

Twardella, Johannes

Der mehrfach gestörte Unterricht. Eine Fallanalyse zum Problem der Unterrichtsstörungen

Pädagogische Korrespondenz (2010) 42, S. 87-104

urn:nbn:de:0111-opus-80926



in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-unipress.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 42

HERBST 2010

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

- 5 **DAS AKTUELLE THEMA**
Andreas Gruschka
„Erregte Aufklärung“ – ein pädagogisches und publizistisches
Desaster – *in memoriam Katharina Rutschky*
- 20 **LAUDATIO UND KRITIK**
Roland Reichenbach
Pädagogisch-didaktische Dämonen und Kakodämonen und das
Bestreben, Wahrheitsansprüche zu prüfen
- 34 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Rainer Bremer
Nothing but Evidence – Bildungsforschung aus bildungsfeindlicher
Absicht und eine Alternative (Teil I)
- 52 **DIDAKTIKUM**
Marion Pollmanns
Von den Schwierigkeiten, unterrichtliche Aneignungsprozesse zu
rekonstruieren
- 69 **DOKUMENTATION I**
Kompetenzorientierung auf Chinesisch
- 70 **DOKUMENTATION II**
So einfach geht das
- 71 **DOKUMENTATION III**
Beim Experten nachgefragt
- 73 **AUS DER FERNE**
Nilce Altenfelder Silva Arruda Campos
Kulturindustrie als Erziehung – pädagogische Szenen aus einer
brasilianischen Grundschule
- 87 **ERZIEHUNG ALT**
Johannes Twardella
Der mehrfach gestörte Unterricht. Eine Fallanalyse zum Problem der
Unterrichtsstörungen

Johannes Twardella

Der mehrfach gestörte Unterricht. Eine Fallanalyse zum Problem der Unterrichtsstörungen

I

Dass zum Alltag des Unterrichts an deutschen Schulen mal mehr, mal weniger Störungen gehören, wissen nicht nur Lehrer, die immer wieder darüber klagen, sondern jeder ehemalige Schüler. Wird die Frage danach aufgeworfen, wer für dieses Phänomen, wer für die zahlreichen Störungen des Unterrichts verantwortlich ist, wird sowohl von Seiten vieler Lehrer als auch von der Wissenschaft häufig auf die Schülerinnen und Schüler (im Folgenden abgekürzt mit SuS) verwiesen: In den meisten Fällen werden Störungen im Unterricht kausal den SuSn zugeschrieben. Doch dies ist nicht immer so. Gelegentlich wird die Verantwortung auch bei den Lehrern gesehen und diese für die Störungen des Unterrichts mit verantwortlich gemacht.

Ob nun die Frage der Verantwortung so oder so beantwortet wird, entscheidend ist: Es gibt immer einen „Schuldigen“ (oder auch mehrere „Schuldige“) – und bezogen auf diesen können sodann praktische Ratschläge gegeben werden. Von besonderer Beliebtheit scheint momentan die Vorstellung zu sein, die Lehrer mögen sich in „classroom management“ üben. Dieses sei dazu geeignet, Unterrichtsstörungen weitgehend zu verhindern.¹ Man findet dann vor allem Vorschläge zu Sozialtechniken wie etwa den Trainingsraum, die den Unterricht selbst unberührt lassen oder aber es werden die alten Tugenden des lebendigen, die Schüler einbeziehenden Unterrichts in Managementmethoden umgetauft.

Gegen solche praktischen Kurzschlüsse wird hier empfohlen, einen anderen und neuen Blick auf Unterrichtsstörungen zu werfen und zwar einen solchen, der nicht durch das Interesse, möglichst rasch zu praktischen Empfehlungen zu gelangen, bestimmt, sondern von der Intention getragen ist, erst einmal angemessen verstehen zu wollen, was im gestörten Unterricht tatsächlich geschieht, bzw. was diesen allererst zum gestörten macht. Sich von der „personalen Definitionsrichtung“, die nach der „Schuld“ für Unterrichtsstörungen fragt, abzuwenden, dafür hat bereits Rainer Winkel vor einiger Zeit

1 Siehe z.B. Eichhorn, Christoph, Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten, Stuttgart 2008 und Schönbächler, Marie-Theres, Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive, Bern, Stuttgart, Wien 2008 sowie die Rezension des Verf. zu dem zuletzt angeführten Buch in: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, Heft 1, 2010, S. 93ff.

plädiert.² Es gelte, so postuliert er, Unterrichtsstörungen vom Unterricht her, der durch sie „ins Stocken“ geraten kann, zu verstehen. Damit stellt sich die doppelte Frage, wie es zur Störung des Unterrichts kommt und was den gestörten Unterricht ausmacht. Die Störung durch einen Schüler kann somit sowohl den Unterricht stören, als auch eine Reaktion auf einen in sich gestörten Unterricht sein.

Im Folgenden soll aus der Perspektive, die primär am Verstehen des Unterrichts interessiert ist, ein Fallbeispiel vorgestellt und interpretiert werden, in dem Unterrichtsstörungen auf eine sehr spezifische Weise auftreten, die die doppelte Weise der Frage sinnfällig machen kann. Eigene Untersuchungen zum alltäglichen Unterricht haben uns immer wieder gezeigt, dass der Unterricht weitgehend unbeeindruckt davon weitergeht, dass er faktisch von Schülern oder auch Lehrenden gestört wird bzw. dass sein Ablauf unproduktiv, diffus und ohne Teilnahme der SuS erscheint und damit Unterricht selbst als gestörter betrachtet werden kann.³ Die Normalität des alltäglichen Unterrichts scheint dadurch gekennzeichnet zu sein, dass Unterricht weniger oder nicht erst durch die Beteiligten gestört, sondern als Prozess verstörend wirkt. In ihm geht vieles durcheinander, es fehlt die klare zielführende Arbeit an einer Sache, die Schüler wirken bloß irgendwie beschäftigt, Lustlosigkeit und Langeweile bestimmen das Klima. Für Aufmerksamkeit sorgen Schülerstörungen und die disziplinierende Reaktion der Lehrenden. Obwohl im Unterricht gestört wird und er „gestört“ ist, gerät er nur kurz ins Stocken und läuft danach wie mechanisch, als wäre er „ungestört“, weiter. Vor dem Hintergrund dieser Untersuchungen und der durch sie gewonnenen Vorstellung von der „Normalität“ des Unterrichts soll in der vorliegenden Fallstudie die These vertreten werden, dass viele Unterrichtsstörungen als Protest gegen den „gestörten Unterricht“, der gleichwohl wie ungestört vorstatten geht, interpretiert werden können. Der Schüler, auf den diese Störungen zurückgehen und der ins Zentrum der Analyse gestellt werden soll, kann als ein „agent provocateur“ begriffen werden, der sich eben gegen die leerlaufenden Routinen des alltäglichen Unterrichts richtet.⁴

2 Winkel, Rainer, *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*, Baltmannsweiler, 2006, S. 29.

3 Diese Untersuchungen sind hervorgegangen aus dem Forschungsprojekt PAERDU (Siehe: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/paerdu.html>). Aus diesem Projekt heraus sind bereits eine Reihe von Publikationen entstanden. Siehe u.a.: Gruschka, Andreas: Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik, Wetzlar 2010. Für die vorliegende Problematik sind besonders instruktiv: Pflugmacher, Torsten: Try Pattern and Drill Error - Zwei Fallanalysen zur Fast-Food-Didaktik mit didaktischen Fertigmaterialein, in: *Pädagogische Korrespondenz* 37/2007, S. 81-106, Gruschka, Andreas: Aufbrechende Machtlosigkeit in Aneignung und Vermittlung – Die Sinnkrise des Unterrichts; in: Egger/Hackl (Hrsg.): *Sinnliche Bildung?*, Wiesbaden 2010, S. 87-107 und der Verf., *Pädagogischer Pessimismus. Eine Fallstudie zu einem Syndrom der Unterrichtskultur an deutschen Schulen*, Frankfurt/M. 2008.

