

Reischl, Julia

## Zur Doppelbödigkeit des Unterrichts als Bühne. Eine rekonstruktive Fallanalyse zur Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts

Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2023, 332 S. - (Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE); 14)



Quellenangabe/ Reference:

Reischl, Julia: Zur Doppelbödigkeit des Unterrichts als Bühne. Eine rekonstruktive Fallanalyse zur Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2023, 332 S. - (Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE); 14) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-261135 - DOI: 10.25656/01:26113

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-261135>

<https://doi.org/10.25656/01:26113>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zur Doppelbödigkeit des Unterrichts als Bühne

Eine rekonstruktive Fallanalyse zur Untersuchung  
der Interaktionsordnung des Unterrichts

Julia Reischl



Schriftenreihe der DGfE-Kommission  
**Psychoanalytische Pädagogik**



Julia Reischl  
Zur Doppelbödigkeit des Unterrichts als Bühne

Schriftenreihe der Kommission  
Psychoanalytische Pädagogik  
in der Deutschen Gesellschaft für  
Erziehungswissenschaft (DGfE)

*Band 14*

Die „Psychoanalytische Pädagogik“ bezieht sich zwar in besonderer Weise auf die komplexe Theorietradition der Psychoanalyse, sie versteht sich aber nicht als eine „Bindestrichpädagogik“, die sich nur auf einen ganz spezifischen Adressatenkreis, auf ganz bestimmte institutionelle Handlungsfelder oder auf ganz begrenzte Zielperspektiven konzentriert. Auch geht es ihr weniger um die „Anwendung“ therapeutischer Deutungs- und Handlungsmuster im pädagogischen Feld als vielmehr darum, immer wieder einen besonderen Aspekt in der pädagogischen Reflexion zur Geltung zu bringen, der in sämtlichen pädagogischen Aufgabenbereichen und Feldern von großer Relevanz ist: die Bedeutung der emotionalen Erfahrungen, der Phantasien und Wünsche der von Erziehung betroffenen Subjekte, die Rolle verborgener Aspekte in pädagogischen Beziehungen und die Macht unbewusster Motive im pädagogischen Handeln – auch im erziehungswissenschaftlichen Forschen, Publizieren und Argumentieren. Da diese Frage nach den unbewussten, undurchschauten Rückseiten- und Schattenphänomenen in nahezu allen pädagogischen Kontexten eine Rolle spielt, versteht sich die Psychoanalytische Pädagogik in gewissem Sinn immer auch als „Allgemeine Pädagogik“, und vertritt dabei den Standpunkt, dass der Pädagogik grundsätzlich eine wichtige Dimension fehlt, wenn sie diesen Fragestellungen wenig Beachtung schenkt.

Die Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ der DGfE-Sektion „Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung“ pflegt dabei seit vielen Jahren die Tradition, mit Vertretern und Vertreterinnen aus anderen Kommissionen/Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in einen fachlichen Austausch zu treten.

Der Vorstand

Julia Reischl

# Zur Doppelbödigkeit des Unterrichts als Bühne

Eine rekonstruktive Fallanalyse zur  
Untersuchung der Interaktionsordnung des  
Unterrichts

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2023

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

© 2023 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht  
unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International  
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>  
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung  
unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.  
[www.budrich.de](http://www.budrich.de)



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese  
ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete  
Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende  
Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen  
Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk  
verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen  
etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers  
müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts,  
auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen  
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742569>).  
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen  
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2596-0 (Paperback)  
eISBN 978-3-8474-1759-0 (PDF)  
DOI 10.3224/84742596

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)  
Typografisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – [kontakt@lektorat-borkam.de](mailto:kontakt@lektorat-borkam.de)  
Druck: docupoint GmbH, Barleben  
Printed in Europe

