbesondere bei ironisierenden Kommentierungen in sozialen Interaktionen der Fall ist – auf das Moment einer Distanzierung vom jeweiligen situativen Geschehen aufmerksam machen (vgl. Dzengel 2016, S. 285f.). Distanzierungen vom jeweils situativen Geschehen geht immer eine von den Beteiligten als problematisch bzw. konflikthaft interpretierte Situation voraus. Aßmann (2008) versteht Ironie insofern auch als soziales Phänomen, dessen Sinn darin bestehe, „alternative Handlungs- und Partizipationsmöglichkeiten in praxi zu schaffen“ (ebd. S. 263). Sie trete als Kommunikationsmodus auf, der nicht allein darauf gerichtet sei, zu einem aktuellen Problemkontext Position zu beziehen, sondern eben gerade auch um auf ihn einzuwirken (vgl. ebd. S. 264). Dabei spielt insbesondere die Reziprozität eine entscheidende Rolle – denn inwiefern der jeweils ironisch intendierte Kommentar zu einer Veränderung des jeweiligen Problemzusammenhangs führt oder nicht, ist abhängig von der Interpretation des jeweiligen Kommentars durch das Gegenüber: „Bei Ironie handelt es sich um einen Kommunikationsmodus, in dem es der Sprecher dem Adressaten überlässt und überlassen muss, das verdeckte Gemeinte zu verstehen“ (ebd., S. 279). Sie ist demnach nicht als strategisches Mittel misszuverstehen, da ihre Erfolgsaussichten reziprok vom Adressaten abhängen (vgl. ebd. S. 263).

Die anspielungsreiche Rede scheint uns strukturähnlich zur ironischen Rede dem Feld der (entgrenzenden) Informalisierung im Unterricht zuzuordnen zu sein: Sie antwortet auf eine von den Akteuren als konfliktreich erlebte Situation, wir treffen sie alltäglich an und zugleich kann sie nicht im Sinne einer strategischen Intervention verstanden werden oder als solche zielgerichtet wirken. Das gilt natürlich für beide Seiten der Interaktionspartner\*innen im Klassenraum.

Führen wir uns vor diesem Hintergrund noch einmal knapp die einzelnen Interaktionsprotokolle vor Augen: Den Interaktionsverläufen aus den Protokollen, die von Nina Brinkmann (*Iiiieh – Fortpflanzung, Sex, bäh, wer mag schon so was?*) und von Lasse Schmidt-Klie (*Weiberparadies*) analysiert wurden, ist gemeinsam, dass der Anspielungsreichtum der Rede unmittelbar mit dem Thema der Scham im klassenöffentlichen Kontext zusammenfällt. In beiden Fällen zeigen sich auf der Seite der Schülerinnen und Schüler typische entwicklungspsychologische Herausforderungen (vgl. Theorieteil Nina Brinkmann), die bearbeitet werden müssen. Auf der anderen Seite befinden sich die Lehrpersonen, die – trotz der schülerseitigen Informalisierungen – eine Fokussierung auf den Gegenstand des Unterrichts aufrecht erhalten wollen (und müssen). Insofern stehen wir vor klassischen Konflikttherden schulischen Unterrichts respektive der Lehrer-Schüler-Interaktion – es geht um die Frage, was im Unterricht erlaubt ist und was nicht.

Inwiefern nun die jeweils im Gewandt der anspielungsreichen Rede daher kommende Intervention der Lehrkräfte allerdings tatsächlich situativ erzwungen war, ist eine schwer zu beantwortende Frage. Definitiv lässt sich sagen, dass in beiden Fällen potenziell die Möglichkeit eines weiteren Ausufers der schülerseitigen Informalisierung im Raum stand. So

hätten möglicherweise noch mehr Schüler\*innen auf den klassenöffentlichen Kommentar *iiii Fortpflanzung, Sex, wer mag schon so was?* einsteigen können, ebenso wie noch mehr Schüler\*innen auf die Thematisierung des *Weiberparadieses* hätten reagieren können. Die jeweiligen Interventionen der Lehrkräfte sind insofern durch das Merkmal der Prävention gekennzeichnet. Auffällig ist nun, dass diese „präventiv-disziplinatorische“ Intervention nicht im Modus einer universalistischen, klar autoritativen Disziplinierung durchgeführt wird, sondern – gerade von diesem Modus absehend – mal mehr mal weniger explizit das sich Ausdruck verschaffende, entwicklungspsychologisch begründbare Phänomen (Scham und entsprechende Reife- bzw. Unreifebekundung vor den Peers) zum Thema macht.

Im Gegensatz dazu findet sich in dem Protokoll, das Sonja Hinze und Benedikt Alt in den Blick genommen haben (*Overheadprojektor*) zunächst vermeintlich kein objektiv vorliegender Auslöser, der den einleitenden anspielungsreichen Kommentar des Lehrers erklären könnte. Erst wenn wir uns fragen, vor welchem Handlungsproblem die Lehrkraft steht, können wir eine potenzielle Parallele zu den anderen Protokollen erkennen. Möglicherweise geht es dann auch in diesem Fall grundsätzlich um die Herstellung einer von der Lehrkraft als angemessen befundenen Arbeitsatmosphäre, jedenfalls dann, wenn wir unterstellen, dass die Lehrkraft die Schülerin auffordert, den OH-Projektor zur Seite zu nehmen, damit alle Anwesenden freie Sicht auf sie als Vortragende erhalten und daraus resultierend potenziell ihrem Vortrag besser folgen können. Diese Intention ist weder textlich vom Protokoll noch analytisch von den Interpretationen wasserdicht gedeckt; folgte man dieser Perspektive auf den Interaktionsbeginn würde allerdings offenbar, dass wir auch hier vor dem Phänomen stünden, dass die Lehrkraft anstatt einer klaren Anweisung („Geh mal ein Stück zur Seite!“, „Die Sicht ist versperrt, nimm mal den OH-Projektor etwas zur Seite“) einen anzüglichen, vielleicht durchaus ‚humorvoll‘ intendierten Sprechakt realisiert, der unmittelbar auf die Situation Bezug nimmt und den Zweck einer disziplinierenden, mindestens pädagogischen Intervention erfüllen soll, ohne sich als solche autoritativ oder ‚rollenförmig kalt‘ zeigen zu müssen.

Für die Seite der Lehrkräfte sehen wir hier insofern eine eigentümliche Allianz zweier Motive: Zunächst einmal entscheidet sich die Lehrkraft *dafür* überhaupt eine quasi-disziplinatorische Maßnahme zu ergreifen, wofür das Protokoll zumindest *keine zwingenden* Gründe nahelegt (vgl. falltiefen I); wir haben es also nicht mit Ausdrucksgestalten eines Lehrertypus‘ zu tun, der jede Form von Disziplinierung zu vermeiden sucht. Gleichzeitig scheint aber ein Hang zur derben, geradezu süffigen Informalisierung unter dem Deckmantel der ‚witzigen‘ potenziell ‚ironisierenden‘ Auflockerung der selbst erst für notwendig befundenen und realisierten Disziplinierung vorzuliegen. Wir sehen hierin ein erstes Indiz für unsere These, dass die anzügliche Rede als Ausdruck einer lehrerseitigen Vermeidungstendenz, schlicht im Modus des Universalismus zu agieren, gelesen werden kann. Etwas überspitzt formuliert könnte man sagen: Lieber etwas süffig-verschmutzt wahrgenommen werden, anstatt als autoritäre Lehrperson! (Wenngleich wir damit freilich noch keine Antwort auf die Frage haben, worin die Motivation für eine solche Haltung zum schulischen Unterricht begründet liegen könnte.)

Für die Schülerseite verhält es sich demgegenüber etwas einfacher. Ihre Sprechakte (*Das stört mich nicht* im Fall *Overheadprojektor* und *Ich hab einen Textmarker am Körper und den fass ich täglich an* im Fall *Weiberparadies*) reagieren auf die lehrerseitigen Aufforderungen, d. h. die anspielungsreiche Rede ist hier als Re-Aktion und insofern auch als Ausdruck der Distanzierung von der jeweiligen Situation zu verstehen.

### **Anspielungsreiche Rede oder authentischer Flirt ?**

Sowohl das Protokoll *Weiberparadies* als auch der Fall *Overheadprojektor* können den Eindruck erwecken, dass wir vor flirtähnlichen Interaktionen zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen stehen. Zugleich aber entbehren die Fallbeispiele u. E. doch der besonderen Authentizität, die notwendig wäre, um das Moment der jeweils vorliegenden Entgrenzung in der Übergriffigkeit, die für flirtartige Interaktionen zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen im klassenöffentlichen Unterricht dann zu problematisieren wäre, festzumachen. Vielmehr lassen die Interaktionen das für den Flirt typische Merkmal eines ‚spielerischen Kräftemessens‘ unter den Beteiligten gerade vermissen. Von authentischen Flirtinteraktionen kann u.E. also keine Rede sein. Auch die jeweiligen schülerseitigen Reaktionen scheinen uns nicht einfach als Antwort auf einen Scham auslösenden, weil schülerseitig als Flirtversuch dechiffrierten Annäherungsversuch und die hieraus resultierende Scham (insbesondere angesichts der Klassenöffentlichkeit, aber auch aufgrund der Generationendifferenz zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen) verstanden werden zu können. Was geht also schief?

Gedankenexperimentell können wir alltägliche, authentische Flirtinteraktionen kontrastiv zu den vorliegenden Fällen wie folgt entwerfen: Das besondere Merkmal liegt hier darin begründet, dass ein kunstvolles Spiel zwischen explizitem und implizitem Gehalt der Rede aufgeführt wird. Flirts leben von der Doppeldeutigkeit der Rede und der darin liegenden Möglichkeit, dass der jeweils doppeldeutige Kommentar vom Gegenüber erfolgreich dechiffriert und ebenso anspielungsreich beantwortet werden kann. In eben jenem Spiel liegt auch der Lustfaktor begründet – man wird nicht explizit und man bewegt sich nicht allein auf dem Feld der Witzelei. Eine Bedingung der Möglichkeit für die Entfaltung einer Rede im Modus des Flirts liegt also darin, dass die Flirtenden eine Idee davon haben, Anteile ihrer eigenen (kommunikativen) Sinnproduktion kontrollieren und entsprechend zur Aufführung bringen zu können. Umgekehrt ließe sich sagen, sie leben von der Möglichkeit, dass die Interaktionspartner\*innen ihre Aufmerksamkeit immer auch auf das (un)beabsichtigt Mitgesagte richten können. Damit sind wir zugleich auf die besondere Bedeutung der Wechselseitigkeit in dieser Art gefärbten Interaktionen verwiesen: Unabhängig davon, inwieweit innerlich ein bestimmter Sinngehalt über den jeweils eigenen Sprechakt eindeutig vorliegt – erst in der Reaktion des Gegenübers zeigt sich der spezifische Bedeutungsgehalt eines Sprechaktes für die jeweilige Interaktion und entscheidet darüber, ob er als Flirt(versuch) verstanden und daran anknüpfend: affirmativ oder ablehnend auf ihn reagiert wird.

Vor diesem Hintergrund können wir analytisch zwei Varianten einer spielerischen, flirtartigen Interaktion unterscheiden: A) Der Flirt aus Lust am (Sprach)Spiel: Hier fallen Lust

und Zweck der doppeldeutigen Rede in Eins. Es geht nicht primär um eine Eroberung des Gegenübers – vielmehr lässt sich das flirtige Sprachspiel durchaus auch als Selbstzweck verstehen. B) Der Flirt als Strategie, um das Gegenüber für sich zu erobern. Es geht darum, weniger das Sprachspiel als das Gegenüber für sich zu gewinnen.

