

Ummel, Hannes; Wettstein, Alexander; Thommen, Beat

Der verhinderte Unterricht. Verhaltensbeobachtende und sequenzanalytische Sondierungen zu Formen und Ursachen gestörter Lehr-Lern-Prozesse

Empirische Sonderpädagogik 1 (2009) 1, S. 80-95



Quellenangabe/ Reference:

Ummel, Hannes; Wettstein, Alexander; Thommen, Beat: Der verhinderte Unterricht. Verhaltensbeobachtende und sequenzanalytische Sondierungen zu Formen und Ursachen gestörter Lehr-Lern-Prozesse - In: Empirische Sonderpädagogik 1 (2009) 1, S. 80-95 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-94650 - DOI: 10.25656/01:9465

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-94650>

<https://doi.org/10.25656/01:9465>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Pabst Science Publishers <https://www.psychologie-aktuell.com/journale/empirische-sonderpaedagogik.html>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

B. Kopp: Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität - Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen?

J. Bayarsaikhan, B. Hartke: Soziale Akzeptanz von Menschen mit Behinderungen in der Mongolei

A.-M. Hintz, M. Grünke: Einschätzungen von angehenden Lehrkräften für Sonder- und allgemeine Schulen zur Wirksamkeit von Interventionen für den Schriftspracherwerb bei lernschwachen Kindern

S. Jennessen, W. Voller: Sterbebegleitung in Wohnrichtungen für Menschen mit einer geistigen Behinderung

H. Ummel, A. Wittstein, B. Thomen: Der verhinderte Unterricht: Verhaltensbeobachtende und sequenzanalytische Sondierungen zu Formen und Ursachen gestörter Lehr-Lernprozesse

T. Bernasconi: Triangulation in der empirischen Sozialforschung am Beispiel einer Studie zu Auswirkungen und Voraussetzungen des barrierefreien Internets für Menschen mit geistiger Behinderung

A. Wertgen: Clownpädagogik - eine ernst zu nehmende Entwicklung in der pädagogischen Arbeit mit Kindern in stationärer Krankenhausbehandlung

C. Rensinghoff: Integration, Inklusion oder etwa doch Verbesonderung?

R. Benkmann: Individuelle Förderung und kooperatives Lernen im Gemeinsamen Unterricht

1. Jahrgang / Heft 1-2009

Empirische

Sonderpädagogik



PABST SCIENCE PUBLISHERS

Lengerich, Berlin, Bremen, Miami, Riga, Viernheim, Wien, Zagreb

Der verhinderte Unterricht: Verhaltensbeobachtende und sequenzanalytische Sondierungen zu Formen und Ursachen gestörter Lehr-Lern-Prozesse

Hannes Ummel¹, Alexander Wettstein², Beat Thommen²

¹Institut Vorschulstufe und Primarstufe NMS, Bern, Schweiz; ²PH Bern, Schweiz

Lehr-Lern-Prozesse sind der zentrale Gegenstand von Unterricht. Manche Interaktionsmuster zwischen Lehrperson und Schülern oder innerhalb einer Klasse stören massiv oder verhindern gar Unterricht. Lehr-Lern-Prozesse stocken dann oder widersprechen schulischen Zielen. Wir analysieren in einem mixed-methods-Ansatz das Fallbeispiel eines Unterrichtsbeginns und zeigen, welche Erscheinungsform ein solcher Konflikt annimmt und welche interaktionelle Dynamik ihn trägt. Diese Tiefen-Sondierung beleuchtet die Möglichkeiten und Grenzen didaktischer Interventionsmöglichkeiten.

Schlüsselwörter: Lehrer-Schüler-Interaktion, Klassenführung, Verhaltensdiagnostik, Sequenzanalyse

The impeded lesson: Behavioral monitoring and sequence-analytic exploration of disturbed teaching-learning processes

Teaching-learning processes are central subject of teaching. Some interaction patterns between teacher and students or within a class disrupt massively or even prevent teaching. Teaching-learning processes then stagnate or contradict scholastic goals. In a mixed-methods approach we analyse the case study of a starting sequence of teaching and show which manifestation and which interactional dynamics occur in such a conflict. This in-depth analysis highlights the possibilities and limitations of didactic intervention.

Key words: Teacher student interaction, classroom management, behavioural assessment, sequential analysis

Lehrpersonen versuchen, durch absichtsvolle Intervention in die Entwicklung der Schüler einzugreifen und Veränderungen des Wissens, Könnens und Wollens herbeizuführen (Brophy, 1999; Krapp, Prenzel & Weidenmann, 2006, S. 21; Valsiner, 2005, S. 268). Lehrperson und Schüler stehen dabei in einer asymmetrischen Beziehung. Die Lehrperson verfügt poten-

tiell über Positions- und Wissensmacht. Schulischer Unterricht weist einen hohen Grad an *Institutionalisierung und Formalisierung* auf. Die Schule geht von expliziten Lernzielen aus, legt die Rollen zwischen Erziehungspersonen und Schülern klar fest. Sie organisiert das Lernen, indem sie die Kinder nach bestimmten Kriterien in sozialen Gruppen zusammenfasst und

ihnen ein bestimmtes Curriculum vermittelt. Dem Erziehungssystem stehen dazu vielfältige Bewertungs- und Sanktionsmaßnahmen zu Verfügung.

Lehr-Lern-Prozesse sind jedoch, vielleicht gerade auch durch diese voreingearbeitete Asymmetrie, störungsanfällig (vgl. Wettstein, 2006). Empirische Untersuchungen zeigen, dass Lehrkräfte durch aggressives und störendes Schülerverhalten großen Belastungen ausgesetzt sind (Lambert, 2002) und besonders Novizen im Umgang mit Störungen des Sozialverhaltens von Schülern häufig überfordert sind (Abé, 1982; Wettstein, 2006). Wir vertreten die Hypothese, dass Lehrpersonen dringend in ihren Führungskompetenzen gestärkt werden müssten. Wir definieren *Unterrichtsstörungen* vor dem Hintergrund einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive (vgl. Molnar & Lindquist, 2002; Wettstein & Thommen, 2007) relational als Störung der Lehr-Lern-Prozesse. Das Geschehen im Unterricht verhindert, dass Schüler und Lehrpersonen die durch den Lehrplan vorgegebenen Ziele erreichen. Die Lehr-Lern-Prozesse werden in Bezug auf die Zielsetzungen des Unterrichts dysfunktional.

Der Unterrichtsbeginn als heikle Phase

Classroom Management Forschung setzt sich auf einer pragmatischen Ebene mit Fragen der Klassenführung und Klassenorganisation auseinander und versucht, protektive Faktoren zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen zu identifizieren (vgl. Emmer, 1988; Emmer, Everston, Clements & Warsham, 1994; Kounin, 1976). Der Unterrichtsbeginn stellt eine heikle und entscheidende Phase dar. In Wechselsituationen von der Pause zum Unterricht

tritt gehäuft aggressives Verhalten auf (vgl. Wettstein, 2008). Während der Pause beschäftigen sich die Schüler häufig mit Themen aus der Peer-Welt. Entscheidend ist es für die Lehrperson, die Schüler möglichst rasch und reibungslos in ein lernwirksames Setting zu führen, Lehr-Lern-Prozesse auszulösen und zu begleiten. Felduntersuchungen (Wettstein, 2006) zeigen, dass solche Wechselphasen im gestörten Unterricht bis zu 30 Minuten dauern können.