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	9
I Theoretischer Rahmen der Arbeit .....	13
1 Vom Untersuchungsgegenstand zum Forschungsinteresse .....	13
1.1 Interaktion und Interaktionsordnung nach Erving Goffman .....	13
1.2 Interaktionsordnung im Kontext von Schule und Unterricht .....	24
1.3 LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion im Unterricht .....	30
1.3.1 Betrachtung aus dokumentarischer Perspektive.....	35
1.3.2 Betrachtung aus tiefenhermeneutischer Perspektive .....	37
1.4 Forschungslücken und zentrale Fragestellungen .....	39
1.5 Relevanz für die Disziplin und Ziele der Arbeit.....	42
II Empirische Untersuchung zur Interaktionsordnung des Unterrichts ....	45
2 Forschungsdesign und Forschungsprozess .....	45
2.1 Erkenntnistheoretische und methodologische Grundlagen zum qualitativen Forschungsansatz.....	46
2.2 Qualitativ-empirische Einzelfallstudie und Fallauswahl in dieser Arbeit.....	51
2.3 Zur Ethnographie als Forschungsstrategie .....	57
2.4 Datenerhebung und methodischer Zugang .....	63
2.4.1 Feldzugang, Forschungsfeld und Untersuchungssample .....	63
2.4.2 (Teilnehmende) Beobachtung.....	65
2.4.3 Einzelinterview .....	69
2.4.4 Gruppendiskussion .....	77
2.5 Datenauswertung und methodischer Zugang .....	86
2.5.1 Zur (qualitativ-)rekonstruktiven Sozialforschung.....	87
2.5.2 Methodologie und Methode der Dokumentarischen Methode .....	89
2.5.3 Methodologie und Methode der Tiefenhermeneutik.....	122

2.5.4	Gegenüberstellung von Dokumentarischer Methode und Tiefenhermeneutik .....	150
2.5.5	Umsetzung der Daten- und Methodentriangulation .....	153
3	Fallanalyse und Erkenntnisse zur Interaktionsordnung des Unterrichts .....	159
3.1	Dokumentarische Analyse dramatischer Inszenierungen während des Unterrichts.....	160
3.1.1	Exposition (1. Akt) .....	162
3.1.2	Komplikation (2. Akt).....	210
3.1.3	Höhepunkt mit Peripetie (3. Akt).....	217
3.1.4	Retardation (4. Akt) .....	233
3.1.5	Katastrophe bzw. Lösung (5. Akt).....	236
3.1.6	Epilog.....	238
3.2	Tiefenhermeneutische Analyse der szenischen Inszenierungen während des Unterrichts.....	254
3.2.1	Erlebnisprotokoll zu teilnehmenden Beobachtungen in den Unterrichtsstunden.....	255
3.2.2	Szenische Interpretation der Unterrichtsstunden .....	256
3.2.3	Manifester und latenter Sinn.....	270
III	Theoretische Rückbindung.....	277
4	Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich der übergeordneten Fragestellung .....	277
4.1	Das relationale Moment von Dokumentarischer Methode und Tiefenhermeneutik .....	277
4.2	Erkenntnisse zur Interaktionsordnung des Unterrichts vor dem Hintergrund der Methodentriangulation.....	286
5	Resümee und Ausblick.....	303
	Literaturverzeichnis .....	309
	Anhang.....	329

## Danksagung

Ein Freund sagte mir einst, dass das Verfassen einer Dissertationsarbeit mit Vielem verbunden sein kann: mit überschwänglicher Freude, gewaltigen Elefantentränen, strotzender Energie und schwerwiegenden Verlusten. Wie sich nun im Nachhinein gezeigt hat, hatte er mit allem Recht behalten. Aus diesem Grund möchte ich zu Beginn dieser Arbeit all jenen Personen danken, die mich auf diesem gefühlsträchtigen Weg begleitet haben, denn ohne sie hätte ich es wohl nicht geschafft, diesen – glückerfüllten, aber durchaus auch teilweise steinig – Weg erfolgreich bis zum Ende zu gehen.

Mein erster Dank gilt meiner Doktormutter, Ilse Schrittmesser. Liebe Ilse, dein Vertrauen von Anfang an und deine beständige Unterstützung sind etwas, das man sich als Nachwuchsforscherin nur wünschen kann. All das, was ich von dir und durch dich lernen durfte, geht weiter über das hinaus, was ich mir jemals erträumt hatte. Müsste ich diesen Weg noch einmal gehen, dann immer wieder mit dir.

Ich möchte mich auch ganz herzlich bei meinen Kolleginnen und Kollegen vom Zentrum für LehrerInnenbildung bedanken. Aus meiner Sicht sind wir nicht einfach ‚nur‘ ein Zentrum. Wir sind auch nicht einfach ‚nur‘ ein Team. Für mich seid ihr wie Familie!

Ein großer Dank gilt auch meiner Familie, die mich dabei unterstützt, das zu tun, wofür ein großer Teil meines Herzens schlägt: Forschung und Wissenschaft auch ein Stück weit zu leben. Liebe Oma, die Leidenschaft für das Schreiben habe ich einzig und allein von dir!