4 Bei der Analyse werde ich mit der Methode der objektiven Hermeneutik arbeiten. Siehe dazu: Oevermann, Ulrich, *Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung*

II

Es handelt sich bei dem ausgewählten Fallbeispiel um eine Stunde im Fach Deutsch, die in der Jahrgangsstufe 7 an einer Integrierten Gesamtschule gehalten wurde.⁵ Das Thema nicht nur dieser Stunde, sondern offensichtlich einer ganzen Unterrichtseinheit heißt „Liebesballaden“. In der vorangegangenen Stunde wurde die „Loreley“ von Heinrich Heine besprochen, nun soll es um das Gedicht „Der Handschuh“ von Friedrich Schiller gehen. Die Stunde beginnt damit, dass der Lehrer den SuSn eine Hausaufgabe zur „Loreley“ stellt. Danach wird ein Arbeitsblatt zu dem anderen Gedicht ausgeteilt und besprochen. Sowohl zu Beginn des Unterrichts als auch später tauchen etliche „Unterrichtsstörungen“ auf. Sie stehen vor allem im Zusammenhang mit einem Schüler, der (anonymisiert) als Sm9 bezeichnet wird. Dieser fällt schon zu Beginn der Stunde auf. Die Interaktionen, an denen er beteiligt ist, sind sehr spannungsreich, er scheint zu stören – was schließlich dazu führt, dass er am Ende der Stunde von dem Lehrer aufgefordert wird, den Klassenraum zu verlassen. Wenn der Lehrer also am Ende der Stunde Sm9 „rausschmeißt“, so kann dies als ein klares Indiz dafür angesehen werden, dass er dessen Verhalten als massive Störung des Unterrichts interpretiert. Doch was ist zuvor passiert, was hat Sm9 getan, wie ist es dazu gekommen, dass er zu einem – aus der Sicht des Lehrers – nicht mehr zumutbaren „Störfaktor“ wurde?

Die Szene, welche mit dem „Rausschmiss“ von Sm9 endet, findet – wie gesagt – kurz vor dem Ende der Stunde statt. Der Lehrer hatte die Behandlung des „Handschuhs“ damit begonnen, dass er den SuSn ein Arbeitsblatt austeilte, auf dem das Gedicht abgedruckt ist. Die SuS sollten es erst einmal leise lesen und Wörter unterstreichen, die sie nicht verstehen. Anschließend wurde über die unterstrichenen Wörter gesprochen. Dann ließ der Lehrer das Gedicht von den SuSn vorlesen. Mehrere SuS wurden nacheinander von ihm aufgefordert nach vorne, an die Tafel zu kommen und dort einige Zeilen vorzutragen. Im Folgenden erklärte der Lehrer ihnen, dass er die letzten Zeilen weggelassen habe und forderte die SuS dazu auf, sich zu überlegen, wie das Gedicht enden könnte. Verschiedene SuS machten sodann einen Vorschlag, den der Lehrer jeweils kommentierte. Schließlich beendet der Lehrer diese Phase, indem er das tatsächliche Ende des Gedichts mit den Worten erklärt:

sowie der klinischen und pädagogischen Praxis, in: Kraimer, Klaus, Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Frankfurt/M. 2000, S. 58-156 und: Wernet, Andreas, Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik, Opladen 2000.

5 Das Transkript stammt aus dem „Archiv für pädagogische Kasuistik“ (APA EK) der Goethe-Universität Frankfurt am Main (<http://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/397>). Dort ist es üblich, weibliche Lehrpersonen mit Lw, männliche mit Lm, weibliche Schüler mit Sw und männliche mit Sm abzukürzen.

Lm: Sie wollte wissen: „Was macht er alles für mich?“

(Unruhe und Lachen in der Klasse)

Lm: Sm9, raus! Jetzt raus!

Mit seinem Hinweis versucht der Lehrer wohl zu sagen: Die Prinzessin wollte wissen, ob ihr Verehrer dazu bereit ist, sein Leben für sie zu riskieren und in die Löwengrube herabzusteigen, in die sie absichtlich ihren Handschuh hatte fallen lassen. Auf seine Bemerkung hin entsteht Unruhe in der Klasse, es wird gelacht. Und es erfolgt der schroffe Rauswurf.

Was ist geschehen, das den Lehrer dazu veranlasst, so zu reagieren? Die Entfernung eines Schülers aus dem Unterricht ist eine Maßnahme, die allenfalls dann gerechtfertigt werden kann, wenn dieser Schüler sich so verhält, dass ein Unterricht für alle anderen SuS nicht mehr stattfinden kann. In der vorliegenden Situation ist ein extremes Verhalten von Sm9 jedoch nicht erkennbar, ja das Transkript gibt gar keine Auskunft darüber, was Sm9 tatsächlich getan hat. Es ist allein vermerkt, dass Unruhe in der Klasse entstanden ist und gelacht wird. Denkbar ist nun freilich, dass Sm9 derjenige war, der so eben erkennbar gelacht hat. Wenn also das Lachen von Sm9 der Anlass gewesen ist, der den Lehrer dazu brachte, ihn aus dem Unterricht zu entfernen, dann sind wiederum zwei Möglichkeiten denkbar: Entweder der Lehrer hat dieses Lachen als eine Störung empfunden, die völlig willkürlich ist und einfach nicht passt. Oder er hat das Lachen auf seine letzte Bemerkung bezogen. Da diese Bemerkung allerdings nicht witzig war, inhaltlich also kein Anlass dafür besteht, sich zu amüsieren, ist zu vermuten, dass der Lehrer das Lachen auf sich selbst bezogen hat. Das würde bedeuten, dass er sich durch Sm9 nicht ernst genommen fühlt. Denkbar ist aber auch, dass ein anderer Schüler gelacht hat, der Lehrer aber Sm9 dafür letztlich verantwortlich macht, weil er glaubt, dieser habe seinen Mitschüler (bzw. seine Mitschülerin) zum Lachen gebracht.

In jedem Fall ist klar, dass der Rauschmiss eine Vorgeschichte haben muss: Entweder hat der Schüler Sm9 schon so oft gestört, so dass nun sein Lachen (oder das Verursachen des Lachens eines Dritten durch ihn) „das Fass zum Überlaufen gebracht“ hat. Alle anderen dem Lehrer zur Verfügung stehenden Mittel wurden bereits ausprobiert und führten nicht zu dem gewünschten Erfolg, so dass nun zu dem „letzten Mittel“ gegriffen wird, dem Rauschmiss. Oder das Verhältnis zwischen dem Lehrer und Sm9 ist auf einer persönlichen Ebene so angespannt, so problematisch, dass der Lehrer sich persönlich angegriffen fühlt und deswegen auf diese Lapalie so scharf reagiert. Denkbar ist schließlich auch, dass beides zusammenkommt: eine längere Geschichte des Störens und des Versuches Sm9 zu erziehen sowie ein problematisches Verhältnis zwischen dem Lehrer und Sm9.