Wenn wir davon ausgehen, dass damit die wesentlichen Merkmale von Flirtinteraktionen skizziert sind, können wir nun der Frage nachgehen, inwiefern sich die in den Protokollen festgehaltenen Interaktionen von dem skizzierten Modell unterscheiden bzw. wo Gemeinsamkeiten liegen.

Als erster Punkt ist auf die Differenz zwischen dem Flirt als Selbstzweck und dem zielgerichteten Flirt hinzuweisen. Keines der Protokolle legt Variante 1 nahe, insbesondere dann nicht, wenn wir davon ausgehen, dass die anspielungsreiche Rede im Unterricht – ähnlich wie die Ironisierung – in der Regel auf einen vorausgegangenen Konflikt zu reagieren scheint. Authentische Flirtinteraktionen sind konstitutiv dyadisch strukturiert. Sie leben davon, dass sich die Beteiligten auf Augenhöhe begegnen, dass wir also gerade nicht vor Interaktionen stehen, innerhalb derer einer der Beteiligten, seine institutionalisierte Machtposition nutzt, um das Gegenüber gemäß der eigenen Interessen zu unterwerfen. Ist dies der Fall, sprechen wir – nicht nur im Kontext Schule, sondern auch in jeglichen beruflichen Kontexten – von Grenzverletzungen oder Übergriffen, die entsprechend geahndet werden können. Insofern wir eine authentische Flirtinteraktion aus Lust am Spiel ausschließen können, tritt die Frage in den Raum, ob es eine besondere Nähe zwischen der strategischen Flirtvariante (B) und den Protokollverläufen gibt und worin diese begründet liegen könnte?<sup>1</sup>

Fokussieren wir zunächst die Seite der Lehrkräfte:

Im Fall *Overheadprojektor* wäre die auf eine Eroberung des Gegenübers abzielende Flirtvariante auf den ersten Blick durchaus denkbar. Allerdings weniger im Sinne eines tatsächlich erotisch motivierten Annäherungsversuches – der einleitende Sprechakt des Lehrers (*Nimm doch mal den Overheadprojektor zur Seite sonst kann ich dich gar nicht in deiner vollen Schönheit betrachten*) eröffnet ja nicht den Möglichkeitsraum tatsächlich in eine dyadisch konstituierte Interaktion einzutreten – als vielmehr getreu dem Motto „Lieber lustig als streng!“. Das gilt natürlich nur, wenn wir dem Lehrer unterstellen, dass sein Sprechakt schlicht als Intervention intendiert war, die Präsentationssituation bestmöglich zu gestalten; ihm also die sexuelle Dimension seines Sprechaktes nicht in Gänze bewusst war. Die ‚Eroberung‘ würde also eher darauf abzielen, von den Schüler\*innen als ‚witziger‘, ‚unterhaltsamer‘ Lehrer Anerkennung zu erhalten. Die im Anschluss folgende Entgleisung der Interaktion wäre dann als Antwort auf die schülerseitige Offenlegung der erotischen Dimension des Sprechaktes und der darin liegenden Verweigerung, die vom Lehrer gesuchte Anerkennung zu gewähren, zu verstehen.

1 Das Protokoll *Iiieb Sex...* lassen wir an dieser Stelle außen vor, da der Bezug zu den Themen Erotik und Sexualität zuallererst dem Thema der Stunde geschuldet ist und wir insofern hier weniger von dem Phänomen einer erotisierten Rede im Schulunterricht sprechen können, als vielmehr von einer klar entgrenzenden Informalisierung, die rhetorisch relativ hölzern daherkommt und den Schüler in seiner Unreifebekundung schlicht bloßstellt.

Im Fall *Weiberparadies* stellt sich die Sache noch einmal komplexer dar. Auf den ersten Blick können wir in der Disziplinierung der Lehrerin kein strategisches Motiv, das auf die Eroberung des Gegenübers abzielte erkennen. Erst wenn wir uns fragen, weshalb sie nicht die einfache Variante, etwa: „(Lukas), mach jetzt mal deine Aufgabe fertig“, realisiert, wird auch hier eine eigentümliche Tendenz zur Vermeidung der Einnahme einer spezifischen, formalen, im Modus des Universalismus operierenden Haltung offenbar. Stellen wir darüber hinaus die latente Botschaft ihres Sprechaktes in Rechnung, wird ein diffus operierendes erotisches Motiv erkennbar, in dem auch ein Begehren mitschwingt. Denn auf der latenten Ebene ist der Sprechakt *Du solltest jetzt auch endlich mal deinen Textmarker anfassen* eben auch als Aufforderung zur Onanie zu lesen und damit rutscht der Lehrerin ebenfalls der Wunsch über die Lippen, zumindest von dem angesprochenen Schüler auch als erotisches Objekt wahrgenommen zu werden.

### Wie verhält es sich auf der Seite der Schüler\*innen?

Aufgrund der dem schulischen Interaktionsraum eingeschriebenen Strukturmerkmale, können wir sagen, dass die Schüler\*innen durch die lehrerseitigen Kommentare in Bedrängnis gebracht sind – sie können den Unterricht weder verlassen, noch können sie auf die Lehrerkommentierungen gemäß einer symmetrisch strukturierten Interaktion antworten. Stattdessen sind sie darauf verwiesen, die Lehrerkommentare über sich ergehen zu lassen und ihnen ggf. sogar Folge zu leisten, sich also zu unterwerfen. Als Alternative bliebe noch der Weg der Rebellion – diesen Weg einschlagen bedeutet aber auch, die Möglichkeit, mit weiteren Machtdemonstrationen konfrontiert zu werden, mit einkalkulieren zu müssen. In beiden Fällen zeigen sich die Schüler\*innen bemerkenswert geschickt im Umgang mit dieser Problematik.

Im Overhead-Projektor-Fall kehrt die Schülerin (*Das stört mich nicht*) die Situationsdefinition einfach um: War sie durch den Lehrerkommentar (*Nimm doch mal den Overheadprojektor zur Seite, sonst kann ich dich gar nicht in deiner vollen Schönheit betrachten*) zunächst als den Blicken und Anweisungen der Lehrkraft ausgesetztes Sexualobjekt adressiert, dreht sie mit ihrem Konter den Spieß einfach um und enttarnt den Lehrer als Voyeuristen, dessen anzügliche Rede sie – trotz des Machtgefälles – unbeeindruckt an sich abperlen lassen kann. Im Kontrast: Eine Antwort wie *Mir ist es lieber so* oder ein einfaches Nachkommen der Lehreraufforderung hätten die Schülerin hingegen als sich der ihr lehrerseitig zugeschriebenen Mädchenrolle Annehmende und damit letztlich auch gefügig unterworfenen Schülerin vor den Peers gezeigt. So aber bringt sie den Lehrer in Bedrängnis – indem sie seine anzügliche Rede unmittelbar kontert, ist nicht mehr sie die Unterlegene, sondern weist diese Position der (bloßgestellten) Lehrkraft zu. Der weitere Protokollverlauf (*dann bekommst du ja noch weniger Punkte*) zeigt dann auch, dass die Lehrkraft sich nicht anders aus der Situation zu befreien weiß als im Modus der Überdehnung, der ihm institutionell verliehenen Verfügungsgewalt. Möglicherweise ist diese zur Schau gestellte Härte gerade auch als Antwort auf die Peinlichkeit, klassenöffentlich als ‚geiler Bock‘ enttarnt worden zu sein, zu verstehen. Eben gerade jener zwischen Schülerin und Lehrkraft sich etablierende Kampf um die Wahrung des institutionell festgeschriebenen Rollengefüges spricht aus unserer Perspektive auch gegen die Einordnung dieses Falls in das Feld der authentischen Flirtinteraktionen.

Im *Weiberparadies*-Fall lässt sich typologisch insofern eine Parallele ziehen, als die schülerseitige Kommentierung der Aufforderung durch die Lehrkraft (*Du solltest jetzt auch endlich mal deinen Textmarker anfassen – Ich hab einen Textmarker am Körper und den fass ich täglich an*) ebenfalls als Zurückweisung und Abgrenzung verstanden werden kann, indem eine Umdeutung der Situationsdefinition vorgenommen wird. Manifest sucht die Lehrerin den Schüler zur Bearbeitung der Aufgabe zu bewegen. Auf der latenten Ebene ist ihr Sprechakt aber eben auch als Infragestellung des Reifestatus des Schülers zu verstehen. Sie sendet insofern eine Doppelbotschaft, die wie folgt paraphrasiert werden könnte: „Schüler in deinem Alter sollten ohne gesonderte Aufforderung mit der Arbeit beginnen“ und „Unreife Jugendliche lamentieren über *Weiberparadies*, sind aber nicht dazu in der Lage ein partnerschaftliches Sexualleben zu führen, sondern onanieren den ganzen Tag. Fang du jetzt endlich auch damit an!“. Diese in zweifacher Hinsicht abstrafende und bloßstellende Disziplinierung beantwortet der Schüler, indem er der Lehrerin zu verstehen gibt, dass er sich bereits sehr wohl in einem Reifestatus befinde, in welchem er weder einer gesonderten Aufforderung zur Bearbeitung der schulischen Aufgabe bedürfe noch ein Absprechen seiner Fähigkeit zur partnerschaftlichen Sexualität hinzunehmen gewillt sei. Wenngleich ihm Letzteres misslingt und er sich durchaus als noch unfähig zur partnerschaftlichen Sexualität zeigt (vgl. die Analyse von Schmidt-Klie), so weist er sprechaktlogisch die latente Aufforderung der Lehrerin zur Onanie doch insofern zurück, als er zu verstehen gibt, dass er zwar sehr wohl onaniere, dass die Lehrerin sich aber – anders als die Frauen aus der Universitätsbibliothek – keinen Platz in seinen erotischen Fantasien ‚erhoffen‘ könne. Folgen wir dieser Interpretation, dann lässt sich sagen, dass auch hier die Richtung der öffentlichen Beschämung im Modus der anspielungsreichen Rede zum Zwecke der Aufrechterhaltung der institutionalisierten Rollenhierarchie schülerseitig verkehrt wird. In der Zurückweisung der Lehrerin als erotisches Objekt liegt gleichermaßen ein Aufzeigen der ihr zukommenden Position – und zwar sowohl im aktuellen Unterrichtsgeschehen als auch im gedanklichen Horizont des Schülers.

Sofern diese Interpretationen zutreffen würden, hieße das auch, dass die Schüler\*innen den knappen Raum, der ihnen angesichts der prekären Interaktionssituation zur Wahrung ihrer Autonomie zur Verfügung steht, nutzen, um sich (auch gegenüber den Peers) zu behaupten. Dabei zeigen sie sich als hochsensibel für den impliziten und für den latenten Sinngehalt der Lehrersprechakte, den sie auffallend schlagfertig beantworten.