Wir versuchen im Folgenden, der Problematik dieses Wechsels auf die Spur zu kommen: Welche Formen nimmt dieser vermutlich nicht punktuelle, sondern grundsätzliche Konflikt an, und welche interaktionelle Dynamik liegt ihm zugrunde?

Fallbeispiel Unterrichtsbeginn

Folgendes Fallbeispiel eines Unterrichtsbeginns stammt aus einer größeren Feldstudie, in welcher während einer Beobachtungszeit von 174 Stunden das Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings BASYS (Wettstein, 2008) entwickelt wurde.

Die heiminterne Sonderschule für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche wird von 6 Schülern (2 Mädchen) im Alter von 12;3 bis 14;11 Jahren ($M = 13;7$) besucht. Die Klasse wird von zwei Lehrerinnen im Wechsel geführt. Durch den Ausfall der einen Lehrerin entstand ein quasi-experimentelles Untersuchungsdesign, indem ein Lehrer im Teilpensum und zwei Stellvertreter in die Untersuchung miteinbezogen wurden. Der vorliegende Transkriptionsausschnitt beschreibt den Unterrichtsbeginn eines Lehrers im Teilpensum, welcher kurzfristig die Französischlektion

der ausgefallenen Klassenlehrerin übernimmt.

Legende:

Fett	Rufend
<i>Kursiv</i>	<i>Nonverbale Aktivitäten/ Kommentare</i>
<u>Unterstrichen</u>	Zusammen sprechend
>	Ins Wort fallend
..	Kurze Pause
...	Lange Pause
(2)	Anzahl unverständliche vermutete Wörter
A., B., C., ...	Schülerinnen und Schüler
L.	Lehrperson

Die Lehrkraft betritt das Klassenzimmer

C.: He guten Tag Herr Meier uau!!!!¹

Lautes Geschrei im Klassenzimmer

A schlägt mit der Handfläche zwei Mal auf den offenen Pultdeckel und schreit: (3)

E.: Sie, ähm warum warum Sie? *Steht vorne beim Lehrer und tippt ihn an.*

L.: > ähm setzt ihr euch mal, damit ich nachher begrüßen und beginnen kann.

A: **Hä hä kommen Sie hä!**

C.: Sie, ich habe eine Scheibe kaputt gemacht gestern.

E. Sie, Ihnen sagt man doch einen zweiten Namen nicht Herr Meier, wie?

L.: Wir können nachher gerade auf das eingehen. *Weist E. zu ihrem Platz.*

A.: **Pesche! Pesche!** [Kumpelhafte Verballhornung von Peter]

C.: **Pesche!**

E.: Nein. So ein Tier, das so große Ohren hat.

C.: Pesche, Pesche

A.: Jumbo! [gemeint ist Dumbo]

C.: Jumbo!

E.: Ach ja Jumbo. Weshalb sagt man Ihnen Jumbo?

L.: Setzt euch mal bitte. *Arme verschränkt.*

A.: Weil der Jumbo ein Elefant ist und Elefanten haben große Ohren.

Lehrperson steht mit verschränkten Armen vor der Klasse und schweigt.

E.: Weshalb sagt man Ihnen Jumbo?

A.: Weil er ein Jumbo ist, hör doch einmal zu!

Die Kommunikation dreht sich im Folgenden um Themen der Schülerwelt: eine zerbrochene Scheibe auf einer Wohngruppe; die Frage, wer diese bezahle (die Steuerzahler) sowie Geschlechterkonkurrenz zwischen Mädchen und Jungen der Klasse (C.: „Ich will nicht mehr bei diesen Schlampe sein, ... ich bin kein Zwitter“.). Die Sequenz ist von zahlreichen Normverletzungen geprägt (Füße auf dem Pult) und die Schüler agieren, als wäre die Lehrperson nicht anwesend. Diese steht mit verschränkten Armen im Zimmer und wartet. Nach zweieinhalb Minuten sagt sie schließlich:

L.: Also, ich möchte euch herzlich begrüßen.

E.: > Guten Tag Herr ... Jumbo?

C.: Ohhoho

¹ Der Dialog findet stellenweise in Solothurnerdeutsch statt. Der Verständlichkeit halber wird für nicht-deutschschweizerische Leser eine Übersetzung in die Standardsprache angeboten.

E.: Nein nein nein

A.: Guten Tag Herr Peter Meier!

C.: Pesche Meier

A.: Peter Pesche Meier

Ausgehend vom gleichen Untersuchungsgegenstand analysieren wir im Folgenden das Fallbeispiel mit zwei sehr unterschiedlichen Methoden und Zeitperspektiven. In einem ersten Schritt erfassen wir das Unterrichtsgeschehen der ganzen Lektion mittels systematischer Verhaltensbeobachtung. In einem zweiten Schritt versuchen wir mit einer Sequenzanalyse des Unterrichtsbeginns eine mikroskopische Tiefensondierung der Interaktionsprozesse.

Systematische Verhaltensbeobachtung

Wir stellen dieses Transkript nun in den weiteren Zusammenhang des gesamten Lektionsverlaufs und erstellen mittels systematischer Verhaltensbeobachtung und über analytische Kategorienbildung eine Unterrichtspartitur.

Die Wahl der Beobachtungseinheiten

Unterrichtsprozesse sind komplex und vielfältig. Ein Beobachtungssystem lenkt die Aufmerksamkeit des Beobachters auf bestimmte Verhaltensweisen. Dieses Vorgehen birgt Chancen und Gefahren: Die analytische Kategorienbildung bestimmt weitgehend im Voraus, welche Aussagen über ein Sachgebiet gemacht werden können (vgl. Fassnacht, 1995, S. 105). Störungen im Unterrichtsprozess erfassen

wir über drei niedrig inferente Indikatoren:

Aggressives Verhalten der Klasse (1) wurde mit dem Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings BASYS (Wettstein, 2008) erfasst. BASYS ist ein Verfahren zur systematischen Beobachtung von aggressivem Verhalten in Sonderschulen und Regelklassen bei Schülern von 9-16 Jahren. Mit BASYS können problematische Person-Umwelt-Beziehungen im Klassenkontext differenziert erfasst und Interventionschritte abgeleitet werden. BASYS enthält eine Version für Lehrkräfte sowie Heil- und Sonderpädagogen und eine erweiterte Version für Fremdbeobachter, welche in nicht teilnehmender Beobachtung zusätzlich das methodisch-didaktische Setting, die Funktion des Verhaltens und die Reaktion der Lehrkraft auf die störende Schülerhandlung erfassen können. Aggressives Verhalten ist durch die Bestimmungsmerkmale *Schädigung* (physisch: schlagen, kratzen, anspucken oder psychisch: erniedrigen, bloßstellen, ausgrenzen) und *Absicht* des Angreifers definiert. Wir unterscheiden:

1. Oppositionelles Verhalten gegen die Lehrkraft;
2. Aktiv gegen Fremdperson; offen direkt;
3. Aktiv gegen Fremdperson; verdeckt;
4. Aggression gegen Gegenstände;
5. Partei ergreifend gegen Fremdpersonen; offen direkt und
6. Partei ergreifend gegen Fremdpersonen; verdeckt.