Des Weiteren möchte ich mich auch bei meinen Freunden bedanken. ‚ICH‘ sein zu dürfen, mit all meinen Ängsten, Wünschen und Befürchtungen, ist das größte Geschenk, das ihr mir machen könnt. Und dann auch noch zu hören, dass ihr stolz auf mich seid, obwohl ihr mich in meinen Schreibphasen nicht regelmäßig seht, überwältigt mich. Von euch habe ich gelernt, dass ‚Freiheit‘ sowohl Liebe, Vertrauen, Rücksicht, als auch Treue und Toleranz bedeutet.

Zum guten Ende möchte ich auch all jenen Personen danken, die ich im Zuge des Verfassens dieser Dissertationsarbeit kennengelernt habe: sei es in Arbeitsgruppen, Workshops oder auch auf Tagungen. Durch diesen kreativen Austausch konnte ich ausgesprochen viel profitieren. Vielen Dank! Lieber Stefan, fertiggeschrieben habe ich diese Arbeit für uns beide.



## Einleitung

Diese Dissertationsarbeit<sup>1</sup> ist in der Unterrichtsforschung verortet und versteht sich als ein Beitrag zur qualitativ-rekonstruktiven Erforschung der Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen<sup>2</sup> im Unterricht.

„Unterricht wird als konkreter Alltag durch soziale Interaktion erzeugt. Unterrichtsprozesse sind in die Institution Schule eingebettet und damit von makrosoziologischen Organisationsformen geprägt. Gerahmt werden alle Prozesse durch gesellschaftliche Strömungen, Werthaltungen und Gesetze“ (Reischl 2019b, 46). Die Unterrichtssituation zeichnet sich hierbei durch eine gewisse innere Beständigkeit aus: LehrerInnen und SchülerInnen finden sich in ihren schulspezifischen Rollen, die jeweils mit gewissen Funktionen und Aufgaben verknüpft sind, im Unterricht ein und handeln innerhalb einer durch die Schule vorstrukturierten (über einen langen Zeitraum sich entwickelnden und über den gemeinsamen Sozialisationsverlauf überlieferten), internalisierten Praxis. Dabei stellt der Unterricht einen eigenen Erfahrungsraum mit Ausgestaltungsmöglichkeiten gewisser Handlungspraktiken<sup>3</sup> dar, wobei die LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion wiederum als sozialer Prozess der kollektiven Bedeutungsgenese betrachtet werden kann. Die Dokumentarische Methode vermag hierbei einen forschungsmethodischen Zugang zu den an der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion (bzw. am Unterricht) beteiligten Handlungspraktiken und dieser zugrunde liegenden Orientierungen zu liefern. Der Forschungsfokus ist dabei vordergründig auf kollektive Sinnkonstruktionen gerichtet.

LehrerInnen und SchülerInnen treten jedoch als Individuen mit ihren jeweiligen – durch (frühere) innerhalb bzw. auch außerhalb der Familie gemachten Erfahrungen – Einstellungen, Erwartungen, Wünsche, Phantasien, Normen usw. in die soziale Interaktion samt ihrer durch die Schule vorstrukturierten Handlungspraktiken ein. Diese Erfahrungen kommen (auch wenn sie vollkommen konträr zu den in der Schule wirksamen Strukturen sein mögen) wiederum auf der manifesten und/oder latenten Ebene zu tragen, wie sich LehrerInnen und SchülerInnen in der Schule, im Unterricht bzw. in der Interaktion zueinan-

---

1 Gefördert durch ein Abschlussstipendium der Universität Wien sowie durch die Fakultät für LehrerInnenbildung und das Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.

2 Hinsichtlich der sprachlichen Gleichbehandlung wird darauf hingewiesen, dass im Folgenden die gewählte Form bei allen personenbezogenen Bezeichnungen für alle Geschlechter gilt. Auf den Begriff der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion wird in Kapitel 1.3 näher eingegangen.

3 Der Begriff ‚Handlungspraktiken‘ ist der Dokumentarischen Methode entlehnt und verweist auf die praktischen Vollzüge einer milieuspezifischen, sozialen Praxis. Weiterführende Erläuterungen dazu sind dem Kap. 2.5.2.1 zu entnehmen.

der Verhalten. Einen forschungsmethodischen Zugang zu den dieser Interaktion zugrunde liegenden und beteiligten Dynamiken<sup>4</sup> schafft die Tiefenhermeneutik.