### **Der Lehrer als geschlechtsneutrales Wesen? – zur Herausforderung im schulischen Unterricht dauerhaft rollenförmig zu agieren**

Wenn es stimmt, dass es in den protokollierten Interaktionen zu allererst um das Thema der Machtdurchsetzung geht, also um die Frage „Wie bringe ich die Schüler\*innen dazu, nach meinen Vorstellungen und Wünschen zu agieren?“ dann ist abschließend die Frage zu klären, weshalb die Lehrkräfte diesen Führungsanspruch nicht konsequent im Modus des Universalismus und unter Einhaltung der formalen Rolleneinnahme ausfüllen, sondern in das Fahrwasser der anzüglichen Rede geraten. Während im Fall *Overheadprojektor* dieses Abdriften bereits auf der manifesten Ebene des Sprechaktes deutlich wurde, zeigte der Fall *Weiberparadies* die ero-

tische Konnotation des Sprechaktes erst auf der latenten Ebene. In beiden Fällen wurde diese erotische Konnotation jedoch für den weiteren Interaktionsablauf manifest thematisch. Um dieses Abdriften besser verstehen zu können, möchten wir abschließend auf eine Figur Adornos zurück greifen, die er in seinem Vortrag „Tabus über dem Lehrberuf“ entwirft. Dort skizziert er Überlegungen, um die Missachtung, die der Lehrerberuf in der Gesellschaft erfährt, aufzuschlüsseln. Dabei kommt er auch auf die erotische Dimension zu sprechen:

Einerseits zählt er [der Lehrer, Anm. d. Verf.] erotisch nicht recht, andererseits spielt er, etwa beim schwärmenden Teenager, eine große libidonöse Rolle. Aber meist nur als unerreichbares Objekt; es genügt bereits, daß man an ihm leise Regungen von Sympathie bemerkt, um ihn als ungerecht zu diffamieren. Die Unerreichbarkeit gesellt sich der Vorstellung eines aus der erotischen Sphäre tendenziell ausgeschlossenen Wesens. *Psychoanalytisch läuft diese Imagerie des Lehrers auf Kastration hinaus.* (Adorno 1965, S. 664f., Herv. d. Verf.)

und weiter:

„Die Mißachtung des Lehrers hätte demnach auch den Aspekt, daß man ihn, weil er in eine Kinderwelt eingespannt ist, die entweder ohnehin die seine ist oder der er sich anpaßt, nicht ganz als Erwachsenen betrachtet, *während er ein Erwachsener ist und seine Ansprüche aus dem Erwachsensein ableitet*“ (Adorno 1965, S. 665, Herv. d. Verf.).

Wir glauben, dass diese Imagerie über den Lehrerberuf durchaus auch für die lehrerseitige Haltung im schulischen Unterricht wirkmächtig sein kann. Auf einer bewusstseinsfähigen Ebene ist klar, dass Erotik und Sexualität im Rahmen der Lehrer-Schüler-Interaktion nicht thematisch sein dürfen. Zugleich aber heischen die in den Protokollen zu Wort kommenden Lehrkräfte – ähnlich, wie das auch in Protokollen anderer (entgrenzender) Informalisierungen deutlich wird – nach einer Aufmerksamkeit, Anerkennung und Wertschätzung von Seiten ihrer Schüler\*innen, die über ihren institutionalisierten Auftrag hinausreicht. Es geht nicht allein darum, ein ‚guter Lehrer‘ zu sein, jemand der die Unterrichtsinhalte engagiert zu vermitteln sucht. Es geht auch darum, von den Schüler\*innen *gemocht* zu werden. Eine stärker personengebundene als rollengebundene Form der Anerkennung also; man möchte jemand sein, von dem die Schüler\*innen in der Pause sagen: „Frau/Herr XY ist spitze, in ihrem/seinem Unterricht wird es nie langweilig und es gibt immer etwas zu lachen!“. Oder wenigstens jemand, dessen Unterricht und Anweisungen die Schüler\*innen folgen, ohne dass man sich ungeschminkt im Modus des Universalismus als autoritär zeigen muss.<sup>2</sup> Diesem Wunsch

2 Die erotisierte, anzügliche Rede wäre aus dieser Perspektive weder als Ausdruck einer ‚sadistischen‘ disziplinierenden Haltung gegenüber den Schüler\*innen zu verstehen (‚sadistisch‘ weil sie gerade die Unreife der Schüler\*innen zum Thema macht), noch als Ausdruck einer pervertiert anmutenden Haltung, die auf eine Erotisierung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses abzielte. Vielmehr handelte es sich um eine Haltung zu Schule und Unterricht, die Disziplinierungen einerseits als unabdingbar begreift, andererseits aber davon ausgeht, dass diese vermeintlich notwendigen Disziplinierungen besser im Modus der Informalisierung erfolgen könnten.

nach einer personengebundenen Anerkennung, der in den verunglückten ‚ironisierenden‘, ‚schlagfertigen‘ oder ‚witzigen‘ Disziplinierungssprechakten (*Wenn du dich schon so verhältst, dann muss ich mir ja keine Gedanken machen, dass es irgendwann mehrere von dir gibt und später in meinem Unterricht landen; Du solltest jetzt auch endlich mal deinen Textmarker anfassen; Nimm doch mal den Overheadprojektor zur Seite, sonst kann ich dich gar nicht in deiner vollen Schönheit betrachten*) paradox aufscheint, mag der unbewusste Wunsch, auch als erotisches Wesen wahrgenommen zu werden, zu Grunde liegen.

Umgekehrt können wir mit Freud noch auf das Phänomen der „Übertragungsliebe“ verweisen, das auf der Schülerseite unbewusst wirkmächtig ist und dem lehrerseitigen Wunsch nach einer personengebundenen Anerkennung korrespondiert. In seinem Aufsatz „Zur Psychologie des Gymnasiasten“ aus dem Jahr 1914 schreibt er:

Wir warben um sie oder wandten uns von ihnen ab, imaginierten bei ihnen Sympathien oder Antipathien, die wahrscheinlich nicht bestanden, studierten ihre Charaktere und bildeten oder verbildeten an ihnen unsere eigenen. Sie riefen unsere stärksten Auflehnungen hervor und zwangen uns zur vollständigen Unterwerfung; wir spähten nach ihren kleinen Schwächen und waren stolz auf ihre großen Vorzüge, ihr Wissen und ihre Gerechtigkeit. Im Grunde liebten wir sie sehr, wenn sie uns irgendeine Begründung dazu gaben; ich weiß nicht ob alle unsere Lehrer dies bemerkt haben. Aber es ist nicht zu leugnen, wir waren in einer ganz besonderen Weise gegen sie eingestellt, in einer Weise, die ihre Unbequemlichkeit für die Betroffenen haben mochte. Wir waren von vornherein gleich geneigt zur Liebe wie zum Haß, zur Kritik wie zur Verehrung gegen sie. (ebd., S. 238).

Davon ausgehend, dass beide Motivlagen im schulischen Unterricht ineinander greifen können, glauben wir nicht, dass es sich bei dem Phänomen der erotisierten oder anspielungsreichen Rede um eine Ausdrucksgestalt handelt, die einzig einem bestimmten Lehrertypus zugeordnet werden kann; dafür erscheint uns auch die Varietät der Erscheinungsformen zu groß. Wir vermuten, dass es sich um ein allgemeineres Phänomen handelt. Möglicherweise also ist die Lehrer-Schüler-Interaktion aufgrund der, sowohl der Institution Schule als auch dem schulischen Unterricht eingeschriebenen Strukturmerkmale, noch einmal anders anfällig für das Phänomen der anzüglichen Rede, als das in anderen pädagogischen Kontexten der Fall ist. Diese Frage aufgreifend, rücken wir im Folgenden aus einer etwas anders konstellierten psychoanalytischen Perspektive den Unterricht als soziale Praxis in den Mittelpunkt unserer Überlegungen und verfolgen die These, dass der schulische Unterricht gerade aufgrund seiner besonderen formalen, immer ausschließlich auf einen Gegenstand gerichteten Kommunikationsstruktur, einen besonderen Nährboden für eine anzügliche, süffige oder erotisierte Rede bieten könnte.

*Literaturverzeichnis*

- Adorno, T. W. (1965): Tabus über dem Lehrberuf. In: Ders. (Hrsg.) (1977): Gesammelte Schriften. Kulturkritik und Gesellschaft II. Bd. 10.2, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 656–673.
- Aßmann, A. (2008): Pädagogik und Ironie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dzengel, J. (2016): Schule spielen – Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar. Wiesbaden: Springer VS.
- Freud, S. (1914): Zur Psychologie des Gymnasiasten. In ders.: Psychologische Schriften. Hrsg. von Alexander Mitscherlich et al. (= Studienausgabe. Bd. IV). Frankfurt/Main: Fischer 1982, S. 235–240.

## Verbot und Kreativität in der schulunterrichtlichen Kommunikation

Kleine, häufig unbemerkt bleibende Fehlleistungen unterschiedlichster Bauform<sup>1</sup> säumen die Alltagskommunikation. Freud hat die Bedeutung solcher Unfälle als Ausdruck von Triebkonflikten innerhalb des psychischen Apparats der sie äußernden Subjekte ausführlich herausgearbeitet.<sup>2</sup> Freuds Deutung anerkennen, heißt eine Verunsicherung der alltäglichen Lebensführung in Kauf nehmen. So müssen wir uns unsere Sprachproduktion wohl derart vorstellen, dass sie andauernd in der Gefahr schwebt, lauern den unbewussten Motiven in Form von Fehlleistungen eine Bühne zu bieten. Jeder Laut, der von sich gegeben wird, könnte einem verdrängten Triebgedanken Ausdruck verleihen. Noch fremder erscheint uns jedoch die Kehrseite dieses Umstands. Während unser offizielles Ich normalerweise in Angst vor der verräterischen Fehlleistung lebt, erfüllt sie für die Persönlichkeit insgesamt durchaus nützliche Aufgaben. Durch eine Fülle kleiner, unbemerkter und in der Regel harmloser Fehlleistungen werden libidinöse und andere verdrängte Triebgedanken ventiliert. Dieser Abfuhrmechanismus arbeitet im Idealfall im Sinne des Konstanzprinzips einem möglichst ausgeglichenen Triebhaushalt zu.

Wir alle kennen als eine zugängliche Ausdrucksform dieses Zusammenhangs die kathartische Wirkung, die ein Gespräch mitunter – mag es auch inhaltlich noch so unbefriedigend verlaufen sein – hinterlassen kann.<sup>3</sup> Und umgekehrt ist es für die meisten Personen in einem bestimmten Umfang belastend, wenn ihnen die Alltagskommunikation und die ihr zugehörigen, erprobten Schleichwege und Hintertüren der alltäglichen Triebabfuhr versperrt werden. Es zeigt sich dann der ganze Einfallsreichtum des psychischen Apparats; sein Geschick und seine Erfahrung bei der Suche nach neuen oder vergessenen Kanälen der Lustgewinnung. Bleibt die Abfuhr durch Verbote real versagt, bleibt dem Subjekt schließlich nur mehr die *Introversion*, ein Mechanismus, den Freud wie folgt beschreibt: „Die Libido wendet sich von der Realität ab, wird von der Phantasietätigkeit aufgenommen“ (Freud 1912, S. 201).

Tatsächlich scheint aber auch die kulturell und erzieherisch bedingte Triebunterdrückung mit einem bestimmten Eigenwert für die Lustgewinnung aufzuwarten: Sie bedient eine Neigung zum Masochismus.<sup>4</sup> Objektiv gewendet muss eine Praxis, die durch Hemmung, Aufschub und Verbot geprägt ist, bestimmte produktive Spannungen freisetzen, die ohne sie nicht zu haben wären. Bezüglich des Witzes bemüht Freud etwa eine ganz analoge Figur, wenn er annimmt, dass der Lustgewinn des Witzes dem durch ihn „*ersparten psychischen Aufwand entsprechen*“ (Freud 1905, S. 112). Dieser Aufwand bezieht sich auf innere

1 Es bietet sich in diesem Zusammenhang an, unter Fehlleistungen schlichtweg alle kontraintentional zum Ausdruck gebrachten Bedeutungsgehalte eines Sprechers zu fassen.

2 Erstmals dazu: Freud 1904. Für eine übersichtartige Darstellung: Freud 1915a.

3 Etwa wenn wir sagen, wir hätten uns ‚etwas von der Seele geredet‘.

4 Vgl. Freud 1924.

oder äußere hinderliche Umstände, die durch den Witz besonders geschickt aufgehoben werden. Entscheidend für den hier diskutierten Zusammenhang ist allerdings die vorausgehende Annahme, dass es erst eines Aufwandes, mithin hinderlicher Umstände, *bedürfe*, um den Lustgewinn über deren kreative Überwindung auskosten zu können.