Arbeitsverhalten ausgewählter Indexschüler (2) (Eggert, 2007). Das Arbeitsverhalten von zwei Indexschülern wurde als niedrig inferentes Maß zur Bestimmung der kognitiven Aktivierung der Schüler einbezogen. Wir unterscheiden:

1. On task;
2. Off task passive nicht störende Formen (z. B. vor sich hinträumen);
3. Off task aktive störende Formen (z. B. lautes Schwatzen).

Verbale Äußerungen der Lehrperson (3) (Wettstein & Thommen, 2006). Im gestörten Unterricht findet oftmals kaum noch Lehr-/Lernstoff-bezogene Kommunikation statt (vgl. Thommen & Wettstein, 2007). Häufig stehen die Durchsetzung und Aushandlung von Regeln und Normen und die Aushandlung der Definitionsmacht im Vordergrund oder es findet keine verbale Kommunikation zwischen Lehrperson und Schülern mehr statt. Wir unterscheiden:

1. Lehr-/Lernstoff-bezogene Äußerungen: (Kommunikation zum Lernstoff);
2. Steuerungsbezogene Äußerungen: (Durchsetzung und Aushandlung sozialer Regeln, Konflikte um die Definitionsmacht);
3. Keine verbalen Äußerungen.

Zudem erfassen wir, welches *methodisch-didaktische Setting* (BASYS, Wettstein, 2008) von der Lehrperson umgesetzt wird.

Unterrichtspartitur der Lektion

Das Unterrichtsgeschehen kann nach verschiedenen zeitlichen Perspektiven aufgelöst werden. Für die Analyse einer Unterrichtslektion bietet sich eine vergleichsweise feine zeitliche Auflösung an. In einem ersten Schritt wird die gesamte Lektion in verdichteter Weise mithilfe der zuvor beschriebenen Kategorien im Zeitverlauf in Anlehnung an Musikpartituren als *Unterrichtspartitur* (Vorsmann, 1972) dargestellt. Der Zeitverlauf ist in der Horizon-

talen abgebildet. Die Lektionsstruktur lässt sich in fünf Phasen unterteilen. In der Vertikalen sind analog zu Orchesterstimmen in einer Musikpartitur das methodisch didaktische Setting, das aggressive Verhalten der Klasse, die verbalen Äußerungen der Lehrperson und das Arbeitsverhalten eines ausgewählten Indexschülers repräsentiert. Verfolgt man nun auf der Vertikalen die einzelnen Orchesterstimmen der einzelnen Interaktionspartner, so ergibt sich die Gesamtpartitur des jeweiligen Lektionsabschnittes.

Phase 1: Die Schüler verbringen die 5 Minuten vor Unterrichtsbeginn alleine im Klassenzimmer. Die mittlere Aggressionsfrequenz ist in dieser Phase mit 72 aggressiven Verhaltensweisen pro Lektion (45 Minuten) bereits hoch.

Phase 2: In Minute 5 betritt die Lehrperson das Schulzimmer und wird tumultartig empfangen. Der Unterricht ist von Beginn an stark belastet und durch eine hohe Aggressionsfrequenz gegen den Lehrer von 123.5 Aggressionen pro Lektion (45 Minuten) geprägt, während die Frequenz gegen die Mitschüler von 72 auf 7.5 stark abnimmt. Der Lehrer äußert sich während der ersten zwei Minuten (5 und 6) nicht verbal und richtet sich während der folgenden 7 Minuten (7-13) steuerungsbezogen an die Klasse. Erst in Minute 14 richtet sich der Lehrer auf einer inhaltsbezogenen Ebene an die Schüler und erteilt individuelle Arbeitsaufträge. Der Indexschüler B zeigt in der Folge zumindest kurzfristig *on task* Verhalten (14-19), welches allerdings immer wieder durch aktive *off task* Phasen unterbrochen wird.

Phase 3: Durch die Wahl des individualisierenden methodisch-didaktischen

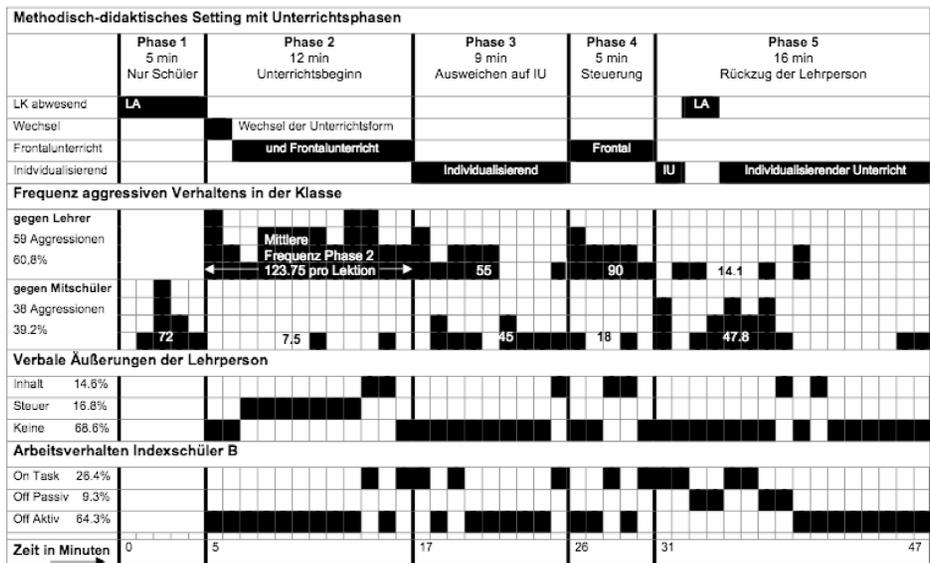


Abb. 1: Unterrichtspartitur des Lektionsverlaufes (vereinfacht)

Settings in der Minute 17 ist der Lehrer weniger exponiert und die Aggressionsfrequenz sinkt von 123.5 auf 55. Zugleich nimmt aber die Aggressionsfrequenz unter den Schülern von 7.5 auf 45 deutlich zu. Die Lehrperson äußert sich in dieser Phase über 89 % der Zeit nicht und rückt in den Hintergrund. Indeschüler B fällt ab Minute 20 in aktives *off task* Verhalten.

Phase 4: Ein in Minute 25 initiiertes Lenkungsversuch des Lehrers auf inhaltlicher Ebene führt zu einem erneuten Anstieg der Aggressionsfrequenz von 55 auf 90 gegen den Lehrer. Dieser inhaltsbezogene Beitrag des Lehrers wirkt sich zumindest kurzfristig, von Minute 30 bis 32, positiv auf das Arbeitsverhalten des Indeschülers B aus.

Phase 5: Die Lehrperson zieht sich ab Minute 30 fast vollständig zurück und richtet sich während 94 % der Zeit nicht mehr an die Schüler. Die Aggressionsfre-

quenz gegen die Lehrperson sinkt auf 14.1 und gleichzeitig kommt es mit einer Frequenz von 47.8 zu einem erneuten Anstieg aggressiven Verhaltens gegen Mitschüler, ohne dass die Lehrperson interveniert. Dieses Bild legt die Vermutung nahe, dass die Lehrperson resigniert und sich in die innere Emigration zurückzieht. Schüler und Lehrperson bewegen sich in parallelen Welten. Indeschüler B fällt in Minute 33 vorerst in passives und ab Minute 39 in aktives *off task* Verhalten.