III

Um zu begreifen, warum am Ende der Stunde „das Fass zum Überlaufen“ kommt, und um die hinter dem Rausschmiss stehende Geschichte zu verstehen, ist es notwendig, an den Anfang der Stunde zurück zu gehen, als der Lehrer der Klasse die Hausaufgaben zu dem Gedicht „Loreley“ stellt. Diese Stelle ist ggf. die Schlüsselstelle des gesamten Transkripts, da sich hier besonders deutlich zeigt, worin das Problem in der Interaktion zwischen dem Lehrer und Sm9 besteht. Diese Passage soll deswegen sehr ausführlich interpretiert werden.⁶ Sie beginnt damit, dass der Lehrer die SuS darauf hinweist, dass er die Hausaufgaben an die Tafel geschrieben hat. Dort steht:

HA bis 17. 3. Reiseprospekt

- Landkarte
- Sehenswürdigkeiten
- Bilder
- Kurzfassung

Aus dem Kontext ist klar, dass sich diese Hausaufgabe auf das Gedicht „Loreley“ bezieht, das in der vorangegangenen Stunde besprochen wurde. Auf diese Hausaufgabe müsste eigentlich in allen ihren Details eingegangen werden. Doch soll hier (zunächst) nur der Frage nachgegangen werden, was es heißt, dass zu der Ballade ein „Reiseprospekt“ angefertigt werden soll.

Die „Loreley“ von Heine ist ein Gedicht, das eine Vielzahl von Interpretationen erlaubt. Zunächst könnten auf der formalen Ebene eine Reihe von Besonderheiten herausgestellt werden (sechs Strophen mit jeweils vier Versen, Kreuzreim etc.). Auffällig ist hier vor allem die Rahmung: Erzählt wird die Geschichte von der überwältigenden Wirkung des Gesangs der „schönsten Jungfrau“, der Loreley, die darin besteht, dass einem Schiffer alle seine Sinne vergehen, er auf nichts anderes mehr achtet und deswegen mit seinem Kahn an den Felsen, auf dessen Gipfel sich die schöne Jungfrau befindet, zerschellt und untergeht. Diese Geschichte ist gerahmt durch eine Bemerkung des lyrischen Ichs, das von sich sagt, in einer traurigen Stimmung zu sein, jedoch den Grund dafür nicht zu wissen. Seine Traurigkeit hängt damit zusammen, dass er immerzu an dieses „Märchen aus alten Zeiten“ denken muss. Es stellt sich die Frage, die Ansatz für die Interpretation sein könnte, warum diese Geschichte das lyrische Ich so traurig stimmt. Sie könnte zu verschiedenen Deutungen führen, vor allem zu derjenigen, die in dem Lied eine Metapher für die Poesie bzw. die Kunst sieht und in dem Schiffer denje-

6 Alle anderen Episoden, an denen Sm9 beteiligt ist, werden dann nur noch relativ grob analysiert.

nigen, der im praktischen Leben steht und dessen Anforderungen ausgesetzt ist. Lässt er sich vollständig auf die Kunst ein, gibt er sich rückhaltlos ihr hin, so scheidet er im Leben. Und das führt letztlich zu seinem Tod. Die Traurigkeit des lyrischen Ichs, ließe sich dann dadurch erklären, dass das lyrische Ich, das sich ganz der Kunst hingibt, in dieser Geschichte sein eigenes Ende ahnt. Oder es ist traurig, weil es nicht in einer Zeit lebt, in der eine solche absolute Hingabe an die Kunst möglich ist bzw. in der die Überlieferung von einer solchen Hingabe als Fiktion erscheint.

Zu diesem Gedicht sollen die Schüler nun einen Reiseprospekt anfertigen. Ein „Reiseprospekt“ ist eine Werbeschrift, mit der potentiellen Touristen eine bestimmte Region schmackhaft gemacht werden soll. In dem Gedicht ist nun tatsächlich von einer Region die Rede: Der Rhein wird explizit erwähnt, auch wird von einem Berg gesprochen. Diese Angaben reichen für die Herstellung eines Reiseprospektes allerdings nicht aus. Hinzu kommt, dass die Örtlichkeit für die Interpretation des Gedichtes nur von nachgeordneter Bedeutung ist, genauer gesagt, es ist schwer vorstellbar, dass über sie ein Weg zur Interpretation des Gedichtes gefunden werden könnte. D. h. mit der von dem Lehrer gestellten Hausaufgabe sind verschiedene Schwierigkeiten verbunden: Zum einen stellt sich das Problem, wie die Hausaufgabe überhaupt praktisch angegangen werden kann. Die Angaben im Gedicht reichen nicht aus, so dass die Hausaufgabe letztlich nur unter zwei Bedingungen erledigt werden kann: Entweder den SuSn wird gesagt, dass sie ihrer Fantasie freien Lauf lassen und sich einfach irgendetwas ausdenken können. Oder ihnen wird mitgeteilt, dass Heine mit seinem Gedicht Bezug auf einen konkreten Ort nimmt, dass es den Loreley-Felsen bei Sankt Goarshausen am Rhein tatsächlich gibt – und dass sich der Reiseprospekt auf diesen realen Ort beziehen soll. Zum anderen stellt sich die Frage, worin der Sinn dieser Hausaufgabe besteht. Würde die Beschäftigung mit dem Ort – dem realen oder dem fiktiven – einen hermeneutischen Schlüssel zum tieferen Verständnis des Gedichtes bieten, so wäre sie freilich sinnvoll. Doch das ist schwer vorstellbar. Die Erstellung eines Reiseprospektes führt eher von dem Gedicht und seinem besseren Verständnis weg, als dass sie für seine Erschließung förderlich sein könnte. Es ließe sich sagen, dass dagegen nichts einzuwenden sei, wenn das Gedicht im Unterricht bereits erschlossen wurde. Ob dies der Fall ist, lässt sich jedoch nicht sagen.

Geben die folgenden Äußerungen der SuS Auskunft darüber? Sie machen auf jeden Fall deutlich, dass die SuS Probleme mit der Hausaufgabe haben. Unter anderem zeigt sich dies an einer Bemerkung von Sm9. Er meldet sich zunächst mit folgender Frage zu Wort:

Sm9: Für die Woche Freitag?

Der Lehrer hatte bereits in einem ersten Kommentar das Datum, bis zu dem die Hausaufgabe gemacht werden soll, genannt: „bis Freitag, den siebzehnten“. Wie ist die Frage von Sm9 zu verstehen? Sm9 will offensichtlich wissen, welcher Freitag gemeint ist, derjenige von dieser oder der von einer anderen Woche. Da die Aufnahme am 13.3.06 gemacht wurde, einem Montag, ist eigentlich klar, dass der Freitag der aktuellen Woche gemeint sein muss. Aber ist das auch Sm9 klar? Seine Frage könnte nun so gedeutet werden, als sei sie die Vorstufe zu einem Protest: „Bis zum Freitag dieser Woche? Unmöglich. Das schaffe ich nicht.“ Es könnte aber auch sein, dass Sm9, obwohl er die Zeit für knapp hält, durchaus bereit ist, die Hausaufgabe bis zum Freitag dieser Woche zu erledigen, doch will er sich zuvor versichern, ob er mit seiner Befürchtung richtig liegt. Wie dem auch sei: Die Hausaufgabe wird von ihm nicht grundsätzlich infrage gestellt. Sm9 ist bereit, seiner Verpflichtung

tung nachzukommen. Allenfalls will er mehr Zeit dafür haben – um dann die Hausaufgabe zu dem Datum, das der Lehrer setzt, auch fertig zu haben.