Die Grundthese, die in den folgenden Ausführungen erörtert werden soll, lautet, dass die Kommunikation im schulischen Unterricht im besonderen Maße von einer Spannung zwischen Affektkontrolle und -ausdruck geprägt ist. Während die eine Seite dieser Behauptung, dass die Schule eine Agentur der Zivilisierung und damit der Affektkontrolle darstellt, für wenig Überraschung sorgen mag, scheint mir ihre Schattenseite, dass in dieser Repression auch bestimmte exquisite Potentiale ihrer kreativen Umgehung erzeugt werden, eine eher übersehene Implikation dieses Theorieansatzes darzustellen. Damit wird immerhin gesagt, dass die unterrichtliche Kommunikation einen besonders fruchtbaren Nährboden für bestimmte Formen des anzüglichen Austauschs bietet. Insbesondere, so werde ich zu zeigen versuchen, werden Witze und Vulgaritäten sowie ihre unbewussten Entsprechungen durch den Unterricht als geregelter Kommunikationsform in besonderer Weise *angezogen und gewürdigt*.

Diese These wird im Folgenden zunächst abstrakt entfaltet. Anschließend soll in einer kurzen Interpretation eines Fallbeispiels ihre Erschließungskraft unter Beweis gestellt und die empirische Gestalt des in ihr implizierten Modells präzisiert werden.

Grundlegend für die hier vertretene Argumentation ist die Annahme, dass der schulische Unterricht im hohen Maße, höher noch als etwa die meisten beruflichen Tätigkeiten, eine (kommunikativ) *hinderliche Praxis* im oben genannten Sinne darstellt. Offensichtlich bedingt bereits die manifeste Grundstruktur des Unterrichts diese Hemmung: Es wird kollektiv *ein* Gegenstand fixiert und die Disziplin eingefordert, diesem *pausenlos* seine Aufmerksamkeit zu widmen. Affektkontrolle erfordern aber auch weniger offensichtliche Aspekte der Kommunikation im Unterricht. In diesen erweist sich dann erst ihr ganzes Ausmaß.

Jeder mit Protokollen arbeitende Unterrichtsforscher macht die Erfahrung, dass Kommunikation im schulischen Unterricht sich schon nach wenigen Worten als solche eindeutig zu erkennen gibt. Das hängt damit zusammen, dass der Unterricht auch sprachlich eine äußert rigide geregelte Praxis darstellt. Er stellt in ihm handelnden Personen eine – verglichen mit anderen gesellschaftlichen Praxen – strukturell relativ limitierte Menge<sup>5</sup> an wohlgeformt äußerbaren Sprechakten,<sup>6</sup> an Sprachmaterial, zur Verfügung. Diese Limitation des sprachlichen Materials, das den Akteuren als Zielmenge potentieller Besetzungen dient, bedingt die subjektive Neigung zur spielerischen Sprachbastelei.<sup>7</sup> Stellen wir uns die allgemeine Alltagskommunikation und die Mannigfaltigkeit der Sprachbilder,<sup>8</sup> die sie produziert und die der

5 Natürlich ist diese Menge trotzdem unendlich groß.

6 Damit meine ich solche Sprechakte, für die kein realitätstüchtiger gedanklicher Kontext entworfen werden kann, in dem sie als Bestandteil normaler unterrichtlicher Kommunikation erscheinen.

7 Im Sinne Johan Huizingas (vgl. Huizinga 1930, S. 12ff.).

8 Vgl. dazu Freud 1915b.

Libido Objekte anbieten, um sich im Modus der Assoziation latent Abfuhr zu verschaffen, als Vergleichsfolie vor, so rückt der schulische Unterricht tatsächlich in die Nähe eines bezüglich assoziativer Anknüpfungspunkte verarmten Raumes.<sup>9</sup>

Diese Situation ergibt sich nicht nur aus der benannten qualitativen Begrenzung der zum Unterricht gehörigen sprachlichen Äußerungen. Dieses Argument würde so mehr oder weniger für alle kollektiv ausgeübten Praxen gelten. Die besondere Prädisposition der Situation des Unterrichts liegt in dem Umstand begründet, dass die Begrenzung der zum Unterricht gehörigen sprachlichen Äußerungen spezifischen *Zensurmotiven* folgt. Es ist nicht nur die notwendige Redundanz und die strukturelle Eintönigkeit unterrichtlicher Kommunikation, die dem Unbewussten seine sprachliche Manifestation verkompliziert. Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass die Evolution des unterrichtlichen Sprachmaterials sich historisch unter der Prämisse gesellschaftlicher Wertvorstellungen vollzogen hat. Diese verstehen nicht nur unter öffentlicher Sprache eine von Sexualität und jedwedem sexuellen Motiv befreite Sprache.<sup>10</sup> Sie stellen überdies an die Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern Anforderungen besonderer Vorsicht.<sup>11</sup> Diese besonderen Vorsichtsmaßnahmen sind in sich schon der objektive Ausdruck einer generellen Neigung, zu tun, was sie verhindern wollen und was erst deswegen verboten werden muss.

Nachfolgend werde ich eine Sequenz aus dem schulischen Unterricht interpretieren, an der sich meines Erachtens die empirische Plausibilität der hier vertretenen Grundthese gut

9 Ähnlich wie Adorno es bei Orchestermusikern beobachtet, die aufgrund der lang andauernden Aufenthalts im „bildlosen Raum der Musik“ (Adorno 1968, S. 302) ebenfalls besonders dazu neigen, den dadurch aufgestauten libidinösen Energien in derben Zoten und vulgären Wortspielen Abfuhr zu verschaffen.

10 Vgl. Van Ussel 1977.

11 In Knut Hamsuns Roman *Segen der Erde* ereignet sich folgende Szene, die den Mechanismus dieser zivilisatorisch bedingten Zensur des Sprachmaterials idealtypisch zur Aufführung bringt: Aufgrund eines Gefängnisaufenthalts wurde Inger, die Frau des Bauern Isak, einige Jahre von ihrer Familie und dem gemeinsam erbauten und gehegten Hof getrennt. Endlich darf sie zurückkehren. Doch sie hat sich über die Jahre im Gefängnis verändert, hat über die Resozialisierungsprogramme des Gefängnisses viele urbane Kulturtechniken wie Lesen und Stricken erlernt, die dem Landleben, das sie vorher führte, fremd sind. Da heißt es schon bald nach ihrer Rückkehr: „Ja, gewiß war alles anders geworden, aber wurde es nicht allmählich ein wenig zu vornehm? Wenn Isak in der Muttersprache der Landwirtschaft redete und *Mist* sagte, sagte Inger *Dung*, der Kinder wegen.“ Mit diesem Nachsatz endet übrigens der Absatz. Das Bild ist klar: Der Stachel der superioren urbanen Bildung hat sich in den bis dato gesunden Leib dieser Familie, deren Kultur immer die des Landlebens war, eingebohrt. Dass die Mutter auch noch die *Muttersprache* (nor. *morsmål*) der Familie nun, mit Rousseau gesprochen: „kulturell verhandelt“, kündigt an, dass hier am Fundament, am Mutterboden der insularen Existenz der Familie gerüttelt wird; dass die Vertreibung aus dem selbst errichteten Paradies hiermit unwiderruflich eingeleitet ist. Hinzuzufügen ist, dass der nächste Absatz beginnt mit den Worten: „Sie war sehr sorgfältig mit den Kindern, unterrichtete sie in allem und brachte sie vorwärts; die kleinwinzige Leopoldine machte Fortschritte im Häkeln und die Buben im Schreiben und in anderen Schulfächern, sie würden also nicht ganz unvorbereitet in die Dorfschule kommen.“ (Hamsun 1917, S. 101) Nur unausgesprochen bleibt, dass die Kinder auch in ihrer Sprache vorbereitet in die Schule kommen werden, dass sie – wie die anderen Kinder auch – *Dung* statt *Mist* sagen werden, oder besser noch: nichts von beidem.

zeigen lässt. Darüber hinaus gestattet das Protokoll uns, eine besonders wenig beachtete Form der Fehlleistung verstehend in den Blick zu nehmen: das Sich-Verhören.<sup>12</sup>

*Es werden gerade Assoziationen zum Roman „Der Vorleser“ gesammelt und an die Tafel geschrieben.*

Sm1: Sex und Nazis.

Lw: Aha. Ja, das bringt uns jetzt nicht weiter. Willst du noch was anderes beitragen?

Sm1: Ne, das war schon mein Ernst.

Lw: Ja, sechs Uhr nachts ...

Sm2: Hä? Er hat „Sex und Nazis“ gesagt.

Lw: (*etwas erschrocken*) Was hast du gesagt?

Sm1: Sex und Nazis.

Lw: Ach so.

*Der Kurs lacht*

Die Schülerantwort *Sex und Nazis* ist natürlich provokant zu lesen. So schlicht sie erscheinen mag, kritisiert sie objektiv den schulischen Zensurkomplex, wie er im Vorigen zu skizzieren versucht wurde. *Sex und Nazis* ist prinzipiell an keinem sozialen Ort eine engagierte, elaborierte oder auch nur ernst gemeinte Antwort. Allenfalls zu einer Frage nach den populärsten Pseudo-Tabu-Themen der deutschen Medien würde sie unseres Erachtens passen. Dieses Gedankenexperiment würde aber bloß die objektive Albernheit des Sprechaktes durch einen Kontext, der diese durch seine eigene Albernheit zu normalisieren scheint, verschleiern. Und selbst innerhalb dieses Kontextes würde die Antwort in ihrer gespielten Primitivität<sup>13</sup> einen, den Kontext wiederum desavouierenden, ironischen Klang annehmen. In diesem Sinne handelt es sich selbst um einen kulturindustrielle Sprechakt; wer so spricht, handelt scheinbar enttabuisierend, scheinbar aufdeckerisch, infantilisiert und misstraut sich aber damit selbst, er gibt sich, mit Adorno gesprochen; *pornographisch, aber nicht schamlos*.<sup>14</sup> Indem präzise aufgedeckt wird, was man – freilich herb formuliert – als zentrale Motive von Schlinks Ro-

12 Freud weist zwar auch auf diese passive Form der Fehlleistung hin, sie scheint uns jedoch in der allgemeinen Wahrnehmung noch weniger präsent als die aktive Form des „Freudschen Versprechers“. Es scheint etwas weniger kränkend für das Ich zu sein, dass es im aktiven Tun nicht vollständig Herr seiner selbst ist, als auch noch hinzunehmen zu müssen, selbst im passiven Rezipieren schon den Einflüssen des Unbewussten ausgesetzt zu sein. Das liegt vielleicht an der hoffnungsfrohen Vorstellung, wenigstens im „Nichtsstun“ einmal ganz eins mit sich zu sein.

13 Schon das Verknüpfungswort „und“ steht für Primitivität, insofern es die einfachste, basalste gedankliche Verknüpfungsoperation – die Addition – ausdrückt. Diese Primitivität machen sich sowohl Buchtitel wie *Krieg und Frieden* zunutze, indem sie erhabene Einfachheit ausdrücken, als auch zum Beispiel wissenschaftliche Titulierungen wie *Raum und Gender*, die von der Präntention leben, ganz unbedarft und unverbindlich zusammenzubringen, was nicht zusammengehört. Diese Bedeutungsstruktur lässt *Sex und Nazis* sogar als eine intuitiv relativ treffsicheren Deutung erscheinen, die das Wirkungskalkül des Werkes, das in dem skandalösen Topos *Sex mit Nazis* besteht, geradezu desavouiert.

14 Horkheimer/Adorno 1969, S. 126.

mans bezeichnen könnte, wird doch die Möglichkeit einer ernsthaften Auseinandersetzung mit diesen ausgeschlagen.