Über die ganze Lektion richtet sich die Lehrperson nur während 6 Minuten inhaltsbezogen an die Klasse (14.6 %). Während 7 Minuten (16.8 %) äußert sie sich steuerungsbezogen und während 29 Minuten (68.6 %) richtet sie sich gar nicht an die Schüler und Schülerinnen. Während in dieser Klasse im Unterricht der Klassenlehrerinnen durchschnittlich 6.4 aggressive Verhaltensweisen pro Lektion auftreten, ist der Lehrer im Teilpensum

hier einer durchschnittlichen Aggressionsfrequenz von 95.4 aggressiven Verhaltensweisen pro Lektion ausgesetzt. In 60.8 % der Fälle richtet sich das aggressive Verhalten gegen seine Person.

In Minute 14-15 richtet sich die Lehrperson in inhaltsbezogener Weise an die Klasse und erzielt zumindest einen kurzfristigen Erfolg: Indexschüler B ist nach dem inhaltsbezogenen Beitrag des Lehrers in der Minute 14-19 vorwiegend *on task*. Dieses Muster wiederholt sich mit der erneuten inhaltsbezogenen Äußerung des Lehrers in der Minute 29 und dem darauf folgenden *on task* Verhalten des Indexschülers B in den Minuten 30 bis 36 (unterbrochen in Minute 33 und 34).

Die Analyse der Partitur zeigt, a) dass Unterricht hier zunehmend verunmöglicht wird, was einer eskalatorischen Entwicklung gleichkommt, b) diese Entwicklung schon in den allerersten Momenten des Unterrichts beginnt und c) als Reaktion darauf beide Seiten sich in jeweils „ihre Welt“ zurückziehen, was zu einer bedeutenden Verminderung der Frequenz aggressiven Verhaltens gegen den Lehrer führt.

Sequenzanalyse²

Die Analyse der Unterrichtspartitur verweist auf die entscheidende Bedeutung des Unterrichtsbeginns. Dieser wird deshalb in einem nächsten Schritt in einer sehr feinen zeitlichen Auflösung mittels Sequenzanalyse untersucht. Diese Sequenzen sollen deswegen in einer minutiösen Analyse fokussiert werden, um so

den Gründen für die dramatische Entwicklung auf die Spur zu kommen.

Zur Sequenzanalyse

Sequenzanalytiker behandeln Texte wie den vorliegenden als Spur der sozialen Realität, aus dem Schritt für Schritt jener Sinn gehoben werden kann, der sich in der Interaktion – also unabhängig von den Absichten der Handelnden – ergibt. Die Methode und das aus einer spezifisch soziologischen Sozialisationstheorie erwachsene Programm der Objektiven Hermeneutik ist zur Genüge beschrieben, kommentiert (Oevermann, 1986) und kritisiert (Bude, 1982) worden. In pädagogischer Hinsicht interessant ist die Adaption von Wernet (2000), als Einführung und mit einem Vergleich konkurrierender Ansätze Lamnek (2005, S. 211 ff). An dieser Stelle beschreiben wir deswegen die Methode nur kurz und in verfahrenstechnischer Hinsicht. Es sollte so auch dem nicht einschlägig informierten Leser möglich sein, die Güte der folgenden Sinnrekonstruktion einzuschätzen. Der Sequenzanalytiker hält sich (auf der Grundlage der hier ausgesparten Konstitutionstheorie des Sozialen) streng an folgende Prinzipien (vgl. Wernet, 2000):

1. *Sequenzialität*. Die Sequenzanalyse versucht, den Interaktions-Sinn zu erschließen. Der Weg der „Sinnproduktion“ muss deshalb sorgfältig nachverfolgt werden. D. h. die Texte werden schrittweise, in Sequenzen, analysiert, wobei eine Sequenz durch die Eröffnung eines Handlungsspielraums und dessen

² Wir danken hier den folgenden Mitgliedern der Forschungswerkstatt der Pädagogischen Hochschule Bern: Verena Hoberg, Claudia Scheid, Peter Stettler, Ingo Wienke. Für die ausformulierte Fassung ist jedoch allein Hannes Ummel verantwortlich.

Schließung durch den Handelnden definiert ist. Forschungspraktisch bedeutet dies, dass der folgende Text bedeckt gehalten wird. So geht man sicher, eine Entwicklung nicht aus ihrem Ergebnis zu deuten.

2. *Kontextfreiheit.* Die Analysierenden berücksichtigen zunächst Geschlecht, Alter, soziale und ethnische Herkunft, Defizite und Begabungen der Handelnden nicht. In einem späteren Zeitpunkt kann bewusst und gezielt Kontextwissen beigezogen werden. So sichert man, dass der Blick am Anfang offen bleibt und sich nicht schnelle und ungeprüfte Urteile in die Deutung schleichen oder sich gar subsumtionslogische Deutungen („das ist doch ein typischer Fall von ...“) festsetzen. Anders wird mit dem kulturellen Regelwissen verfahren, das jeder Interpret (in mehr oder minder elaborierter Form) in den Deutungsprozess einbringt: Es wird laufend am Material expliziert. Damit wird es der Prüfung (im Analyseteam) ebenfalls zugänglich.
3. *Wörtlichkeit.* Was da steht, muss wörtlich genommen werden und man muss „kleinlich“ am Wortlaut festhalten, weil gerade in unscheinbaren „Abweichungen“ der das manifeste Handeln tragende Sinn deutlich wird. Es werden nicht die Intentionen der Handelnden umschrieben; Nacherzählungen sind nicht zielführend; Normalisierungs-Erklärungen („das ist normal in dem Alter, in dem Milieu, ...“) oder Entschuldigungen verschleiern die Spezifik des hinter dem Wörtlichen liegenden latenten Sinns. Dieses Prinzip sichert somit das zentrale Postulat der Sequenzanalyse, nämlich die Unterscheidung von subjektiv gemeintem Sinn und in der Interaktion sich ergebendem Sinn.

4. *Extensivität.* Aus wenig Text werden weitreichende Schlüsse gezogen. Das ist einerseits sehr wichtig, aber natürlich auch gefährlich, wenn die Deutungen zu „steil“ sind (zu stark typisieren). Weitreichende Schlüsse sind genau dann zulässig, wenn sie überprüfbar sind und wenn möglichst viele aussagekräftige Fortsetzungen auf eine Ausgangslage (sog. Anschlussoptionen) entworfen und geprüft worden sind.
5. *Sparsamkeit.* Es werden nur solche Interpretationen („Lesarten“) gebildet, die ohne weitere Zusatzannahmen über den Fall auskommen. Im Text nicht begründete Mutmaßungen sind hinderlich.