Vor dem Hintergrund der Frage, was dazu geführt hat, dass Sm9 aus dem Unterricht entfernt wurde und ob sein Verhalten als Unterrichtsstörung zu sehen ist, ist noch zu bemerken, dass die Äußerung von Sm9 insofern als ambivalent zu beurteilen ist, als sie auf der einen Seite als sachlich berechtigt angesehen werden kann – Sm9 äußert ein legitimes Bedürfnis nach einer zusätzlichen Information, um seiner Pflicht nachkommen zu können –, auf der anderen Seite wurde Sm9 jedoch nicht aufgerufen, ist ihm nicht das Rederecht erteilt worden. Deswegen sind jetzt verschiedene Reaktionen von Seiten des Lehrers denkbar: Er könnte Sm9 ermahnen, könnte die Regel geltend machen, dass SuS nur dann reden dürfen, wenn der Lehrer ihnen zuvor das Rederecht erteilt hat. Auch könnte nun eine sachliche Antwort auf die Frage von Sm9 folgen – oder auch beides gleichzeitig. Was geschieht nun tatsächlich?

Lm: Hausaufgabenhefte, ich will die Hefte oder die Hausaufgabenhefter sehen, auf dem Tisch, wo ihr das abschreibt.

Auf die Frage von Sm9 geht der Lehrer gar nicht ein. Weder reagiert er auf der inhaltlichen Ebene, beantwortet sie also sachlich oder fragt, wie Sm9 seine Frage meint. Noch geht er auf sie als Unterrichtsstörung ein. Und indem er sie übergeht, negiert er zum einen, dass hinter der Frage ein legitimes Bedürfnis nach einer Auskunft bezüglich der gestellten Hausaufgaben steht, und zum anderen, dass es sich bei der Äußerung um eine Unterrichtsstörung handelt. Aus der Perspektive von Rainer Winkel ließe sich nun sagen, dass die Frage von Sm9 gar keine Unterrichtsstörung ist, da der Unterricht nicht durch sie „ins Stocken“ gerät. Der Prozess geht einfach über sie hinweg. Es handelt sich um eine Störung, die als Störung sofort negiert wird.

Allerdings könnte aus ihr bzw. daraus, dass sie übergangen wird, eine Unterrichtsstörung noch entstehen, zum einen weil das Bedürfnis, eine Antwort zu erhalten ja weiter besteht, zum anderen aber vielleicht auch, weil das Übergehen als eine Nicht-Anerkennung gedeutet werden könnte. Denn an Sm9 ergeht entweder die Botschaft, dass er für den Lehrer nicht existiert, oder dass seine Frage von ihm nicht ernst genommen wird (in dem Sinne, dass davon ausgegangen wird, Sm9 könne sie sich selbst beantworten). Oder der Lehrer hält sie für nicht ernst gemeint, für eine Pseudofrage, mit der Sm9 anderes bezweckt als eine ernsthafte Antwort zu bekommen, nämlich Aufmerksamkeit. Und darauf scheint für den Lehrer dann die richtige Antwort zu sein, ihm diese Aufmerksamkeit zu verweigern.

Statt auf Sm9s Frage einzugehen, formuliert der Lehrer eine an alle SuS gerichtete Erwartung, nämlich dass sie ihre Hausaufgabenhefte auf dem Tisch haben und in diese die Hausaufgabe eintragen sollen. Dahinter steht die Befürchtung, dass, wenn die Hausaufgabe nicht schriftlich festgehalten wird, sie eventuell auch nicht gemacht werden könnte. Sollte nun ein Schüler zu dem angegebenen Datum die Hausaufgaben tatsächlich nicht erledigt haben, so kann

er sich zumindest nicht „herausreden“, kann nicht behaupten, er habe sie vergessen oder habe ihre Ankündigung nicht mitbekommen. Und vielleicht ist es dem Lehrer auch deswegen so wichtig, dass die SuS die Hausaufgabe schriftlich fixieren, weil eben eine ungewöhnlich lange Zeit zwischen dem Stellen der Hausaufgabe und ihrer Kontrolle bzw. ihrer Besprechung liegt. Und was sagt die Äußerung des Lehrers auf der Beziehungsebene? In ihr kommt ein – womöglich begründetes – Misstrauen gegenüber den SuSn bzw. der ganzen Klasse zum Ausdruck, eben das Misstrauen, diese würden die Hausaufgaben nicht machen, wenn sie sie nicht augenblicklich schriftlich festhalten.

IV

Wie setzt sich die Interaktion zwischen dem Schüler Sm9 und dem Lehrer zu Beginn der Stunde, in der „Schlüsselszene“ der Stunde fort? Zunächst richtet Sm9 sich unmittelbar an den Lehrer, um eine Frage zu formulieren, wird jedoch ein weiteres Mal übergangen. Dann äußert er sich erneut:

Sm9: Ich kapiert das gerade net, was Sie meinen (unverständlich).

Lm: Also, ich erklär's noch mal für alle.

Auch diese Bemerkung des Schülers ist bezogen auf die Hausaufgabe. Allerdings bleibt der Kommentar allgemein: Was es ist, das er „nicht kapiert“, sagt Sm9 nicht. Doch wird auch an dieser Äußerung deutlich, dass der Schüler den an ihn gerichteten Erwartungen gerecht werden möchte. Nur um dies zu können, muss er die Hausaufgabe verstanden haben. Aber auch hier besteht eine Ambivalenz von Störung auf der einen Seite und der Artikulation eines legitimen Interesses auf der anderen.

Dem in der Äußerung von Sm9 impliziten Appell kommt der Lehrer nach, will „noch mal“ die Hausaufgabe erklären – allerdings nicht nur für Sm9, sondern für alle. Und das heißt: Offensichtlich hat nicht nur Sm9 Schwierigkeiten mit der Hausaufgabe. So sieht es zumindest der Lehrer. Und dies ist nicht verwunderlich angesichts der Probleme, die die Hausaufgabe objektiv birgt. Wenn Sm9 erklärt, die Hausaufgaben nicht zu „kapierten“, dann hängt das nicht allein mit ihm – etwa mit einer individuellen Begriffsstutzigkeit – zusammen, sondern ist objektiv in der Sache begründet und wird zudem von den anderen SuSn – für die Sm9 gewissermaßen stellvertretend spricht – womöglich auch so gesehen.

Dies könnte nun eine der Ursachen für die Spannung in dem Verhältnis zwischen dem Lehrer und Sm9 sein: Während die anderen SuS, womöglich ohne zu fragen, hinnehmen, was der Lehrer von ihnen verlangt, artikuliert Sm9 offen und ohne Scheu seine Probleme – und weist damit auf Schwierigkeiten hin, die objektiv bestehen. Das aber könnte dem Lehrer unangenehm sein, wird doch seine Autorität so nicht fraglos hingenommen, sondern muss er sie argumentativ behaupten.

Sm9: Seid mal leise! Sw5!

Nun kommt noch ein Weiteres hinzu: Sm9 weist nicht nur den Lehrer auf die Probleme seiner Hausaufgabe hin, sondern macht auch dasjenige, was eigentlich dessen Aufgabe wäre, indem er seine Mitschüler/innen zur Ruhe ermahnt. Auch dies könnte als Kritik an dem Lehrer gesehen bzw. von diesem als solche wahrgenommen werden: „Warum machen Sie das nicht selbst, warum sorgen *Sie* nicht für Ruhe?“

Gleichzeitig distanziert Sm9 sich von seinen Mitschülern/innen, macht sich womöglich (auch) bei diesen unbeliebt, weil er die Aufgabe des Lehrers übernimmt. Er macht dies jedoch aus eigenem Interesse heraus, denn er möchte die Erklärung des Lehrers mitbekommen (um die Hausaufgabe erledigen zu können). Und an dieser Stelle zeigt sich erneut die Ambivalenz seines Verhaltens: Auf der einen Seite will er beflissentlich seine Aufgaben als Schüler wahrnehmen, auf der anderen Seite verhält er sich störend, denn er ruft erneut unaufgefordert in die Klasse herein.