Im Kontext einer Unterrichtsstunde über den *Vorleser* und insbesondere im Kontext der Aufgabe, Assoziationen zum Roman an der Tafel zu sammeln, erscheint diese Bedeutungsstruktur allerdings in einem ganz anderen Licht. Denn in dieser Aufgabenstellung ist ein ernsthaftes Nachdenken über die Bedeutung des Romans gar nicht nahegelegt. Es ist klar, dass die im Kontext der Aufgabe äußerungsfähigen Assoziationen sehr wenig mit denen zu tun haben, auf die ich im psychoanalytischen Sinne weiter oben gezielt hatte. Die Aufgabenform als solche, eingebettet in die Klassenöffentlichkeit, schließt *echte* Assoziationen aus. Es handelt sich von vornherein um *pädagogisierte* Assoziationen, um Lösungen einer Aufgabe.

Die latente Kritik, die dem Sprechakt *Sex und Nazis* innewohnt, bezieht sich insofern eigentlich auf die Pädagogisierung des Werkes. Man könnte das so zusammenfassen: Dass *Der Vorleser* von *Sex und Nazis* handelt, ist der Grund, warum das Werk in der Schule behandelt wird; jedoch in einer Weise, die letztlich nicht viel weiter kommen wird, als diese „Begründung“, die letztlich einer Wirkungsphantasie – dem sittlichen Wert der Beschäftigung Jugendlicher mit Sexualität und Nationalsozialismus im Unterricht – auf den Leim geht, ihren Verfechtern zirkulär wiederzugeben. „Sex und Nazis“ soll, in feinerer Paraphrase, letztlich an der Tafel stehen. Es drückte dann die Legitimation und die Durchführung dessen, was legitimiert wird, zugleich aus; der doktrinale Zirkel hätte sich, im Ganzen vom Unterricht erfasst, geschlossen.

Mit dieser Pädagogisierung des Werkes geht auch eine Zensur seiner inhaltlichen Motive einher. Allein dadurch, dass ein Roman im schulischen Unterricht behandelt wird, in dem von einer erotischen Liebesbeziehung zwischen einem Fünfzehnjährigen und einer Frau mittleren Alters erzählt wird, muss es zu Interaktionsklemmen kommen. Dies zeigt sich schon daran, dass selbst der banalisierende Sprechakt *Sex und Nazis* im Unterricht unangemessen erscheint.

Die Lehrerin bringt ebendies mit ihrer Antwort zum Ausdruck. Sie verhält sich insofern permissiv gegenüber der Provokation des Schülers, kann aber innerhalb der von ihr erzeugten Rahmung – „Assoziationen“-Sammeln an der Tafel zum Roman *Der Vorleser* – auch nicht auf die latente Unterrichtskritik eingehen.<sup>15</sup> Sie antwortet: *Aha. Ja, das bringt uns jetzt nicht weiter. Willst du noch was anderes beitragen?*

Damit wird die Assoziation des Schülers eindeutig negativ sanktioniert. Sie wird allerdings auch gar nicht als Versuch eines inhaltlichen Beitrags gewertet, sondern als reine Provokation. Die Doppelbödigkeit der Antwort wird abgeschnitten. Der Schüler wird mit dem spöttischen *Aha. Ja* sogar latent in Richtung eines nicht ganz zurechnungsfähigen Subjektes gerückt. Manifest wird konstatiert, dass der Schüler sich als noch nicht fähig, sich ernsthaft mit der Frage auseinanderzusetzen, erwiesen habe. Latent wird das Gegenteil anerkannt und

15 Hingegen die Meldung *Sex und Nazis* als ganze als Bearbeitung der Aufgabenstellung zu betrachten, hätte meines Erachtens das Potential sich zu einem „fruchtbaren Moment“ (Copei) im Unterricht auszuwachsen.

der Schüler auf dessen Grundlage dafür gescholten, dass er wider besseren Wissens nicht so antwortet, wie es erwünscht wird. Mittels der tückischen Formulierung *Willst du noch was anderes beitragen?* wird er öffentlich als Saboteur und Spielverderber abgestempelt.

Sm1: Ne, das war schon mein Ernst.

Sm1 lässt sich von der Abfuhr nicht irritieren. Er insistiert vehement auf seiner vorherigen Formulierung. Die bemerkenswerte Souveränität, die er dabei zeigt, indiziert, dass Sm1 die Situation im Griff hat, dass er alles andere als überrascht über die Abwehr Lws ist. Man könnte den Sprechakt geradezu als *aufklärerisch* bezeichnen. Wer so spricht, versucht seinen Gegenüber zu einer rationalen Erwägung bezüglich einer Frage zu bewegen, über die dieser nicht gewohnt ist auch nur nachzudenken. Der Sprecher ist des Kränkungs potentials seines Insistierens gewahr. Die Desillusionierungsabsicht des ersten Sprechakts reproduziert sich. Man sieht die charismatische Stärke desjenigen, der sich sicher ist, in der Sache richtig zu liegen. Der Sprechakt weist eine gewisse Ähnlichkeit zum adornitischen *Ja, aber bedenken sie doch* auf, nur strahlt dieser Gewissheit aus, wo jener sich in Beflissenheit verkleinert.

Bezüglich des Themas Sexualtabus, sehen wir, dass ein sprachspielerischer, der Assoziativität aufgeschlossener Sprechakt sich eindeutig wider die Normen des schulischen Unterrichts durchzusetzen hat. Noch wenn der Unterricht mit höchster Emphase ankündigt, von Irritationen und Tabus handeln zu wollen, um damit Bildungsansprüchen Genüge zu leisten, bleiben materiale Vorstöße in genau diese Richtung ihm völlig fremd. Er verteidigt nervös seine affektiv-neutrale Sprachwelt.

Lw: Ja, sechs Uhr nachts ...

Sm2: Hä? Er hat „Sex und Nazis“ gesagt.

An dieser Stelle hat die Grundthese, dass der schulische Unterricht eine hinderliche Praxis im oben ausgeführten Sinne darstellt, als Erklärung der Fallstrukturgesetzlichkeit ihre Erschließungskraft erwiesen. Was in diesem spezifischen Fall darüber hinaus besonders prägnant erscheint – wenn wir hier auch vorsichtiger bezüglich einer Generalisierung vorzugehen haben –, ist die außerordentliche psychische Verfassung der Lehrerin.

Wir sehen das, was die Psychoanalyse als Es bezeichnet, selten so eindeutig als dominante handlungsleitende Instanz agieren. Nie wären wir bis zu dieser Sequenzstelle auf die Idee gekommen, die Lehrerin hätte sich bloß verhört. Und auch zu diesem Zeitpunkt trägt die manifeste Gestalt, die die Lehrerin der Situation geben möchte, Züge einer Realitätsverleugnung. Denn wenn sie wirklich akustisch nur *Sechs Uhr nachts* wahrgenommen hätte, hätte sie anders darauf reagieren müssen als sie es getan hat. *Sechs Uhr nachts* stellte als Antwort des Schülers auf die Aufgabenstellung, Assoziationen zu *Der Vorleser* zu äußern, einen total unverständlichen Vorschlag dar. Dieser hätte als solcher allerdings nicht jene scharfe Rüge hervorgerufen, mit der die Lehrerin auf ihn reagiert hat. Sie hätte zwingend mit *Wie meinst Du das jetzt?* oder *Na, das musst Du aber mal erklären* antworten, zumindest in irgendeiner erkennbaren Weise

auf die große Erklärungsbedürftigkeit der unverständlichen Äußerung *Sechs Uhr nachts* reagieren müssen.

Diese Interaktionsstörung drückt auch Sm2 mit seinem *Hä?* aus. Anstatt einfach nur vermittelnd zu korrigieren, macht das *Hä?* deutlich, dass die implizite Erklärung, die Lw gibt, für Sm2 nicht ausreicht. Sm2 sagt nicht: *Achso, nein, Sm1 hat „Sex und Nazis“ gesagt*, sondern drückt mit dem *Hä?* aus, dass die Erklärung der Lehrerin eine Fraglichkeit aufwirft und nicht stillstellt.

Dass die Lehrerin geradezu in eine eigene Realität abgedriftet ist, zeigt auch die unpassende Wiederholung der Antwort. Wenn man etwas in dieser Weise wiederholt, so vollzieht sich darin ein siegessicheres Dem-Gegenüber-Vor-Augen-Führen seiner eigenen Selbstwidersprüchlichkeit. Nur die Wiederholung des schon einmal Gesagten, zeigt unmittelbar den Fehler. Somit wird impliziert, dass es keiner weiteren Erklärung bedürfte. Offensichtlich löst die Wiederholung von *Sechs Uhr nachts* dieses Kalkül nicht ein. Die einfachste Erklärung dieses merkwürdigen Vorgangs liegt darin, dass Lw einerseits eine innere Zensur des Schülersprechakts durchgeführt hat, den Schüler aber trotzdem, weil seine Äußerung zensiert werden musste, für diesen Sprechakt maßregelt. Ihrer Haltung entspricht in etwa dem paradoxen Satz *Das hab ich nicht gehört*, der ja ebenfalls impliziert *und möchte es auch in Zukunft nicht nochmal hören*.

Lw: (*etwas erschrocken*) Was hast du gesagt?

Sm1: Sex und Nazis.

Lw: Ach so.

(*Der Kurs lacht*)

Die Situation löst sich schließlich auf. Dass Lw durch die Antwort *Sex und Nazis* geradezu für einen Augenblick in eine realitätsabgewandte Trance versetzt wurde, bestätigt sich nun nachträglich durch das wie im Erwachen gesprochene *Was hast du gesagt?* Mehr noch, reproduziert *Was hast du gesagt?* nochmals die Dynamik von Zensur und Faszination, der das Handeln der Lehrerin unterliegt. Sie deutet nochmals an, *Sex und Nazis* nicht recht verstanden zu haben oder wenigstens den Interakt, dass Sm1 *Sex und Nazis* sagt, noch nicht begreifen zu können. Sie bittet ihn, den Sprechakt zu wiederholen. Wie der Träumende das Tagesmaterial wiederaufleben lässt, um sich daran abzureagieren, drängt die Lehrerin hier zur dritten Artikulation des verbotenen Worts. Der übersteigerten Autorität des Verbots korrespondiert die masochistische Lust an seiner kreativen Übertretung.<sup>16</sup>

Im vorangegangenen sollten einige Argumente zur Erklärung der Tatsache beigesteuert werden, dass die schulische Kommunikation eine eigentümliche Hassliebe zur Unverschämtheit – sogar zur Vulgarität – kultiviert. Es wurde versucht zu zeigen, dass der auffällige Kontrollverlust, der dieser Vulgarität vorausgeht, die Kehrseite eines auffälligen Kontrollanspruchs darstellt, der der Kommunikationsstruktur des schulischen Unterrichts fundamental eingeprägt ist.