Die Sequenzanalyse beansprucht für ihre Produkte Objektivität in dem Sinn, dass jeder andere Interpret bei Beachtung derselben Vorgehensregeln auf dasselbe Ergebnis kommt. Die Bestimmung der „Fallebene“ („Was interessiert mich an diesem Fall?“) kommt der Formulierung eines spezifischen Erkenntnisinteresses gleich und wird nicht vom Material vorgegeben, sondern liegt in der Entscheidung des Interpreten. Von ihr hängt auch die Wahl der erklärungskräftigen Theorien ab. Eine Sequenzanalyse ist als solche kaum in schriftlicher Form befriedigend darstellbar, weil ihre Güte sich daran bemisst, wie intensiv und extensiv Kontexte eines vorliegenden Interakts gedankenexperimentell variiert und Handlungsoptionen geprüft wurden. Hier werden jeweils die besonders erhellenden Kontrastierungen mit dargestellt.

Sequenzanalyse des Unterrichtsbegins

Die Lehrkraft betritt das Klassenzimmer.

Dieser Interakt schafft eine Situation, in der die Normen bestimmter Handlungs-routinen evoziert werden. Gemäß kultu-reller Normalität wäre etwa zu erwarten, dass die Lehrkraft vor die Klasse tritt und diese begrüßt. Die institutionstypischen Normen der Begrüßung lassen sich ge-dankenexperimentell³ etwa so skizzieren: Der Lehrer grüßt (oder initiiert das Grü-ßen der Klasse), wobei er die Schüler duzt; er richtet sich an die ganze Klasse (ein Begrüßen einzelner Schüler brähe diese institutionsspezifische Form der Ge-meinschaft auf); er spricht von einer räumlich privilegierten Position aus, die seine Rolle zugleich verdeutlicht und stützt, z. B. am Lehrerpult, vor der Klasse, eher stehend als sitzend. Die Schüler ant-worten im Kollektiv und Siezen. Falls es sich nicht um die erste Begegnung an die-sem Tag handelt, wird die Begrüßung im Stil beiläufiger, in ihren Grundelementen aber wohl unverändert sein, da es sich um eine institutionelle Routine handelt.

Aus soziologischer Sicht kommt der Begrüßung eine zentrale Rolle zu. In der Begrüßung wird *Reziprozität* (Gegenseitigkeit) hergestellt. Diese Reziprozität kann als universelles soziales Prinzip gel-ten, weil auf ihrer Grundlage erst soziale Beziehungen und gegenseitiges Vertrau-en entstehen können. Das Konzept der Reziprozität ist etwa auch in der Anthro-pologie prominent. Malinowski (1922; 2001) beschrieb den Austausch von Mu-

schelhalsketten und -armbändern auf den Trobriand-Inseln. Dieser Gabentausch folgt bestimmten sozialen Regeln: a) Es kommt zu einer Eröffnungsgabe. b) Die Gabe muss angenommen werden und c) es muss eine Gegengabe erfolgen. Aus soziologischer Perspektive sind Begrü-ßung, Schenken, aber auch zweckfreie Formen der Geselligkeit grundlegende Akte der Fundierung von Gesellschaft (Oevermann, 1996, S. 89 f, 114). In ihnen entsteht jener minimale Konsens, aus dem heraus Solidarität und Vertrauen praktisch gelebt werden. Die Begrüßung als „Ver-trauensakt“ ließe sich etwa so paraphra-sieren: „Ich respektiere deine Interessen und ich weiß, dass du meine Interessen respektieren wirst.“ Auf dieser grundle-genden Reziprozität bauen vertragliche und rollenförmige Beziehungen auf. Erst dadurch können die oben entworfenen historisch und kulturell stark variablen Normen und Werte gelebt werden und ih-re Wirkung entfalten.

Es ist also zu erwarten, dass das Betre-ten des Raums Reziprozität zwischen den Akteuren entstehen lässt. Im Handeln ak-tualisieren Schüler und Lehrer bestimmte Normen oder verletzen diese. Die norma-tiven Vorgaben sind nicht universell, son-dern orientieren sich auch an lokalen Kul-turen. So ist es denkbar, dass Schüler die Lehrperson duzen oder individuell-spezifi-sche Begrüßungsrituale gelten.

C.: *He guten Tag Herr Meier uau!!!!⁴*

Auf der Ebene der Normen ist ein Bruch „auf der ganzen Linie“ mit der von

³ Diese "Normalfolie" beansprucht nicht, die empirisch vorfindbare Realität präzise abzubilden, und ist keineswegs normativ gemeint. Es handelt sich schlicht um die Explizierung des "durchschnittlichen" Wissens um die kulturellen Regeln. Vgl. oben die Erläuterungen zur "Kontextfreiheit".

⁴ Da die meisten der Analysierenden native speaker waren, wurde die Deutung am Originalmaterial vor-genommen, sodass die Präzision der Datenvorlage voll genutzt werden konnte.

uns aufgrund des explizierten kulturellen Vorverständnisses entworfenen Normalfolie zu beobachten: Die Reihenfolge der Sprechenden wird umgedreht. C. lässt dem Lehrer auch nicht die Zeit, seine räumliche Position einzunehmen. Beides stellt die institutionelle Hierarchie in Frage. Am auffälligsten ist aber der Stil der Äußerung, der wohl nur unter Berücksichtigung aller prosodischen Elemente klar eingeordnet werden könnte. Die Adressierung mit „He!!!“ einerseits ist aggressiv, weil dem Gegenüber unterstellt wird, dass es nicht aufgepasst hat. Der Ausruf am Schluss könnte ein „wow“ sein und damit andererseits Erstaunen (über die Person, die Kleidung, das Auftreten) signalisieren. Die Äußerung als Ganzes ist dezidiert distanzlos, gewissermaßen ein aggressiv-kumpeliges Duzen, ohne allerdings die grammatikalische Form dafür zu verwenden. Die Rolle des Lehrers ist vermutlich massiv in Frage gestellt.

Auf der Ebene der Eröffnung von Handlungspraxis ist eine hohe Intensität feststellbar: Es wird nicht nur konstatiert, dass ein Gegenüber da ist, dieses Gegenüber wird zugleich skandalisiert. Die mehrfache Normverletzung problematisiert das Thema „Grüßen im Klassenzimmer“. Nach dem Prinzip der Reziprozität steigt der Druck auf den Lehrer, den Schülergruß mit einem Gegengruß zu erwidern und zugleich die Inadäquatheit des Grußes anzuzeigen. Der Lehrer steht vor einer schwierigen Situation: Wie geht er auf der grundlegenden kommunikativen Ebene auf den Gruß ein, ohne einen Gesichtsverlust bezüglich seiner Rolle zu riskieren?

lautes Geschrei im Klassenzimmer

Es ist unklar, ob sich das Geschrei auf die Interaktion zwischen C. und der Lehr-

kraft bezieht oder ob es sich um einen Tumult „wilder“ Gesprächsfetzen und Zuruhe handelt, die mit dem Eintreten des Lehrers nichts zu tun haben. Im ersten Fall erhalte das Geschrei den Charakter einer Sabotage, indem es physisch die Möglichkeit des Lehrers beeinträchtigt, C. zu antworten. Zugleich könnte man es als „Schützenhilfe“ für die aggressiv-ironische Aktion von C. werten, der – das ließe sich dann postulieren – seine Normbrüche als Provokation versteht und somit auf eine möglichst große Wirkung in der Klasse spekuliert. Im zweiten Fall müsste angenommen werden, dass die Klasse sich offenbar weder um das Eintreten noch um die Begrüßung kümmert. Der Lehrer wäre dann ein zweites Mal brüskiert, und zwar auf der Ebene der Reziprozität, d. h. er würde ignoriert und damit als Person missachtet. C. hätte sich in diesem Fall um einen „Auftritt“ bemüht, der aber vom Publikum gar nicht wahrgenommen worden wäre, was auch von dieser Seite her einem Ignorieren gleichkäme.