Im Folgenden erklärt der Lehrer die Hausaufgabe, genauer gesagt, er liest – mehr oder weniger – einfach noch einmal vor, was an der Tafel steht.

Lm: Eine Landkarte, Atlas auszeichnen, Sehenswürdigkeiten, muss man gucken, wo man Bilder herkriegt. Aus dem Reisebüro oder aus dem Internet.

Was der Lehrer hinzufügt, lässt sich allenfalls als Hinweis darauf verstehen, wie etwas zu machen bzw. woher etwas zu bekommen ist: Die Landkarte kann aus dem Atlas abgezeichnet werden und die Bilder können die SuS sich im Reisebüro oder im Internet besorgen. Auf die Differenz zwischen der Ballade und dem Ort „Loreley“ geht der Lehrer jedoch nicht ein. Das zentrale Problem wird durch seine Erklärung also nicht gelöst. Entsprechend fragt ein anderer Schüler:

Sm10: Für was denn? Für welches Land?

Lm: Ach, Sm10!

Diese Frage bestätigt die Vermutung, die Annahme, dass das entscheidende Problem an der Hausaufgabe ist, dass der Zusammenhang zwischen dieser und dem Gedicht nicht klar ist. Deutlicher geht es kaum: Sm10 weiß natürlich, was ein Reiseprospekt ist. Und er weiß auch, dass Reiseprospekte in der Regel für ein „Land“ gemacht werden. Doch steht an der Tafel nicht, für welches Land ein Prospekt angefertigt werden soll. Dass es für das Gedicht sein soll, kommt ihm nicht in den Sinn, ist für ihn völlig abwegig.

Auf diese klare Frage wäre eine klare Antwort zu erwarten. Wo die Schwierigkeiten von Sm10 liegen, ist nicht schwer zu verstehen – und es ist auch nicht schwer, seine Frage zu beantworten.

Statt eine Antwort zu geben, stöhnt der Lehrer auf. Für ihn ist klar, worauf sich der Reiseprospekt bezieht. Dass aber nun ein Schüler zum Ausdruck bringt, für ihn sei es keineswegs klar, veranlasst ihn nicht dazu, es einfach noch einmal klar zu machen. Erst recht veranlasst es ihn nicht dazu, sich zu

fragen, ob seine Ausführungen womöglich unverständlich waren. Und gänzlich jenseits dessen, worüber nachgedacht wird, scheinen Sinn und Zweck der Hausaufgabe überhaupt zu sein. Stattdessen wird der Schüler Sm10 für dumm erklärt: „Ach, Sm10, hast du es immer noch nicht begriffen? Wie oft muss ich es denn noch sagen?“

Nun interveniert ein anderer Schüler mit dem Hinweis auf die „Loreley“. Für diesen Schüler scheint die Sache klar zu sein. Er hat begriffen, was der Lehrer von den SuSn will – ob er auch der Ansicht ist, die Hausaufgabe sei sinnvoll und vernünftig, lässt sich nicht sagen. Vermutlich stellt er sie nicht infrage, sondern hält sich – rein pragmatisch – daran, das zu tun ist, was der Lehrer sagt. (Wenn er es von ihm verlangt, wird es schon sinnvoll sein.)

Der Schüler hat verstanden, was das Problem von Sm10 ist, springt nun bei und macht – zumindest partiell – dasjenige, was der Lehrer hätte tun sollen, indem er sagt, worauf sich die Hausaufgabe bezieht.

Nachdem Sm10 darauf reagiert hat, äußert sich auch Sm9 mit einem „Ach so“.

Er scheint nun begriffen zu haben, wie die Hausaufgabe zu verstehen ist. Es scheint so – aber ist es wirklich so?

Sm9: ... die Geschichte dazu, oder was? Ja, weil da steht Landkarte drauf.

Sm9 hat doch nicht begriffen, was zu tun ist. Er denkt nach wie vor an die Ballade – und er weiß, dass diese auf einer „Geschichte“ beruht, die es „dazu“ gibt. Doch damit ist das Problem nicht geklärt. Nun versucht Sm9 – wenn auch sehr kryptisch –, sein Problem zu erklären: Auf der Tafel steht „Landkarte“. Worauf aber bezieht sich das? Wozu soll eine Landkarte gezeichnet werden? Von der Ballade? Wie soll das gehen?

Der Lehrer läuft daraufhin zur Wand und macht Anzeichen, seinen Kopf dagegen zu hauen. Wie ist das zu verstehen? Er mag damit seine Verzweiflung ausdrücken. Aber diese richtet sich nicht auf seine Unfähigkeit, sich verständlich zu machen, sondern auf das Kannitverstan, das Sm9 in seinen Augen kultiviert. Ausgehend von der Annahme, dass die Aufgabe unmissverständlich und klar ist, schreibt der Lehrer allein Sm9 zu, dass er die Aufgabe nicht versteht. Und statt sie (noch einmal) zu erklären, behauptet er implizit, dass alle Erklärungen bei Sm9 vergeblich sind, weil er vollkommen begriffstutzig ist. Es geht nicht in seinen Kopf, man möchte ihn am liebsten an die Wand schlagen, um ihn wachzurütteln. Wie es einmal hieß: Leichte Schläge auf den Hinterkopf erhöhen das Denkvermögen! Wie es aber heute nicht mehr erlaubt ist. Weswegen die Aggression gestisch nur noch gegen die eigene Person gerichtet werden kann, die so blöd ist, solche Schüler zu unterrichten. Die vor der gesamten Klasse vollzogene Geste des Den-Kopf-an-die-Wand-schlagen-Wollens vermittelt die Botschaft: Bei Sm9 ist nichts mehr zu machen, er ist vollkommen intellektuell insuffizient, so sehr, dass der Lehrer unter seinem Verhalten leidet, es ihm weh tut. Dass Sm9 etwas nicht zu be-

greifen scheint, wird auf sein Wesen zurückgeführt, das nicht zu ändern ist. Sm9 wird damit implizit stigmatisiert.

Auch in dieser ersten Passage des Unterrichts, in der es um die auf das Gedicht „Loreley“ bezogene Hausaufgabe geht, reproduziert sich das oben deutlich gewordene Problem: Sm9 artikuliert noch zweimal hintereinander, dass er nicht weiß, wie bzw. wozu er eine Landkarte zeichnen soll und fragt dann noch einmal: „Und von wo?“

Sm9 scheint sich nicht davon beeindruckt zu lassen, wie er von dem Lehrer behandelt wird, lässt sich nicht durch dessen Verhalten entmutigen und will nach wie vor wissen, was er machen soll, damit er seiner Pflicht nachkommen kann.

Lm: Sag mal, Sm9, ich krieg nen ...!

Sm9: Ja, ich weiß es doch nicht, ich frag ja nur.