Der Forschungsfokus dieses Dissertationsprojekts ist nun darauf gerichtet zu untersuchen, wie die „Interaktionsordnung“ (Goffman 2001, 55) Unterricht durch soziale Praktiken sowie Interaktionsdynamiken, die sich im Spannungsverhältnis von manifester und latenter Sinnenebene einer Interaktion ergeben, hergestellt bzw. aufrechterhalten wird und welche Erkenntnisse dazu, sowie in Hinblick auf das Verhältnis dieser Handlungspraktiken und Interaktionsdynamiken zueinander, die multiperspektivische und multimethodische Herangehensweise bzw. die Methodentriangulation von Dokumentarischer Methode und Tiefenhermeneutik liefert.

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit wird im nachfolgenden Abschnitt erläutert.

Die Dissertationsarbeit gliedert sich in insgesamt drei Teile. In Teil I wird unter Einbeziehung wesentlicher Werke Goffmans und des aktuellen Forschungsstands der theoretische Rahmen für den zu untersuchenden Forschungsgegenstand gelegt. In Teil II wird das Forschungsdesign dieser Arbeit vorgestellt und der im Rahmen dieser durchlaufene Forschungsprozess skizziert bzw. die hieraus gewonnenen Forschungsergebnisse aufbereitet. In Teil III werden schließlich die Erkenntnisse hinsichtlich der übergeordneten Forschungsfrage diskutiert und die Arbeit mit einem Resümee und einem Ausblick zum Ende gebracht. Im Einzelnen gestaltet sich die Gliederung wie folgt:

Mit Kapitel 1 erfolgt die Aufbereitung des theoretischen Gerüsts dieser Arbeit. Den Ausgangspunkt stellt die Einführung in wesentliche Konzeptionen Erving Goffmans zur Interaktion und Interaktionsordnung dar (Kap. 1.1). In einem weiteren Schritt erfolgt die Darstellung des Forschungsstands zur Interaktionsordnung im Kontext von Schule und Unterricht (Kap. 1.2), zur LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion im Unterricht bzw. deren qualitativ-rekonstruktiven Zugängen mittels der Dokumentarischen Methode und der Tiefenhermeneutik (Kap. 1.3). Daran anschließend werden die Forschungsdesiderate und die forschungsleitenden Fragestellungen vorgestellt (Kap. 1.4) sowie die Relevanz für die Disziplin bzw. die Forschungsziele geklärt (Kap. 1.5).

In Kapitel 2 wird das dieser Arbeit zugrunde liegende methodologische und methodische Fundament gelegt. Die theoretischen und methodologischen Grundlagen zum Forschungsansatz der qualitativen Sozialforschung eröffnen diesen Abschnitt (Kap. 2.1), bevor zur qualitativ-empirischen Einzelfallstudie

---

4 Über den Begriff ‚Interaktionsdynamik‘ wird der Bezug zur Tiefenhermeneutik hergestellt. Bislang gibt es keine konkrete tiefenhermeneutische Begriffsdefinition dazu, weshalb diese im Rahmen der Dissertationsarbeit in Anlehnung an Hans-Dieter König (bspw. 2005a, 2019a/b) eigens vorgenommen wird. Der Begriff Interaktionsdynamik verweist auf ein Spannungsverhältnis zwischen der manifesten und latenten Sinnenebene einer Interaktion. Weiterführende Erläuterungen dazu sind im Kap. 2.5.3.1 zu finden.

und zur Fallauswahl in dieser Forschungsarbeit übergeleitet wird (Kap. 2.2). Im Anschluss an die Erläuterung der Ethnographie als Forschungsstrategie (Kap. 2.3) erfolgen die Darstellung der Datenerhebung sowie die Vorstellung der zum Einsatz gekommenen Erhebungsverfahren (Kap. 2.4). Im letzten Abschnitt dieses Kapitels wird auf die im Rahmen der Datenauswertung verwendeten qualitativ-rekonstruktiven Methoden eingegangen und die Triangulation der Datensorten sowie der Auswertungsverfahren diskutiert (Kap. 2.5).

Kapitel 3 umfasst den empirischen Teil dieser Arbeit. Hierfür erfolgt zunächst die Auswertung ausgewählter Datenmaterials mittels der Dokumentarischen Methode, im Zuge derer zudem eine Triangulation der unterschiedlichen Datensorten vorgenommen wird. Dabei stellen ausgewählte Beobachtungsprotokolle (aus Forscherinperspektive) zu potentiell krisenhaften Unterrichtsstunden den Ausgangspunkt dar, deren Fokus auf die Interaktion zwischen einem Lehrer und den SchülerInnen in einer 3. bzw. 4. Klasse der Sekundarstufe I gerichtet ist. Die ausführliche Feinanalyse dieser Praxisprotokolle liefern wiederum die Grundlage für die ergänzenden (multiperspektivischen) Auswertungen von ausgewählten Interviewpassagen (aus Lehrerperspektive) sowie Gruppendiskussionspassagen (aus SchülerInnenperspektive), die hierbei mit einer gewissen personellen Fokussierung in der Analyse einhergehen (Kap. 3.1). Daran anschließend erfolgt die Datenanalyse mittels der Tiefenhermeneutik. Hierfür werden jene protokollierten Beobachtungssequenzen herangezogen, die aufgrund ihres irritierenden Charakters für die tiefenhermeneutische Analyse als besonders relevant erscheinen und vermuten lassen, dass sie weiterführende Erkenntnisse hinsichtlich der Interaktionsordnung des Unterrichts zu liefern vermögen (Kap. 3.2).