Für den Lehrer bleibt die Problematik gleich, sie verschärft sich aber durch die Situation: Die Klasse sitzt nicht gebannt auf den Plätzen und verfolgt mit Interesse die Folgen einer Provokation, sondern erschwert ihm durch Geschrei eine souveräne Reaktion etwa in Form eines freundlich-ironischen Parierens der Provokation. Zugleich erhöht sich in zeitlicher Hinsicht der Druck, die kommunikative Form „Gruß-Gegengruß“ zu erfüllen.

A. schlägt mit der Handfläche zweimal auf den offenen Pultdeckel und schreit: (3)

Aus dem kollektiven Erschweren einer Lehrerreaktion wird ein individuelles Verunmöglichen: Es ist dem Lehrer jetzt kaum mehr möglich, Reziprozität herzustellen. Das Handeln richtet sich aber

auch gegen den Mitschüler C., dessen widersprüchliches Interaktionsangebot an die Lehrkraft unterlaufen wird. Das Auf-den-Pultdeckel-Schlagen könnte man als eine Form verstehen, die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, wie wir sie von festlichen Ansprachen (Schlagen ans Weinglas) oder vom Pausengong (Beginn einer Vorstellung) kennen. A. imitiert oder persifliert also in brachialer Form die Eröffnung jener gemeinsamen Praxis, die hier immer noch nicht erreicht worden ist. Zugleich konterkariert er sie, indem er dem Lehrer, der dazu legitimiert wäre, die Möglichkeit des Eröffnens nimmt. Das unverständliche Schreien verweist zugleich deutlich darauf, dass die Aktion von einer möglichen raffinierten Parodie nach dem Motto „Ich mach’ euch mal den Lehrer“ weit entfernt ist. Die Aufmerksamkeit wird nur erregt, um zu schreien: Die Form bleibt letztlich ohne Inhalt. Das Schreien erhält dadurch einen destruktiven Charakter, es unterbricht stimmgewaltig die Kommunikation und damit ein mögliches Einvernehmen zwischen C. und dem Lehrer, ohne dass im Gegenzug irgendetwas „Anschlussfähiges“ angeboten würde.

Wenn man davon ausgeht, dass Geschrei, Auf-den-Pultdeckel-Schlagen und A.s Schreien mehrere Sekunden in Anspruch nehmen, ist an dieser Stelle erklärungsbedürftig, weshalb der Lehrer nicht in Erscheinung tritt. Weder geht er auf den Gruß von C. ein, noch weist er die destruktive Einmischung A.s zurück. Hat es ihm durch die geballte Wucht dieses Empfangs die Sprache verschlagen?

E.: Sie, ähm warum warum Sie? (Steht vorne beim Lehrer und tippt ihn an).

Der Lehrer ist also unterdessen nach vorne gegangen. Weshalb hat er das getan? Auf Grundlage des Normenprofils

lässt sich vermuten: Vorne ist der Platz des Lehrers, von dort spricht er die ganze Klasse an. Der Lehrer hat sich wohl deshalb nicht auf die Begrüßung und deren Störung eingelassen, weil er zunächst die seiner Rolle zugeordnete räumliche Position einnehmen will. Möglicherweise ist es eine von ihm bewusst gewählte Strategie, die Schüler etwas „auflaufen“ zu lassen und so ein Minimum an Kontrolle und Berechenbarkeit sowie wahrscheinlich die „Normenvermittlung“ zu erreichen, indem er strikt an den äußeren Koordinaten dieser Norm festhält. Im Interaktionsablauf bedeutet es, dass er nicht kommuniziert, bevor er seine „Stellung“ erreicht hat. Die Strategie des Lehrers erscheint dann in einem anderen Licht: Er stellt sich gewissermaßen taub und blind gegenüber dem, was ihm begegnet. Damit verletzt auch er die Reziprozität. Wo A. Reziprozität zu sabotieren versucht – und damit latent noch in Rechnung stellt, es könnte irgendeine Form von Gemeinschaft fundierender Gegenseitigkeit geben –, kontert der Lehrer mit einer Haltung, die signalisiert, dass es Reziprozität gar nicht geben kann, solange nicht die Schulnormen zur Geltung gelangt sind. Dadurch ergibt sich eine eigentümliche Umkehrung: Es sind die in dieser Institution gültigen Normen, die quasi *sine qua non* von Kommunikation und Sozialität erklärt werden. Die in jeder sozialen Wirklichkeit grundlegende Reziprozität wird so lange suspendiert, bis die institutionellen Routinen greifen.

Dadurch erhält nun die Äußerung von E. eine eigenartige „Wahrheit“ jenseits der massiven Verletzung, die der Lehrer durch diese Grenzüberschreitung erleiden muss. E. tippt die Lehrkraft an wie ein Etwas, von dem man prüfen muss, ob es lebt. Das entspricht nun – bei aller „traumartigen“ Absurdität dieser Szene –

ziemlich genau dem schweigenden Gang des Lehrers durch eine ihn massiv herausfordernde Klasse. Dieser Gang lässt ihn tatsächlich im sozialen Sinn leblos erscheinen.

An dieser Stelle wird das prozesshafte Muster nun im Groben erkennbar. Die individuelle Schüler-Aktion von C. fordert heftig und quasi unbedingt die Normen und das Rollenhandeln des Lehrers heraus⁵. Dadurch insistiert C. gleichzeitig auf der Reziprozität. Der Lehrer begegnet den massiven Provokationen mit einem Rückzug auf genau dieses institutionelle Profil. A. reagiert darauf mit Kommunikations-Sabotage, E. mit einer nochmaligen Verschärfung des Anspruchs, auf einer alltagsweltlichen Ebene zu kommunizieren. Es kommt zu einer Eskalation. Die Dynamik in der Klasse ist hier nur in Ansätzen zu sehen. Das Schlagen des Pultdeckels von A. wird weder von C. noch von der Klasse erkennbar sanktioniert (hier könnte wohl nur die Videoaufzeichnung definitiv Aufschluss geben), sodass der Eindruck entsteht, kommunikationszerstörendes Verhalten sei in dieser Klasse toleriert. Das Interaktionsmuster schränkt die Handlungsspielräume der Interaktionsteilnehmer stark ein.

L: > ähm setzt ihr euch mal, damit ich nachher begrüßen und beginnen kann.