16 In diesem Sinne könnte man sogar von einer Kooperativität im Handeln von Lw und von Sm1 sprechen.

*Literaturverzeichnis*

- Adorno, T. W. (1968): Dirigent und Orchester. (=V. Vorlesung d. Einleitung in die Musiksoziologie). In: ders.: Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie. (=Gesammelte Schriften. Bd. 14.) Hrsg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, S. 292–307.
- Freud, S. (1904): Zur Psychopathologie des Alltagslebens: über Vergessen, Versprechen, Vergreifen, Aberglaube und Irrtum. Frankfurt a. Main: Fischer 2000.
- Freud, S. (1905): Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten. In: ders.: Studienausgabe. Bd. IV. Psychologische Schriften. Hrsg. v. Alexander Mitscherlich et al. Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch 1982, S. 9–220.
- Freud, S. (1912): Beiträge zur Psychologie des Liebeslebens. II. Über die allgemeinste Erniedrigung des Liebeslebens. In: ders.: Studienausgabe. Bd. V. Sexualeben. Hrsg. v. Alexander Mitscherlich et al. Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch 1982, S. 197–210.
- Freud, S. (1915a): Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. I. Teil: Die Fehlleistungen. In: ders.: Studienausgabe. Bd. I. Vorlesungen zur Einführung die Psychoanalyse und Neue Folge. Hrsg. v. Alexander Mitscherlich et. al. Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch 1982, S. 41–98.
- Freud, S. (1915b): Das Unbewusste. Anhang C: Wort und Ding. In: ders.: Studienausgabe. Bd. III. Psychologie des Unbewußten. Hrsg. v. Alexander Mitscherlich et al. Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch 1982, S. 168–174.
- Freud, S. (1924): Das ökonomische Problem des Masochismus. In: ders.: Studienausgabe. Bd. III. Psychologie des Unbewußten. Hrsg. v. Alexander Mitscherlich et al. Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch 1982, S. 339–354.
- Hamsun, K. (1912): Segen der Erde. Roman. Übersetzt von S. Angermann. München: dtv 1984.
- Horkheimer, M./Adorno, T.W. (1969): Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug. In: dies.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a. Main: Fischer, S. 128–176.
- Huizinga, J. (1930): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek: Rowohlt 1987.
- Van Ussel, J. (1977): Sexualunterdrückung: Geschichte der Sexualfeindschaft. 2. Auflage. Gießen: Focus.

## Allgemeiner Teil



## Theorienotiz: Erziehung und der „Rausch der Höherwertigkeit“

Erziehung heißt notwendig auch: Disziplinierung. Kinder und Jugendliche müssen lernen, Regeln einzuhalten und Normen zu befolgen. In diesem mitunter schwierigen Prozess der Anpassung neigen wir dazu, erzieherisches Handeln als zugewandte, behutsame und verständnisvolle Hilfe im Prozess des Erwachsenwerdens zu betrachten.

Demgegenüber ist es erstaunlich, wie ruppig es häufig in erzieherischen Kontexten zugeht. In der Familie, aber auch in der Schule finden wir Handlungsformen, deren Aggressivität nur schwer mit den sachlichen Notwendigkeiten erzieherischen Zwangs erklärt werden kann. Gerade in der Schule finden wir auch dort verbale Entgleisungen, wo Lehrerinnen und Lehrer sich *nicht* einem unbotmäßigen Verhalten der Schülerinnen und Schüler ausgesetzt sehen. Die „Anzüglichkeiten“, die in diesem Heft thematisch sind, sind nur ein kleiner Ausschnitt jenes pädagogisch-erzieherischen Phänomens, das wir *Entgrenzung* nennen. Allgemein könnte man dieses Phänomen dadurch charakterisieren, dass in Familie und Schule gegenüber Kindern und Jugendlichen bei aller heute häufig ja auch beklagten Überfürsorglichkeit nicht derjenige Respekt gezeigt wird, der im Umgang unter Erwachsenen selbstverständlich ist. Während beispielsweise ein Missgeschick (ein Glas fällt um, etwas geht zu Bruch, etwas wird vergessen) unter Erwachsenen normalerweise wohlwollend kommentiert wird, führt es bei Kindern häufig zu wütenden Beschimpfungen, obwohl doch klar ist, dass das Kind in gewissem Sinne nichts dafür kann.

Man kann diese Phänomene einfach als Ausdruck einer nicht weiter bemerkenswerten, situativen Genervtheit, Überspanntheit oder Unausgeglichenheit interpretieren. Man kann aber auch die Frage aufwerfen, ob sich dahinter nicht, auch und gerade weil es sich in aller Regel nicht um empörungswürdige Vorgänge handelt, eine *systematische Tendenz*, ein *Syndrom* erzieherischen Handelns verbirgt.

In diesem Zusammenhang möchte ich hier eine Überlegung von Émile Durkheim in Erinnerung rufen, die er im Rahmen seiner Vorlesungen zu „Erziehung, Moral und Gesellschaft“ in Paris vor mehr als hundert Jahren eher am Rande angestellt hat<sup>1</sup> und die von ihm nicht weiter ausgearbeitet wurde. Es geht um die schulische Prügelstrafe. Durkheim plädiert er in seinen Vorlesungen nachdrücklich für ein „absolutes Verbot von körperlichen Strafen“ (Durkheim 1902/03, S. 221). Dabei geht es ihm auch darum zu erklären, warum die Körperstrafe überhaupt im Erziehungssystem eine so große Rolle gespielt hat. Allgemein geht Durkheim von einer „Verstärkung der Strenge bei zunehmender Zivilisation“ aus (Durkheim 1902/03, S. 223). Er stellt fest, dass mit fortschreitender Kulturentwicklung die körperliche Bestrafung von Kindern nicht etwa abgenommen, sondern zugenommen hat. Darüber hinaus schreibt er der historischen Etablierung der institutionalisierten Erziehung

1 Durkheim, E. (1902/03): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesungen an der Sorbonne 1902/03. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1984.

(„Schule“) eine zentrale Rolle bei der Verschärfung der Züchtigungen zu. Für das „Schulleben des Mittelalters“ stellt Durkheim fest: „Die Rute spielte eine derartige Rolle, dass sie eine Art Symbol wurde. Man findet sie auf gewissen Siegeln. In einigen Ländern Deutschlands gab es ein Fest zu ihrer Ehre. Feierlich gingen die Schüler in den Wald, um Ruten zu schneiden, die dann zum Schlagen dienten.“ (Durkheim 1902/03, S. 225)

Auf der Suche nach einer Erklärung für dieses Phänomen schlägt Durkheims eine verblüffende Antwort vor. Der sozialisatorischen Asymmetrie im Erziehungsprozess – hier der Edukand, der noch kein vollgültiges, autonomes Mitglied einer sittlichen Gemeinschaft ist, dort der Erzieher, dessen Aufgabe es ist, den Prozess der Autonomisierung anzuleiten, zu befördern und zu begleiten – wohnt eine Tendenz inne, die zivilisatorischen Prinzipien, in deren Namen die Erziehung erfolgt, zu missachten.

Durkheim leitet diese Hypothese aus einer gesellschaftlichen Beobachtung ab: „Jedesmal, wenn zwei Völker, zwei Gruppen von Individuen ungleicher Kultur in ständigen Kontakt kommen, entwickeln sich Gefühle, die die kultiviertere Gruppe dazu drängt (oder die sich dazu gezwungen glaubt), die andere zu vergewaltigen. Das kann man häufig in den Kolonien und in allen möglichen Ländern beobachten, wo Vertreter europäischer Zivilisation mit niedrigeren Zivilisationen in Berührung kommen. Zwar bringen diese Gewaltmaßnahmen keinen Nutzen und bergen für diejenigen schwere Gefahren, die sich dazu hinreißen lassen; trotzdem brechen sie fast unvermeidlich aus. [...] Diese Höherwertigkeit, die man sich wie von selbst zubilligt, beinhaltet das Bestreben, sich auf brutale Weise grundlos und ziellos durchzusetzen, einfach aus Vergnügen am Durchsetzen. Es tritt ein wahrer Rausch ein, eine Überspanntheit des Ich, eine Megalomanie, [...]“ (Durkheim 1902/03 S. 230)

Zwei Aspekte dieser Beobachtung scheinen mir von grundlegender Bedeutung zu sein.

(1) Die Gewalt, die ausgeübt wird, folgt nicht dem Motiv einer Interessensdurchsetzung. Der „Rausch der Höherwertigkeit“ nutzt den Herrschaftsinteressen nicht, sondern schadet ihnen.

(2) Die (vermeintliche) Höherwertigkeit der zivilisatorischen Entwicklung führt nicht dazu, dass die Prinzipien, auf die sich der Anspruch auf zivilisatorische Überlegenheit gründet, gegenüber der als unterlegen oder rückständig angesehenen Kultur in Geltung gesetzt werden. Im Gegenteil. Diese Prinzipien werden aufgegeben und missachtet.

Ausgehend von dieser Beobachtung des Aufeinandertreffens unterschiedlicher Kulturen wagt Durkheim nun die Übertragung auf die pädagogische Beziehung: „Ich frage mich, ob die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler nicht in vielen Hinsichten den oben erwähnten ähnlich sind.“ (Durkheim 1902/03, S. 232) Die Grundidee ist dabei, dass der Alters- und Entwicklungs-

1 Durkheim beruft sich insbesondere auf ethnologische Beobachtungen. Sie kommen zu dem Schluss, dass die Erziehung in sog. primitiven Kulturen „von einer großen Weichheit ist“. „Der Missionar Lejeune, der die Indianer gut kannte, sagt von den Bergindianern: ‚Sie können es nicht sehen, dass man ein Kind schlägt, nicht einmal, dass man sie tadelte; einem weinenden Kind können sie nichts verweigern.‘[...] Ein Sioux-Häuptling fand die Weißen barbarisch, ihre Kinder zu schlagen.“ (Durkheim 1902/03, S. 223.)

überlegene eine Tendenz zeigt, sich ähnlich zu verhalten wie der Kolonialherr. In diesem Zusammenhang erwähnt Durkheim auch die „Schikane“ der Jüngeren durch die Älteren. Kinder und Jugendliche begegnen sich nicht nur freundlich. Sie genießen es auch, ihren „Altersvorsprung“ auszuspielen. Auch hier finden sich, ähnlich wie im Eltern-Kind-Verhältnis, neben den Gesten der Fürsorglichkeit auch Gesten der Unterwerfung.

Für die schulische Situation und den Lehrerberuf ist charakteristisch, dass hier die sozialisatorische Asymmetrie auf Dauer gestellt ist. Durkheim schreibt: „Wenn man ständig mit Menschen in Berührung steht, denen man moralisch und intellektuell überlegen ist, wie soll man da in Geste, Haltung und Sprache nicht großenwahnsinnig werden? Ein solches Gefühl ist sofort zur Gewalttätigkeit bereit; denn jeder Akt, der es verletzt, hat leicht die Wirkung eines Frevels.“ (Durkheim 1902/03, S. 232)

Es ist gleichsam das Schicksal des Lehrerberufs, sich in einer dauernden sozial-moralischen Überlegenheitssituation zu befinden. Und diese Situation ruft nicht nur die „pädagogisch wertvollen“ Motive des Helfens, der Zuwendung, der Empathie wach, sondern auch das pädagogisch unliebsame Motiv des „Rauschs der Höherwertigkeit“, das sich in Entgrenzungen Ausdruck verschafft.

Ich erinnere hier an die Überlegungen von Durkheim nicht in skandalisierender Absicht. Es geht mir weder darum, die familiäre noch die schulische Erziehung an den Pranger zu stellen. Es geht mir vielmehr um ein angemessenes Verständnis der Handlungsprobleme des Lehrerberufs. Wenn Durkheim Recht hat, dann sind Lehrerinnen und Lehrer in ihrer „zivilisatorischen“ Überlegenheit gegenüber ihrer Klientel systematisch der Tendenz ausgesetzt, entgrenzend zu handeln. Umgekehrt ist der Verzicht auf Entgrenzung keine leichte Aufgabe:

- Es handelt sich um ein Problem, das im herkömmlichen Sinne weder vermeidbar noch lösbar ist. Die Tendenz zur Entgrenzung ebenso wie potentielle Anlässe sind permanent gegeben. Die meisten Lehrer handeln ja auch meistens nicht-entgrenzend. Wir haben es also mit einer *Dauernanstrengung* zu tun.
- Die Vermeidung der Entgrenzung kann entsprechend nicht als besondere oder gar herausgehobene berufliche Leistung angesehen werden. Es handelt sich um eine *undankbare* Dauernanstrengung.
- Damit hängt zusammen, dass die Vermeidung der Entgrenzung nichts erreicht, nichts bewirkt, keine pädagogischen Erfolge zeitigt. Es handelt sich insofern um eine *folgenreiche* Dauernanstrengung.
- Die Probleme, die durch Entgrenzungen erzeugt werden, sind in aller Regel geringfügig. Entgrenzungen stellen je singuläre Ereignisse dar und die Verletzungen, zu denen es kommt, sind weder traumatisierend noch pathogen. Das pädagogische Gelingen der Vermeidung einer Entgrenzung ist *unscheinbar*.