Die Äußerung des Lehrers steht in der Verlängerung zu dem Verhalten, das er zuvor gezeigt hat: Sm9 treibt ihn, so behauptet er implizit, in den Wahnsinn. Indem der Schüler hartnäckig sein Verstehensproblem artikuliert, löst er bei dem Lehrer, so kündigt dieser es an, einen Anfall (einen „Rastanfall“) aus. „Wenn du so weiter machst“, so könnte die Aussage des Lehrers auch formuliert werden, „kann ich mich nicht mehr beherrschen und werde von epileptischen Zuckungen zu Boden geworfen. Willst du das bezwecken?“

Daraufhin antwortet Sm9 in aller Unschuld, als wolle er den Lehrer nicht quälen, wie zu seiner Beruhigung, mit der Verstärkung seines einfachen Interesses. Rhetorisch wirkt das so, als ob er einfach „nur“ eine Frage stellen wolle. Und da er etwas „nicht weiß“, sei das doch ein legitimes Anliegen. Mit seiner Insistenz aber reizt er den Lehrer umso mehr, der davon ausgeht, dass Sm9 ihn mit geschaukeltem Unverständnis weiter provozieren wolle. Dass die Frage als solche mit dem Arbeitsauftrag zusammenhängen könnte, Sm9s Blödigkeit auf die fehlende Transparenz der Aufgabe und ihren dunklen möglichen Sinn aufmerksam macht, kommt ihm nicht in den Sinn.

Im Folgenden meldet sich Sm9 erst einmal nicht mehr zu Wort. Nur sein Mitschüler Sm10 äußert noch ein weiteres Mal sein Unverständnis. Es wurde jedoch hinreichend deutlich, worin das Problem in dieser ersten Phase des Unterrichts besteht – und wie jene Dynamik in Gang kommt, die schließlich dazu führt, dass Sm9 aus dem Unterricht entfernt wird. Wir haben es auf der einen Seite offensichtlich mit einem Schüler zu tun, der sehr pflichtbewusst, ja, eifrig ist (oder auch sich nur als solchen darstellt), der allerdings (in den Augen des Lehrers) intellektuell nicht sehr beweglich zu sein scheint. Bestimmte Dinge scheint er weniger rasch aufzufassen als seine Mitschüler. In seinem Eifer meldet er sich ungebremst zu Wort, ruft einfach rein – schon das könnte als Störung begriffen werden. Doch nicht die Verletzung der Norm, dass ein Schüler nur sprechen sollte, wenn ihm vom Lehrer das Rede-recht erteilt wurde, wird von dem Lehrer als Problem gesehen, sondern dass er etwas nicht versteht, eben die Hausaufgabe. Es zeigte sich aber, dass Sm9

nur – stellvertretend für andere SuS – Probleme artikuliert, die objektiv in der Aufgabenstellung des Lehrers enthalten sind. Die Hypothese lässt sich also formulieren, dass Sm9 zwar auch stört, aber vor allem auf einen in sich schon „gestörten Unterricht“, eine „gestörte Didaktik“ reagiert – und letztlich aus dem Unterricht herausgeworfen wird, eben weil er, ohne es zu wissen, ja, und ohne es explizit zu formulieren, den Unterricht bzw. die Didaktik des Lehrers kritisiert und auf deren Problematik hinweist.

Der Lehrer reagiert in der soeben analysierten Passage auf Sm9 weder, indem er erzieherisch interveniert, noch geht er auf dessen Verständnisprobleme ein. Stattdessen reagiert er unpädagogisch, negiert die Entwicklungsfähigkeit von Sm9 und erklärt ihn für unbelehrbar. Und insofern er das vor der ganzen Klasse macht, stigmatisiert er ihn.

V

Im Folgenden beginnt der Lehrer mit der Behandlung des Gedichts „Der Handschuh“. Auf diejenigen Stellen, in denen Sm9 in Erscheinung tritt, soll im Folgenden nur grob eingegangen werden, obwohl sie durchaus wichtig sind, insofern ihre Analyse weitere Facetten der Persönlichkeit der Beteiligten, ihrer Beziehung zueinander und der gemeinsamen Auseinandersetzung mit einer „Sache“ deutlich werden lassen.

Zum einen meldet Sm9 sich an jener Stelle, an welcher der Lehrer von den SuSn wissen will, welche Wörter sie in dem „Handschuh“ unterstrichen haben, weil sie unverständlich für sie sind. Da sagt Sm9, er habe das Wort „kekem“ (145) nicht verstanden. Das verwundert nicht, denn das Wort „kekem“ gibt es in der deutschen Sprache auch nicht – und es befindet sich auch nicht in dem vorliegenden Gedicht, dem „Handschuh“. Dort steht aber das Wort „keckem“, woraus sich schließen lässt, dass die Verständnisschwierigkeit von Sm9 womöglich keine ist, er vielmehr einfach nicht richtig gelesen hat. Wie wird aber auf seinen Beitrag reagiert? Ein Mitschüler behauptet, „kekem“ sei gleichbedeutend mit „mutig“, d.h. er tut so, als hätte Sm9 das Wort nicht falsch gelesen und ausgesprochen, übergeht dessen Problem. Es verwundert nicht, dass in der Folge Sm9 mit der Antwort seines Mitschülers nicht zufrieden ist und nicht glauben kann, dass sie richtig ist (bzw. weiterhin irritiert darüber ist, dass er das Wort „kekem“ noch nie gehört hat). Deswegen wendet Sm9 sich unmittelbar an den Lehrer. Der aber meint nur, Sm9 habe doch schon eine Antwort erhalten – und geht dazu über, die SuS das Gedicht lesen zu lassen.

Was zeigt diese kleine Episode? Dass Sm9 nicht richtig gelesen hat, kann entweder als etwas interpretiert werden, dass jedem passieren könnte – eine kleine Unaufmerksamkeit, die nichts Ungewöhnliches ist. Oder es wird als ein weiteres Indiz dafür genommen, dass in irgendeiner Weise eine „intellektuelle Insuffizienz“ bei Sm9 vorliegt: Er kann sich nicht gut konzentrieren, ist geistig wenig beweglich o.ä.m. Und in Bezug auf seinen Mitschüler lässt sich

festhalten, dass dieser sich zwar formal korrekt verhält, aber entweder nicht begriffen hat, worin das Problem von Sm9 bestand oder ihm nicht helfen wollte. Dies gilt aber erst recht für den Lehrer: Er wird von Sm9 angesprochen, geht aber nicht auf ihn ein und ist nicht darum bemüht, dessen Problem wirklich zu verstehen. Anders gesprochen, der Lehrer bleibt in den Bahnen der Routine einer Besprechung von unverständenen Wörtern – und geht so darüber hinweg, dass das Problem von Sm9 auf einer anderen Ebene liegt.

Unmittelbar im Anschluss an die soeben analysierte Szene weist der Lehrer darauf hin, dass der Unterricht mit „zwei Kameras“ festgehalten wird. Zu vermuten ist, dass er die Tatsache, dass der Unterricht aufgenommen wird, zu disziplinatorischen Zwecken einsetzen möchte. Das würde bedeuten, dass er indirekt den SuSn mitteilt: „Alles was ihr macht, wird festgehalten. Die Aufnahme kann als Beweismittel dienen, wenn ich euch vor anderen anklage, z.B. vor euren Eltern.“ Interessant ist, dass Sm9 auf diese vage Drohung des Lehrers prompt reagiert:

Sm9: Egal, macht nix.

Lm: Wenn ich deiner Mutter oder deinem Vater auszugsweise nur zwei Minuten davon zeigen würde, ...

Sm9: Na und, die guckt eh nicht drauf.