Diese Aktion bestätigt tendenziell die Hypothese: Der Lehrer rekurriert auf äußere Koordinaten der schulischen Norm und definiert jetzt die Situation explizit so, wie er (und die Schüler) sie vorher implizit, nämlich in ihrem Wählen von Handlungsoptionen, schon geschaffen haben:

„Begrüßen und Anfangen kann man dann, wenn alle auf ihrem Platz sitzen“. Damit werden der Begrüßungsversuch von C. und der gescheiterte Anfang als nicht existent erklärt. Dies ordnet die Reziprozität nun auch auf der verbalen Ebene den schulischen Normen unter. Das hat seinen Preis: Begrüßen und Anfangen werden damit insofern zu einem leeren Ritual, als die Eröffnung einer gemeinsamen Handlungspraxis schon verabschiedet ist. Der Lehrer hat sich hier vollständig in seine Rolle zurückgezogen.

Diskussion

Mixed-methods-Ansatz

Wir haben uns hier dem gleichen Gegenstand im mixed-methods-Ansatz (Tashakkori & Teddlie, 1998) mit zwei unterschiedlichen Methoden aus verschiedenen Disziplinen genähert. Welche Chancen und Beschränkungen ergeben sich aus den jeweiligen Methoden? Welchen Mehrwert bringt das multimethodale Vorgehen?

In der systematischen Verhaltensbeobachtung wird die Aufmerksamkeit über weitgehend vordefinierte, theoretisch begründete Kategorien selektiv auf bestimmte „Realitätsausschnitte“ gelenkt und die Alltagswelt wird in Form von analytisch abgrenzbaren Kategorien beschrieben. Die analytische Kategorisierung und Quantifizierung ermöglicht hochkonzentrierte Darstellungen von Unterrichtsverläufen über große Zeitperspektiven. Durch das analytische Vorgehen werden Ereignisse jedoch aus ihrem Sinnzusam-

⁵ Die Heftigkeit lässt vermuten, dass noch andere Gründe für die Aggressivität vorliegen. Das Material lässt hier keine Schlüsse zu.

menhang gerissen. *Sinninterpretationen* erfolgen bei analytischen Verfahren weitgehend implizit bei der Ableitung von Kategorien aus theoretischen Annahmen, der Zuteilung von Phänomenen zu analytischen Kategorien und der Interpretation der Daten.

Die *Sequenzanalyse* erstellt in einem ersten Schritt ein Protokoll und schlüsselt dann methodisch kontrolliert die Grammatik von sozialen Phänomenen und Interaktionszusammenhängen auf. Bei jeder Interpretation einer Sequenz werden nach explizierten Regeln hermeneutische Deutungen vorgenommen. Die Deutungshintergründe werden durch methodisch kontrolliertes Fremdverstehen explizit und transparent gemacht. Semantische Zusammenhänge, welche sich auf der alltagsweltlichen Ebene zeigen, bleiben erhalten und können in die Interpretation einbezogen werden.

Die sehr unterschiedlich zu Werke gehenden Methoden sondieren einerseits die Breite, andererseits die Tiefe ihres Gegenstands. Die *systematische Verhaltensbeobachtung* vermag aufzuzeigen, wie sich das Interaktionsmuster über große Zeitspannen hinweg etabliert. Diese Ebene kann von der *Sequenzanalyse* nicht erreicht werden. Sie beschreibt dagegen minutiös die Genese des Musters und fördert Gründe für dessen Verfestigung zutage. Die Sequenzanalyse kann in Fallrekonstruktionen problematischer Unterrichtssituationen gewinnbringend als Mittel der Professionalisierung in der Lehrerbildung eingesetzt werden (vgl. Ummel, Scheid & Wienke, 2005).

Interventionsperspektiven – ich sehe was, was du nicht siehst?

Das hier auf zwei methodischen Wegen aufgeschlüsselte Muster ist vermutlich nicht singulär. Unsystematische Beobachtungen im Rahmen der Entwicklung des Beobachtungssystems zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings BASYS (vgl. Wettstein, 2006; 2008) deuten auf einen Teufelskreis zwischen Unterrichtsstörungen und Instruktionsqualität hin. Lehrpersonen verstricken sich in herausfordernden Unterrichtssituationen häufig in eskalative Interaktionsmuster oder ziehen sich – wie im vorliegenden Fall – zunehmend resigniert zurück. Sie reduzieren in der Folge frustriert ihren Vorbereitungsaufwand und bereiten sich nur noch darauf vor, in den Ring der sozialen Aushandlung zu steigen. Die Unterrichtsqualität nimmt weiter ab und die gelangweilten Schüler füllen den Leerraum wiederum durch Störmanöver aus. Es stellt sich deshalb die Frage, wie Unterricht wieder ermöglicht, wie Lehrpersonen in schwierigen Unterrichtssituationen unterstützt werden können. Welche didaktischen Mittel rücken Lehr-Lern-Prozesse wieder in den Vordergrund? Die Evaluation eines pädagogisch-didaktischen Coachings (vgl. Wettstein, Thommen & Eggert, submitted) zeigte sehr positive Effekte der didaktischen Unterrichtsgestaltung auf die Prävention von Unterrichtsstörungen.

Aufbrechen verhärteter Interaktionsmuster. Gemäß den Ergebnissen von Verhaltensbeobachtung und Sequenzanalyse ist das interaktionelle Muster durch zwei Züge charakterisiert: einerseits durch eine tiefe Verankerung auf der Ebene von Reziprozität; andererseits durch einen hohen Grad der Verfestigung, wie er insbesondere am fast gleich bleibend hohen, von den

Adressaten Lehrperson oder Klasse unabhängigen Aggressionspegel abgelesen werden kann.

Dies macht es notwendig, „grundsätzliche“ pädagogische oder didaktische Interventionen anzupeilen. Aus soziologischer Sicht heißt „grundsätzlich“, dass ein Erfolg versprechende Intervention die Ebene der Reziprozität sowie der institutionellen Bedingungen berücksichtigen müsste. Dies ist etwa dann der Fall, wenn die Schule explizit die Lehrpersonen bei dem schwierigen „Spagat“ unterstützt, mit den Schülern die Ebene der basalen Gegenseitigkeit herzustellen, auf der sodann die situationsspezifischen Normen Fuß fassen oder (im schlimmeren Fall) durchgesetzt werden können.

Aus pädagogisch-didaktischer Sicht lässt sich feststellen, dass Lehrpersonen Unterrichtsstörungen meist auf einer erzieherischen Lenkungsebene begegnen oder sich zunehmend zurückziehen. Nach unserer Auffassung muss grundsätzlich versucht werden, von dieser Steuerungsebene wegzukommen und durch einen didaktisch motivierenden und überraschenden Unterricht das Interesse der Schüler zu gewinnen. Im vorliegenden Fallbeispiel jedoch scheint die Situation so verfahren, dass kaum mehr nur alleine über didaktische Mittel gearbeitet werden kann. Durch *paradoxe Interventionen* (vgl. Molnar & Lindquist, 2002; Wettstein & Thommen, 2007) können verfestigte Interaktionsmuster kurzfristig aufgebrochen und Raum für weiterführende didaktische Interventionen geschaffen werden. Paradoxe Interventionen stellen erprobte Mittel dar, fixe Erwartungshaltungen aufzubrechen und chronifizierte Interaktionsmuster aufzulösen, im vorliegenden Fall also die Dynamik zwischen der sich immer mehr zurückziehenden Lehrperson und den assertiven Schülern aufzubre-

chen. Paradoxen Interventionen kommt eine Türöffnerfunktion zu. Es werden kurzfristig neue Handlungsspielräume geschaffen, welche mit ansprechenden didaktischen Inhalten ausgefüllt werden können.