Dennoch glaube ich, dass die Anstrengung lohnt. Denn Entgrenzungen nehmen Beschämungen in Kauf; Beschämungen der Schülerinnen und Schüler, aber auch Selbstbeschämungen der Lehrerinnen und Lehrer. Es kann nicht schaden, beides zu vermeiden.



JULIA LABEDE

## Pragmatische Schülerinnen und Schüler – Kleine Würdigung einer zweckmäßigen Arbeitshaltung

Der Schule wird in der heutigen-modernisierten Gesellschaft enorme Bedeutung zugesprochen: Als Sozialisationsinstanz soll sie Heranwachsende aus unterschiedlichen sozialen Milieus, aus unterschiedlichen Kulturkreisen, mit oder ohne Förderbedarf in die Gesellschaft integrieren. Die Schule ist entscheidend daran beteiligt, dass Heranwachsende bestehende Umgangsformen, kommunikative Spielregeln und Konventionen – oder kurz gesagt: gesellschaftliche Handlungserwartungen – verinnerlichen und anerkennen (vgl. hierzu Parsons 1959, Fend 1980, Fend 2006). Um dies zu gewährleisten, werden bildungspolitisch u. a. Schulzeiten ausgeweitet und das Schulische mit Freizeitangeboten bereichert. Ganztagschulen werden als Schutz vor dem Verlust einheitlicher Werte und Normen und zur ‚Kompensation familialer Defizite‘ eingerichtet (vgl. hierzu u. a. Kolbe et. al. 2009).

In ihrer Funktion als Selektionsinstanz erscheint die Schule als Gradmesser für späteren beruflichen Erfolg oder Misserfolg. Die erworbenen Bildungszertifikate werden als Wegweiser in die berufliche Zukunft verstanden (siehe hierzu u. a. Schelsky 1956). Obwohl infolge der sog. Bildungsexpansion schon seit längerem von einer Inflation der Bildungszertifikate gesprochen wird, gelten diese nach wie vor als zentrales Element zur Verteilung gesellschaftlicher Arbeitskraft (vgl. hierzu u. a. Vester 2004).

Diese Relevanz der Schule wird durch die Familie unterschiedlich vermittelt. Nach Tyrell (1987) scheinen insbesondere „Mittelschichtseltern“ anfällig dafür, sich mit der Schule zu sehr zu identifizieren. So sehen Schülerinnen und Schüler sich nicht selten auch im familiären Alltag in der Situation, sich gegenüber wachenden und sorgenvoll auf die Schulkarriere schauenden Eltern rechtfertigen zu müssen. Mit Blick auf die biografische Bedeutsamkeit der Schule ist es schon fast paradox, dass es offenbar nicht wenige Schülerinnen und Schüler gibt, die dem schulischen Leistungsdruck nicht nur standhalten, sondern diesem auch distanziert begegnen können. So kann eine distanzierte Haltung zur Schule auch mit einer pragmatischen und in Teilen gelassenen Bezugnahme auf die Schule einhergehen. Eine solche Arbeitshaltung führt nicht zwangsläufig zu schulischen Leistungs- oder Disziplinproblemen. Im Gegenteil: Pragmatische Schülerinnen und Schüler tun in der Regel, was von ihnen erwartet wird und tragen damit wesentlich zu einem reibungslosen Unterrichtsablauf bei. Pädagoginnen und Pädagogen heben dennoch eine persönlich-interessierte und engagierte Bezugnahme auf schulische Bildungsinhalte seitens der Schülerinnen und Schüler als besonders wünschenswert hervor. Ein nüchtern-pragmatischer Umgang mit den (Leistungs-)Anforderungen der Schule aber verweist eher auf die leistungsbezogene, schulische Alltagspraxis und deren Bewältigung durch die Schülerinnen und Schüler.

In der Schul- und Unterrichtsforschung zeigt sich eine Distanziertheit der Heranwachsenden gegenüber der Schule sowie ein pragmatischer Umgang mit schulischen Leistungsanforderungen

vornehmlich in den Beschreibungen des „Arbeitsalltags“ der Schülerinnen und Schüler. Georg Breidenstein hat ausgehend von einer ethnografischen Studie zur „Teilnahme am Unterricht“ eine unemphatische Bezugnahme auf schulische Bildungsangebote in unterschiedlichen Klassen der Sekundarstufe beobachtet und die Haltung der Schülerinnen und Schüler zur alltäglichen-schulischen Arbeit sowie die Verrichtung alltäglicher-schulischer Arbeiten mit dem Begriff des „Schülerjobs“ umschrieben. Die Metapher des „Schülerjobs“ verweist auf einen Schülertypus, der in rollenförmiger Distanziertheit schulischen Arbeitsaufforderungen routiniert begegnet (vgl. hierzu u. a. Breidenstein 2006, S. 11/16). Die „Routiniertheit“ drückt sich dabei besonders im Umgang mit dem Arbeitsmaterial aus (Arbeitsblätter und -hefte werden herausgeholt, beschrieben und weggelegt) und mündet in einer „Produktorientierung“ (wie der Dokumentation „schulischen Wissens“ auf Blättern oder Plakaten). Nach Breidenstein sind es diese schülerseitigen Praktiken, über die eine „Sinnggebung schulischen Tuns“ erfolgt.<sup>1</sup> Gleichwohl ist es diese Produktorientierung und Ergebnissicherung, die auf eine Distanziertheit zu den in der Schule an sie herangetragenen Bildungsgehalten und Aufgaben aufmerksam macht. Nicht der Inhalt, sondern das Ergebnis steht im Vordergrund (vgl. hierzu Breidenstein 2006, S. 214–223).

Auch Studien zum Wochenplanunterricht verweisen auf eine Arbeits- und Produktorientierung. Bereits Grundschülerinnen und Grundschüler im Wochenplanunterricht bearbeiten schulisch an sie herangetragene Aufgaben routiniert und ohne Emphase. Der Unterrichtsgegenstand scheint dabei hinter der Pragmatik schulischen Tuns zu verschwinden. Arbeitsblätter und -aufträge werden mit Blick auf zu schaffende Leistungen abgearbeitet (vgl. hierzu u. a. Huf 2008, Reh/Labede 2009).<sup>2</sup>

Aus schultheoretischer Perspektive kann ein solcher distanziert-routinierter Umgang mit dem Schulischen durchaus als eine erfolgreiche Aneignung schulischer Anforderungsstrukturen verstanden werden: Die Schülerinnen und Schüler nehmen rollenförmig Bezug auf den Handlungsraum Schule, der diese gemäß seiner strukturellen Gegebenheiten *als* Schülerinnen und Schüler unpersönlich-neutral zu adressieren hat.<sup>3</sup>

In der qualitativen Schülerbiografieforschung wird eine solche distanziert-instrumentelle, auf schulische Leistungsanforderungen verweisende Arbeitshaltung allerdings auch kritisch betrachtet. Die Arbeitsgruppe Schulforschung unter der Leitung von Klaus Hurrelmann etwa weist darauf hin, dass schulische Leistungserbringung nicht als „Selbstzweck“ nur der Aufrechterhaltung

1 Er will die Produktorientierung der Schülerinnen und Schüler nicht als Resultat didaktischer Arrangements, die auf die eigenständige Bearbeitung von Aufgaben zielen, verstanden wissen. Ihm zeigt sich die Produktorientierung in allen Arrangements als Ausdruck des Willens der Schülerinnen und Schüler, Ergebnisse schulischen Lernens sichtbar und Unterricht erfahrbar zu machen (Breidenstein 2006, S. 215/222).

2 Es spricht einiges dafür, dass diese dem Unterrichtsgegenstand gegenüber distanzierte Arbeits- und Produktorientierung auch in anderen Settings geöffneten Unterrichts wiederzufinden ist (vgl. hierzu u. a. Breidenstein/Menzel 2014). Auch wenn insbesondere reformpädagogische inspirierte Lehr-Lernarrangements darauf zielen, die Person in all ihren Facetten anzusprechen (vgl. hierzu u. a. Idel 2007, Menzel/Rademacher 2013).

3 Vgl. hierzu Wernet's schultheoretische Konzeption in Anschluss an Parsons (Wernet 2003).

der Mechanismen des schulischen Gratifikationssystems dienen dürfte (AG Schulforschung 1980, S. 17). Dies würde eine psychische Belastung der Schülerinnen und Schüler darstellen, die bei einer Einbindung von und eine Rückbindung an die Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler, hätte vermieden werden können. Im Rekurs auf Klafki und Eigler heben sie die Notwendigkeit individueller Sinnstiftung hervor:

„In dem Maße aber, wie der Schüler schulischen Leistungen keinen elementaren persönlichen, aus seinen Interessen, der Sache und der Situation ableitbaren Sinn zusprechen kann, sondern Leistungserbringung und deren ständige Steigerung nur noch als Mittel für ein außerhalb seines Situations- und Erfahrungshorizonts liegendes Ziel erfährt, in dem Maße ist er zu einer psychisch schwer verarbeitbaren und in sich brüchigen Leistungsmotivation gezwungen. Wir müssen vermuten, daß leistungsbezogene Interaktionsprozesse, die ihre normativen Implikate nicht immer wieder erneut auch aus der jeweiligen Situation inhaltlich begründen, sondern ausschließlich durch externe „Sinngebungen“ auf der Ebene abstrakter Prinzipien bestimmt werden, Krisen in der Leistungsentwicklung von Kindern und Jugendlichen nur unzureichend auffangen, ja eventuell solche Krisen sogar mit hervorrufen können“ (ebd., S. 17f.).

Als Ergebnis der Studie<sup>4</sup> konstatieren dieselben Autoren dann aber eine „instrumentalistische Gratifikationshaltung“, die durchaus Erfolg versprechend wirkt (ebd., S. 196). Der Umstand, dass sich die Schülerinnen und Schüler „als das „Produkt“ eines schulischen Ausbildungsprozesses“ (ebd., S. 195) verstehen, eine „Arbeitnehmerhaltung“ einnehmen und sich nur „zurückhaltend“ mit der Schule identifizieren, scheint dem Bildungserfolg nicht zuwiderzulaufen (ebd., S. 195f.). Als Gemeinsamkeit der bildungserfolgreichen Schülerinnen und Schüler an Gymnasien und Hauptschulen wird stattdessen der Bezug auf „intrapersonale Fähigkeiten“ hervorgehoben, d. h. sie rekurren auf ein eigenes Vermögen sich auf bestehende Lernbedingungen einstellen zu können (ebd., S. 179 f.). Es ist eher das Fehlen einer solchen instrumentalistischen, an Bildungszertifikaten orientierten Haltung, das offenbar Leistungsprobleme in der Schule mit sich bringt (ebd., S. 196).<sup>5</sup>

Auch Nittel (1992) stößt bei seiner Untersuchung gymnasialer Schullaufbahnen auf eine instrumentelle an Zertifikaten orientierte Aneignung des Schulischen. Mit Blick auf das „Begabungsselbstbild“ macht auch er auf Problematiken des zweckorientierten und kalkulierenden Schülerhandelns aufmerksam:

„Das faktische Leistungsverhalten wird vielmehr tendenziell als Artefakt eigener Präsentationsformen begriffen, nicht aber als wahrhaftige Ausdrucksform der eigenen Begabung, Leistung oder Intelligenz.“ (Nittel 1992, S. 333)

4 Die Studie untersucht vergleichend, in Anlehnung an qualitative Forschungsdesigns, die Deutungen von bildungserfolgreichen sowie -misserfolgreichen Hauptschülerinnen und Hauptschülern und bildungserfolgreichen sowie -misserfolgreichen Gymnasiasten sowie die Deutungen von Lehrerinnen und Lehrern an Hauptschulen und Gymnasien.