Das kann entweder bedeuten, dass Sm9 weiß, dass er sich nicht korrekt verhält, es ihm aber völlig egal ist, ob andere dies erfahren oder nicht. Oder er stellt sich unmittelbar dem Lehrer entgegen: „Sie mögen ja der Meinung sein, dass ich mich schlecht benehme, doch faktisch ist dies gar nicht so. Jeder Außenstehende würde, wenn er zu sehen bekommt, was im Unterricht geschieht, sofort erkennen, dass ich, Sm9, mir nichts vorzuwerfen habe, mein Verhalten angesichts der gegebenen Bedingungen nicht zu kritisieren ist.“

Darauf lässt der Lehrer erkennen, dass die obige Drohung tatsächlich auch so gemeint war, wie sie von Sm9 interpretiert wurde. Sm9 geht nur darauf ein, wie die Mutter reagieren würde, der Vater „fällt unter den Tisch“. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass es einen Vater für Sm9 womöglich nicht gibt bzw. dass dieser in seinem Leben keine große Rolle spielt. Und Sm9 behauptet nun, dass seine Mutter nicht hinschauen werde. Das muss keineswegs bedeuten, dass Sm9 meint, seine Mutter würde sich nicht für ihn und sein Leben interessieren. Doch scheint sie zumindest – glaubt man den Worten von Sm9 – kein Interesse daran zu haben zu erfahren, was in der Schule mit ihrem Sohn passiert. Auf diese Weise versucht Sm9 das Bemühen des Lehrers, der selbst nicht unmittelbar erzieht, jedoch vermittelt über die elterliche Erziehungsinstanz Einfluss auf das Verhalten seiner SuS nehmen will, ins Leere laufen zu lassen.

Der Lehrer lässt nun von mehreren SuSn Teile des Gedichts vortragen und auch Sm9 will an die Reihe kommen. Weil der Lehrer – zunächst – andere SuS und nicht ihn drannimmt, protestiert er.

Sm9: Immer die Besseren gehen vor!

Es gibt, so Sm9, eine Rangordnung in der Klasse, es gibt gute und schlechte SuS. Und Sm9 sieht sich nicht als einer derjenigen an, die an der Spitze der Klasse stehen. Auf der anderen Seite macht er sich jedoch auch nicht schlecht, sieht sich eventuell „im Mittelfeld“ der Klasse. Deutlich ist, dass er den Verweis auf eine Rangordnung dazu nutzt, moralischen Druck auf den Lehrer auszuüben bzw. an sein pädagogisches Gewissen zu appellieren: Jeder sollte eine Chance haben, ja, gerade die, die nicht sowieso schon zu den Besten gehören, sollten die Möglichkeit erhalten, sich zu bewähren.

Tatsächlich ist Sm9 mit seinem Engagement erfolgreich, der Lehrer gibt dem Druck nach und nimmt ihn schließlich dran. Daraufhin begibt sich Sm9 nach vorne – mit der Bemerkung:

Sm9: Jetzt kommt der Beste!

An Selbstbewusstsein oder an Selbstironie scheint es Sm9 nicht zu mangeln. Obwohl er sich kurz zuvor noch in der „Rangordnung“ hinter den „Besseren“ sah, meint er nun zeigen zu können, dass er „der Beste“ sei. Eine mögliche Lesart wäre, dass er sich zunächst auf die – mehr oder weniger – offizielle Rangordnung bezog, die aber seiner Meinung nach nicht den tatsächlichen Verhältnissen entspricht: Wenn er die Möglichkeit erhält, sich zu beweisen, so werde sich zeigen, dass er verkannt wurde und eigentlich an die Spitze der Rangordnung gehört.

Sm9 liest und fragt abschließend den Lehrer: „Gut?“ Offensichtlich ist er sich doch nicht so sicher, dass er tatsächlich „der Beste“ ist und hofft, eine Anerkennung durch den Lehrer bzw. eine Bestätigung für seine Selbstsicht durch diesen zu erhalten. Dieser antwortet auch tatsächlich mit einem knappen „Ja“, worauf Sm9 mit einem „Dankeschön“ reagiert.

Es ist schwer vorstellbar, dass dieser Dank „von oben herab“ geäußert wird, die Evaluation des Lehrers im Grunde als überflüssig von Sm9 angesehen wird, da eh für ihn klar ist, dass sein Vortrag gut war. Es irritiert ja, dass Sm9 sich für etwas bedankt, das eigentlich selbstverständlich, ja, man könnte sagen: die Pflicht des Lehrers ist, eben für eine Beurteilung. Dass Sm9 sich dennoch bedankt, ist dann vielmehr so zu deuten, dass es eben für ihn nicht selbstverständlich ist, dass seine Leistungen anerkannt, ja, positiv beurteilt werden. Ursache dafür könnte zum einen sein, dass sie in der Regel eher schlecht sind oder dass Sm9 sich in seiner Selbsteinschätzung so unsicher ist, dass er eben eine positive Rückmeldung mit Dank entgegennimmt.

Sm9 geht singend auf seinen Platz zurück. Das Singen kann zum einen als Ausdruck der Zufriedenheit des Schülers gedeutet werden. Zum anderen ist es aber auch provokativ: Vor seinen Mitschülern spreizt Sm9 sich auf, kostet seinen „Triumph“ aus, eine positive Rückmeldung vom Lehrer erhalten zu haben. Und aus der Sicht des Lehrers könnte sein Verhalten als „Störung“ wahrgenommen werden, nicht nur als eine akustische Störung, sondern auch als eine solche, die das Potential hat, weitere Störungen hervorzurufen:

eben Reaktionen der Mitschüler, die sich dagegen, wie Sm9 sich heraushebt, zur Wehr setzen. Darüber hinaus kann das Verhalten von Sm9 aber auch als Reaktion darauf interpretiert werden, wie im Unterricht nicht selten gelobt wird: In vielen Fällen ist eine deutliche Diskrepanz zwischen dem festzustellen, was SuS faktisch geleistet haben und den Reaktionen von Seiten der Lehrer auf diese.

Schließlich ist noch eine vierte Stelle aufschlussreich. Nachdem der Lehrer der Klasse mitgeteilt hat, dass er das Ende der Ballade zunächst weggelassen habe, und sie nun fragt: „Wie könnte die Ballade ausgehen?“ entsteht „Gemurmel“ in der Klasse. Das ist nicht verwunderlich: Wahrscheinlich teilen sich die SuS die Ideen mit, die ihnen spontan zu dieser Frage einfallen. Überraschend ist es deswegen, wenn der Lehrer plötzlich sagt:

Lm: Sm9, du gehst heute so was von auf die Nerven!

Was Sm9 in dieser Situation konkret getan hat, ist im Transkript nicht vermerkt. Für die Äußerung des Lehrers ist letztlich kein Grund erkennbar. Sie zeigt jedoch in aller Deutlichkeit, wie angespannt die Situation zwischen ihm und Sm9 weiter ist: Der Lehrer nimmt Sm9 als eine extreme nervliche Belastung wahr. Und er verallgemeinert dies: Indem er nicht sagt „du gehst *mir* auf die Nerven“, behauptet er implizit, dass dies für die Mitschüler ebenso gelte wie für ihn. Er hebt seine Behauptung auf eine allgemeine Ebene, stellt es so dar, als sei es eine Tatsache, dass Sm9 „nervt“, die niemand bestreiten könne, da es alle so sehen. Und er verallgemeinert seine Behauptung auch in zeitlicher Hinsicht: Sm9 geht eigentlich immer allen auf die Nerven, heute aber in besonders starkem Maße. Sm9 wird auf diese Weise gewarnt – er weiß nun, dass er mit Sanktionen von Seiten des Lehrers rechnen muss –, wird (noch einmal) eindringlich angehalten, sein Verhalten zu ändern, doch bleibt – aufgrund der Diffusität der Äußerung – völlig unklar, was er getan hat und wie er sein Verhalten nun ändern soll.

Sm9: Was denn? Ich hab doch nicht mal was gesagt.

Lm: Sm9, ich diskutier nicht mit dir!