Eine Möglichkeit, solche schwierigen Schritte aus festgefahrenen Situationen hinaus zu initiieren, stellt das schon erwähnte *pädagogisch-didaktische Coaching* dar. In einem einschlägigen Forschungsprojekt (vgl. Wettstein & Thommen, 2007) erarbeiteten Experten gemeinsam mit Lehrpersonen vor Ort lösungsorientierte Strategien zur Verminderung von Unterrichtsstörungen. Problematische Unterrichtssequenzen wurden dabei gemeinsam mit der Lehrperson analysiert und neue Handlungsmöglichkeiten entwickelt und umgesetzt. Im pädagogisch-didaktischen Coaching begegnete eine gecoachte Lehrerin einem vergleichbaren tumultartigen Empfang wie folgt: Sie verzichtete ganz auf die Begrüßung und ordnete einzig an, es sei verboten, während des Unterrichts die bei den Schülern sehr beliebten Gratiszeitungen zu lesen. Die Schüler leisteten dem Verbot erwartungsgemäß nicht Folge. Im Zeitungsstapel versteckt lagen persönlich an die Schüler gerichtete Briefe eines Piraten, der offensichtlich sehr gut mit den Interessen und der Lebenswelt der Schüler vertraut war und sie zudem mit Fragen auf der Ebene persönlicher Lehr-Lern-Prozesse herausforderte. Die Lehrerin verlegte das Thema „Begrüßung“ – damit die Frage nach dem Respekt ohne Bedingungen auf einer pädagogischen Steuerungsebene – auf den Unterrichtsinhalt. Der Pirat macht seine Zuwendung nicht von den schulischen Routinen abhängig, in der Briefform ist Gegenseitigkeit und Austausch gesetzt. Für die Schüler wurde damit vermutlich besser erlebbar und verhandelbar, was „Be-

grüßung“ heißt. Obwohl alle Schüler das Spiel der Lehrerin durchschauten, entstand ein reger Briefwechsel. So konnte durch diese einfache Intervention ein Einstieg in produktive Lernprozesse etabliert werden.

Literatur

- Abé, I. (1982). Aggressivität als pädagogisches Problem der Sonderschule für Lernbehinderte. Inauguraldissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität zu Frankfurt am Main.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34 (2), 75-85.
- Bude, H. (1982). Text und soziale Realität. Zu der von Oevermann formulierten Konzeption einer 'objektiven Hermeneutik'. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2, 134-143.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M.C. Wittrock (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Eggert, A. (2007). On und Off Task Verhalten von Schülern und Kommunikation der Lehrperson. Lizentiatsarbeit am Lehrstuhl für Differentielle Psychologie der Universität Bern.
- Emmer, E. (1988). Classroom management and discipline. In V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educator's handbook: A research perspective*. New York: Longman.
- Emmer, E., Everston, C., Clements, B. & Warsham, M. (1994). Classroom management for secondary teachers. Boston: Allyn & Bacon.
- Fassnacht, G. (1995). Systematische Verhaltensbeobachtung. München: Reinhardt.
- Kounin, J.S. (1976). Techniken der Klassenführung. Bern: Huber.
- Krapp, A., Prenzel, M., & Weidenmann, B. (2006). Geschichte, Gegenstandsreich und Aufgaben der Pädagogischen Psychologie. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5. Aufl.) (S. 1-31). Weinheim: Beltz.
- Lambert, J.-L. (2002). Arbeitssituation des pädagogischen Personals und ihre Perspektiven. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 4, 4-7.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung – Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Malinowski, B. (2001). Argonauten des westlichen Pazifik: ein Bericht über Unternehmungen und Abenteuer der Eingeborenen in den Inselwelten von Melanesisch-Neuguinea. (Original 1922). Eschborn: Klotz.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (2002). Verhaltensprobleme in der Schule. Lösungsstrategien für die Praxis (7. Aufl.). Dortmund: Borgmann.
- Oevermann, U. (1986). Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der 'objektiven Hermeneutik'. In S. Aufenanger & M. Lenssen (Hrsg.), *Handlung und Sinnstruktur: Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik* (S. 19-83). München: Kindt.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches (*Applied Social Research Methods Series*, Vol. 46). London: Sage.
- Thommen, B. & Wettstein, A. (2007). Toward a Multi-Level-Analysis of Classroom Disturbances. *European Journal of School Psychology*, 5 (1), 65-82.
- Ummel, H., Scheid, C. & Wienke, I. (2005). Fallrekonstruktionen als Mittel der Professionalisierung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 86-93.
- Valsiner, J. (2005). *Culture and Human Development*. London: Sage.

- Vorsmann, N. (1972). Wege zur Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsforschung. Ratingen: Henn.
- Wernet, A. (2000). Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. Opladen: Leske und Budrich.
- Wettstein, A. (2006). Aggressionsdiagnostik in schulischen Settings. Die Entwicklung eines Beobachtungssystems zur Identifikation individueller problematischer Person-Umwelt-Bezüge. Dissertation. Bern: Institut für Psychologie.
- Wettstein, A. (2008). Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings (BASYS). Bern: Huber.
- Wettstein, A. & Thommen, B. (2006). Unterrichtsstörungen. Die Entwicklung eines pädagogisch-didaktischen Coachings zur Verminderung und Prävention von Unterrichtsstörungen. Forschungsantrag. Bern: Zentrum für Forschung und Entwicklung der PHBern.
- Wettstein, A. & Thommen, B. (2007). Unterrichtsstörungen stören. Darstellung und Begründung eines Interventionsmodells auf ko-konstruktivistischer Grundlage. Sonderpädagogik, 37 (3), 156-164.
- Wettstein, A., Thommen, B. & Eggert, A. (submitted). Von der Aggressionsforschung zur Unterrichtsentwicklung. Drei Videostudien zur Bedeutung didaktischer Aspekte in der Aggressionsprävention.

Anschriften der Autoren:

DR. HANNES UMMEL
 Institut Vorschulstufe und Primarstufe NMS
 Waisenhausplatz 29
 CH-3011 Bern
 hannes.ummel@nms.phbern.ch

DR. ALEXANDER WETTSTEIN
 Institut Vorschulstufe und Primarstufe NMS
 und
 PHBern, Institut für Heilpädagogik
 Zähringerstrasse 19
 CH-3012 Bern
 alexander.wettstein@phbern.ch

DR. BEAT THOMMEN
 PHBern, Institut für Heilpädagogik
 Weltstrasse 40
 CH-3006 Bern
 beat.thommen@phbern.ch

Stefanie Scholz, Andrea Werning

Schlanke Rezepte für starke Kids

Koch- und Informationsbuch für rundlichere (übergewichtige) Kinder und deren Familien

204 Seiten, Großformat, ISBN 978-3-89967-376-0, Preis: 20,- Euro

Pabst Science Publishers
 Eichengrund 28, 49525 Lengerich, Tel. ++ 49 (0) 5484-308, Fax ++ 49 (0) 5484-550,
 E-Mail: pabst.publishers@t-online.de
 www.pabst-publishers.de / www.psychologie-aktuell.com