5 Die Kritik von Hurrelmann und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist daher eher mit Blick auf die Deutungen der Lehrerinnen und Lehrer und die sog. Schulversager zu verstehen (ebd.). Zudem gehen sie von einer für den Unterricht sowie die Lehrer-Schüler-Beziehung problematischen Überbetonung der schulischen Selektionsfunktion aus (ebd., S. 196ff.).

Nittels Rekonstruktionen, die sich auf Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger beziehen, weisen darauf hin, dass eine zweckorientierte-strategische Bezugnahme auf die Schule auch mit einer „starken Identifikation“ mit der Schule einhergehen kann. Die von ihm vorgestellten „muster-gültigen“ Schülerinnen und Schülern begegnen der Schule zwar mit einer ausgeprägten Zielorientierung (es geht um die Durchsetzung zukünftiger Berufswünsche) und zeigen sich strategisch-kalkulierend, neigen aber auch zu einer „Überanpassung“. Die Schülerinnen und Schüler marginalisieren die Bedeutung anderer Lebenswelten (z. B. die der Peers) und gehen in der Schülerrolle auf (vgl. hierzu ebd., S. 324–333). Mit diesem ‚Aufgehen in der Schülerrolle‘ kann eine rollenförmige Distanz zum Schulischen nicht aufrecht erhalten werden und es entsteht eine (potentiell) krisenhafte Situation.

Eine instrumentell-zweckorientierte Bezugnahme auf die Schule ist uns auch im Forschungsprojekt „Die Mühen des Aufstiegs“ bei der Untersuchung der Bildungshaltungen adoleszenter, in die (fach-)gymnasiale Oberstufe aufsteigender Schülerinnen und Schüler begegnet. Unseren Rekonstruktionen zufolge lassen sich die Belastungserfahrungen eines Teils der Schülerinnen und Schüler beim Schulaufstieg auf eine bestehende Verunsicherung des Subjekts zurückführen, die familial begründet ist. Mehrgenerational weitergetragene Bildungsaufträge sind in sich widersprüchlich und erschweren eine individuelle Sinnfüllung (vgl. hierzu Silkenbeumer/Wernet 2012, Wernet 2012, Labede/Silkenbeumer 2014, Labede/Thiersch 2014). Weitgehend unproblematisch ist ein zweckrational-pragmatischer Bezug auf die Schule bei denjenigen Schülerinnen und Schülern, bei denen eigene Selbstverwirklichungswünsche oder auch Autonomisierungsbestrebungen sowie familiale Beziehungskonstellationen den Schulaufstieg befördern und begleiten. Unsere Studien verdeutlichen ebenso wie die von Nittel, dass das Konfliktreiche und Krisenhafte über den schulischen Handlungsraum hinaus auf die „ganze Person“ weist.<sup>6</sup>

Die unterschiedlichen schülerbiographischen Studien verweisen auf die Spannung zwischen einer (äußerlich bleibenden) Ausfüllung der Schülerrolle und einer (inneren) Beteiligung als „ganzer Person“.<sup>7</sup> So erscheint sowohl die Notwendigkeit zur Anpassung an schulische Anforderungsstrukturen als auch die Frage nach dem Erleben eigener Gestaltungsmöglichkeiten von Bedeutung für eine erfolgreiche Bewältigung der Schullaufbahn (vgl. hierzu AG Schulforschung 1980, S. 179f., Nittel 1992, S. 253). Über das schulische Gratifikationssystem ist immer auch die „ganze Person“ mitbetroffen. Das macht die schulische Praxis der Leistungserbringung potentiell krisenhaft. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich mit angetragenen Leistungszuschreibungen auseinandersetzen und sie mit eigenen Selbstdeutungen übereinbringen. In einen Konflikt geraten sie, wenn eigene, im Werden begriffene, Selbst- und Weltdeutungen dabei negiert oder gekränkt werden oder schulische Selektionsmechanismen eigenen Selbstverwirklichungs- oder

6 Vgl. hierzu die strukturtheoretischen und sozialisationstheoretischen Überlegungen Oevermanns (z. B. Oevermann 2004).

7 Zur professionalisierungstheoretischen Betrachtung dieses Spannungsfelds vgl. Oevermann 1996 und Wernet 2003.

Berufswünschen entgegenstehen. Ein instrumentell-zweckorientierter Umgang mit schulischen Leistungsanforderungen *kann* mit „biografischen Kosten“ (Nittel 1992, S. 281) einhergehen. Anders als in (reform-)pädagogischen Semantiken oftmals erwartet, stellt sich aber gerade ein Aufgehen im Schulischen und eine (übermäßige) Involvierung der „ganzen Person“ als besonders konflikt- und folgenreich dar.

In der Unterrichtsforschung weist ein pragmatischer Umgang mit dem Schulischen zunächst auf eine rollenförmige Bezugnahme und ein unproblematisches Absolvieren der Schulzeit hin. Dabei kann eine mit der Rollenförmigkeit einhergehende Distanzierung gegenüber der Schule auch eine gelassene Haltung gegenüber schulischen Belangen befördern. Die Lehrerinnen und Lehrer profitieren von einer solchen Schülerhaltung, die den Unterricht am Laufen hält. Daher ist es schon erstaunlich, dass diese Schülerinnen und Schüler in alltäglichen Bezugnahmen zu meist als die „Angepassten“, die „Unkritischen“ oder die „Strategen“ hinter einem Schülertypus zurückstehen, der sich Bildungsinhalten affirmativ-emphatisch zuwendet.<sup>8</sup> So wie das Idealbild von Lehrerinnen und Lehrern – vermittelt über Filme wie „Der Club der toten Dichter“ oder „Fack ju Göthe“ – über das Schulische hinausweist, so erscheint auch die „ideale Schülerin“ bzw. der „ideale Schüler“ als Person besonders engagiert und interessiert an den vermittelten Bildungsinhalten. Die Schul- und Unterrichtsforschung hat darauf aufmerksam gemacht, dass einem solchen Bild die Funktion von Schule und die Realität schulischer Alltagspraxis gegenübersteht. Vielleicht ist es an der Zeit, das auch gegenüber den Schülerinnen und Schülern anzuerkennen, die schulische (Leistungs-)Anforderungen und schulischen Leistungsdruck pragmatisch bearbeiten und bewältigen.

8 Bourdieu hat auf die Geringschätzung einer an Zertifikaten orientierten Arbeitshaltung gegenüber einer selbstverständlichen Bezugnahme auf schulische Bildungsgehalte sowie auf damit verbundene Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Institution Schule aufmerksam gemacht (Bourdieu 2001). Über die Distanziertheit von Schülerinnen und Schülern gegenüber der Schule wird in der bildungs- und milieubezogenen Ungleichheitsforschung auch ausgiebig diskutiert (vgl. hierzu u. a. Grundmann et al. 2006, Kramer 2011). In diesem Zusammenhang wird aber auf die Diskrepanz zwischen pädagogischen Ansprüchlichkeiten und der schülerseitigen Bewältigung eines schulischen Arbeitsalltags fokussiert.

*Literaturverzeichnis*

- Arbeitsgruppe Schulforschung (1980): *Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern*. München: Juventa.
- Bourdieu, P. (2001): *Die konservative Schule. Die soziale Chancengleichheit gegenüber Schule und Kultur*. In: Ders.: *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Herausgegeben von Margarete Steinrück. Hamburg: VSA, S. 25–52.
- Breidenstein, G./Menzel, C. (2014): „Arbeitszeit ist zum Arbeiten da!“. Zur Arbeits-Terminologie im individualisierten Unterricht. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 7 (2), S. 179–193.
- Breidenstein, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (1980): *Theorie der Schule*. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grundmann, M./Dravenau, D./Bittingmayer, U. H./Edelstein, W. (2006): *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*. Berlin: LIT.
- Huf, C. (2008): *Ein befremdeter Blick auf die Wochenplanarbeit – Lernprozesse im Anfangsunterricht aus der Perspektive von Schulanfängerinnen*. In: Breidenstein, G./Schütze, F. (Hrsg.): *Paradoxien in der Reform von Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 113–125.
- Idel, T.-S. (2007): *Waldorfschule und Schülerbiographie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Idel, T.-S./Fritzsche, B./Rabenstein, K. (2009) (Hrsg.): *Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, R.-T. (2011) *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Labede, J./Silkenbeumer, M. (2014): *Zur Bedeutung familialer Geschlechter- und Generationenbeziehungen für die Konstituierung des Bildungsselbst*. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–249.
- Labede, J./Thiersch, S. (2014): *Zur familialen Genese schulischer Bildungsentscheidungen. Sozialisations-theoretische Überlegungen und empirische Analysen jenseits rationaler Entscheidungsmodelle*. In: Miethe, I./Ecarius, J./Tervooren, A. (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 65–84.
- Menzel, C./Rademacher, S. (2013): *Die „sanfte Tour“*. Analysen von Schülerelbstesteinschätzungen zum Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle. In: *Sozialer Sinn* 13 (1), S. 79–99.
- Nittel, D. (1992): *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Oevermann, U. (2004): *Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung*. In: Geulen, D./Veith, H. (Hrsg.): *Sozialisation interdisziplinär: Aktuelle Perspektiven*. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 155–181.
- Oevermann, U. (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70–182.
- Parsons, T. (1959): *Die Schulklassen als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft*. In: Parsons, T. (2005): *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. 8. unveränderte Auflage. Eschborn: Dietmar Klotz GmbH, S. 161–193.
- Reh, S./Labede, J. (2009): *Soziale Ordnung im Wochenplanunterricht*. In: de Boer, H./Deckert-Peace-man, H. (Hrsg.): *Kinder in der Schule: Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–176.
- Schelsky, H. (1956): *Die Schule als soziale Dirigierungsstelle*. In: Plake, K. (Hrsg.) (1987): *Klassiker der Erziehungsphilosophie*. Düsseldorf: Schwann, S. 276–285.
- Tyrell, H. (1987): *Die 'Anpassung' der Familie an die Schule*. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Systemtheorie*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 102–124.
- Silkenbeumer, M./Wernet, A. (2012): *Die Mühen des Aufstiegs: Von der Realschule zum Gymnasium*. Opladen: Barbara Budrich.

- Vester, M. (2004): Die sozialen Milieus und die gebremste Bildungsexpansion. In: REPORT 27 (1). Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, S. 15–34. Online abrufbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/vester0401.pdf>.
- Wernet, A. (2012): Die objektive Hermeneutik als Methode der Erforschung von Bildungsprozessen. In: Schittenhelm, K. (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Theoretische Grundlagen und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 183–202.
- Wernet, A. (2003): Pädagogische Permissivität. Opladen: Barbara Budrich.



## Autor\*innenverzeichnis

**Benedikt Alt** studiert im vierten Semester den Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien mit den Fächern Geschichte und Deutsch an der Leibniz Universität Hannover, an der er 2014 auch den Abschluss fächerübergreifender Bachelor erworben hat.

**Julia Brinkmann** hat 2015 an der Leibniz Universität Hannover ihren Master of Education mit den Fächern Geographie und Anglistik abgeschlossen und befindet sich aktuell im Referendariat.

**Jessica Dzengel**, Dr. phil., ist seit 2009 Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover.

**Sonja Hintze** absolviert zurzeit ihr Referendariat am Gymnasium Oedeme in Lüneburg. Sie schloss 2015 den Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien an der Leibniz Universität ab.

**Imke Kollmer** ist seit 2014 Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover.

**Hannes König** ist seit 2014 Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover.

**Julia Labede** ist seit 2009 Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover.

**Lasse Schmidt-Klie** studiert seit 2015 den Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien mit den Fächern Mathematik und Evangelische Theologie.

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