Sm9 setzt sich zur Wehr, behauptet völlig zu Unrecht ver- bzw. gewarnt worden zu sein. Auch wenn er etwas gesagt hätte, so sein Argument, hätte der Lehrer keinen Grund gehabt, ihn zu ermahnen. Doch nicht einmal das habe er getan. Worüber könnte diskutiert werden? Nun, über die Frage, inwiefern sich Sm9 nicht konform verhalten hat. Während Sm9 mit seiner Bemerkung darauf zielte, dass der Lehrer sagt, inwiefern er den Unterricht gestört habe bzw. warum er den Lehrer „nervt“, unterstellt ihm dieser, er wolle diskutieren und das heißt, nicht anerkennen, dass er sich falsch benommen hat, sein Fehlverhalten also nur „zerreden“, so dass schließlich nicht mehr klar ist, ob Sm9 tatsächlich gestört hat oder nicht.

Die Analyse der verschiedenen Stellen ist zum einen aufschlussreich im Hinblick auf Sm9: Für den „Eifer“ dieses Schülers gab es weitere Belege,

auch dafür, wie er sich mit diesem bei seinen Mitschülern unbeliebt macht. Anzeichen dafür, dass diese ihm feindlich gesinnt sind, ließen sich nicht finden. Doch deutete vor allem die Reaktion eines Mitschülers auf Sm9s Frage nach der Bedeutung von „kekem“ auf eine gewisse Distanz ihm gegenüber hin. Das Verhältnis zu seinen Mitschülern wird aber offensichtlich nicht nur durch den Eifer von Sm9 beeinflusst, sondern auch durch dessen labiles Selbstbewusstsein. Zu vermuten ist, dass er sich seiner prekären Situation innerhalb der Klassengemeinschaft mehr oder weniger bewusst ist.

Das Verhalten des Lehrers ist durchgängig dadurch gekennzeichnet, dass er sich jeder explizit erzieherischen Kommentierung enthält. Nicht nur in der zuletzt analysierten Szene unterlässt der Lehrer es, zumindest zu sagen, was ihn an dem Verhalten von Sm9 stört und warum er es als Fehlverhalten interpretiert, so dass für Sm9 unklar bleibt (so behauptet er es zumindest), was er tun bzw. wie er sich so verhalten soll, dass der Lehrer mit ihm zufrieden ist. Stattdessen schreibt der Lehrer Sm9 die Wesenseigenschaft zu, zu „nerven“ – was in einer Linie mit den Reaktionen liegt, die er zu Beginn der Stunde zeigte. Für den Lehrer ist Sm9 nicht nur unbelehrbar, sondern auch unerziehbar. Insofern ist es konsequent, wenn er ihn am Ende der Stunde einfach aus dem Unterricht entfernt. Er ist für ihn ein hoffnungsloser Fall. Bei ihm lässt sich nichts mehr machen.

VI

Zu welchen Ergebnissen hat die Fallanalyse geführt? Mit dem Anliegen, das bereits von Rainer Winkel formuliert wurde, nicht nach dem „Schuldigen“ für Unterrichtsstörungen zu suchen, sondern Unterricht als einen Prozess zu verstehen und von ihm her Unterrichtsstörungen zu „entziffern“ wurde in der vorliegenden Analyse ernst gemacht. Dies wurde möglich durch den Bezug auf ein Transkript, in welchem die Unterrichtskommunikation einer ganzen Schulstunde – mehr oder weniger – lückenlos dokumentiert ist, sowie mit Hilfe der Methode der objektiven Hermeneutik. Ins Zentrum der Analyse wurde ein Schüler gerückt, Sm9. Es zeigte sich, dass zahlreiche seiner Äußerungen durchaus als Unterrichtsstörungen wahrgenommen werden können, da dieser Schüler nicht selten unaufgefordert in die Klasse redete und sich auch ansonsten keineswegs immer so angepasst verhielt, wie es von ihm hätte erwartet werden können. Insofern konnte er durchaus im Unterricht zu einem „Schuldigen“ gemacht werden.

Als Prozess wurde der Unterricht durch diesen Aspekt im Verhalten von Sm9 jedoch nicht gestört. Er geriet durch ihn nicht wirklich „ins Stocken“. Zu einem „gestörten Unterricht“ wurde der Unterricht vielmehr zum einen dadurch, dass der Lehrer bestimmte Routinen des Unterrichts unbefragt in Geltung setzte, die in sich problematisch waren. Die eigene fehlende Aufmerksamkeit für die Sinnhaftigkeit der den Schülern gestellten Aufgaben und ihre Nachvollziehbarkeit durch die Schüler überdeckte er durch die Zuschrei-

bung von Unwilligkeit und Unfähigkeit der Schüler, vertreten durch Sm9. Die dadurch hervorgerufene Kommunikationsstörung zwischen Lehrer und Schüler wurde durch dessen Weigerung zugespitzt, die Zuschreibung anzuerkennen. Dadurch entspannte sich ein gegenseitiger Kampf um Anerkennung, der das Unterrichtsgespräch unausgesetzt kontaminierte, bis zum finalen Akt des Schülerausschlusses. Letztlich verweigerte der Lehrer die offene Thematisierung des wabernden Konfliktes und provozierte seinerseits die Kommentare von Sm9. Ein von diesem geäußertes Verstehensproblem deutete er um in ein Disziplinproblem, das er als geistige Unzureichbarkeit darstellte und damit de-thematisierte. Der Anlass der Kritik des Schülers war das didaktische Arbeitsprogramm des Lehrers. Das wurde von ihm als routiniert eingeführte, leichte Erledigungsaufgabe behandelt, dessen Erfüllung allein eine Frage der Folgebereitschaft sein sollte. In dieser Logik konnte Sm9 vom Lehrer allein als Widerständler und Provokateur erlebt werden.

Im Zuge der Analyse wurde deutlich, dass das Handeln von Sm9 sehr vielschichtig ist und auf unterschiedliche Weise gedeutet werden kann. Doch zeigte sich auch, dass es durchaus im Verhältnis zu den Routinen, die den Unterricht prägen, gesehen werden kann, zu den Routinen, die entweder über ihn, seine Fragen, seine Probleme und seine Bedürfnisse hinweg gehen, oder gegen die er sich mit seinem Handeln richtet. So reagiert er zu Beginn des Unterrichts auf Probleme, die einer produktionsorientierten Didaktik inhärent sind. In der routinierten Behandlung von Verständnisfragen bleibt das Verständnisproblem unbeachtet. Mit den gesteigerten Reaktionen auf nervendes Verhalten, wird auf Schweigen und Einschüchterung, nicht aber auf Klärung gesetzt. Der Lehrer spielt mit seinen Mahnungen über Bande, d.h. mit der Behauptung, die Eltern über das Verhalten der SuS im Unterricht informieren zu wollen. Auch das lässt Sm9 ins Leere laufen. Er konterkariert mit seinem provokanten Gehabe, er sei „der Beste“, die weit verbreitete Praxis, nicht sachlich Schüleräußerungen zu kommentieren, sondern Beiträge von SuSn, egal wie sie ausfallen, positiv zu würdigen.

Es wäre abwegig zu behaupten, dass Sm9 die Probleme eines „gestörten Unterrichts“ durchschaut habe und bewusst und absichtlich auf sie reagiert. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass er „nur“ intuitiv auf sie reagiert. Vermutlich wird auch dem Lehrer nicht klar sein, dass dem Handeln von Sm9 dieser Aspekt implizit ist. Dass er Sm9 schließlich aus dem Unterricht entfernt, kann dann letztlich so verstanden werden, dass er – ebenfalls intuitiv – jenen „Störfaktor“ beseitigen möchte, der einen „gestörten Unterricht“ stört. Danach kann er ungestört so weiterlaufen mit all seinen Störvariablen.