Die Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich der übergeordneten Fragestellung erfolgt in Kapitel 4. Hierfür erfolgt einerseits eine Auseinandersetzung mit dem relationalen Moment von Dokumentarischer Methode und Tiefenhermeneutik (Kap. 4.1). Andererseits werden jene Erkenntnisse zur Interaktionsordnung des Unterrichts diskutiert, die durch die vorangegangenen multiperspektivischen Betrachtungsweisen bzw. multimethodischen Datenanalysen und vor dem Hintergrund der Methodentriangulation von Dokumentarischer Methode und Tiefenhermeneutik gewonnen wurden (Kap. 4.2).

Die vorliegende Arbeit schließt in Kapitel 5 mit einem Resümee sowie einem Ausblick für zukünftige und daran anschließende Forschungsarbeiten.



## **I Theoretischer Rahmen der Arbeit**

Der erste Teil der vorliegenden Arbeit umfasst den theoretischen Rahmen, in den die nachfolgende qualitativ-rekonstruktive Fallanalyse eingebettet ist. So wird zunächst der Untersuchungsgegenstand dargestellt und das diesem Disserationsprojekt zugrunde liegende Forschungsinteresse umrissen.

### **1 Vom Untersuchungsgegenstand zum Forschungsinteresse**

Der nachfolgende Abschnitt umfasst einerseits eine theoretische Einführung in die wesentlichen Konzeptionen Erving Goffmans (Kap. 1.1), die den theoretischen Referenzrahmen für diese Forschungsarbeit liefern. Andererseits wird der Forschungsstand skizziert, in den die qualitativ-rekonstruktive Untersuchung eingebettet ist. Hierfür werden zunächst Arbeiten angeführt, die diese gewichtigen Konzeptionen Goffmans in den Kontext von Schule und Unterricht stellen (Kap. 1.2) und die LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion, als konstitutives Element des Unterrichts, aus empirischer Sicht im Allgemeinen, aber v.a. aus dokumentarischer und tiefenhermeneutischer Sicht im Spezifischen, untersuchen (Kap. 1.3). Die Forschungsdesiderate, die sich im Zuge der Erarbeitung des Forschungsstands ergaben, sollen schließlich aufbereitet und die zentralen Fragestellungen (1.4) sowie die Relevanz für die Disziplin bzw. die Forschungsziele dieser Arbeit (1.5) vorgestellt werden.

#### **1.1 Interaktion und Interaktionsordnung nach Erving Goffman<sup>5</sup>**

Als zentraler Anknüpfungspunkt für die Beforschung der direkten Interaktion im Allgemeinen – sowie für diese Arbeit im Speziellen – gelten die Arbeiten von Erving Goffman. Goffman erlangte Anerkennung durch seine Fähigkeit, die kleinen Alltagssituationen zu analysieren, in denen Individuen oft beiläufig anderen begegnen. In seinem letzten Werk bezeichnet Goffman (1981) die (soziale) Situation als den Raum der Ko-Präsenz menschlicher AkteurInnen als

---

5 Teile dieses Kapitels wurden bereits veröffentlicht in Reischl (2019b).

den zentralen Gegenstand seiner Forschung. Hierin „zeigen sie ihre Aufmerksamkeit und Anteilnahme, hier findet die Koordination von Handlungen statt, und hier sind ihre Körper verletzlich“ (Knoblauch 2001a, 35). Soziale Interaktion (im engeren Sinn) geschieht in sozialen Situationen, „d.h. in Umwelten, in denen zwei oder mehr Individuen körperlich anwesend sind, und zwar so, daß [sic!] sie aufeinander reagieren können“ (Goffman 2001, 55). Bei der „direkten Interaktion“ (Goffman 2017b, 7) handelt es sich „bis zu einem gewissen Grad [...] um eine kurze Zeitspanne, eine begrenzte räumliche Ausdehnung und um die Beschränkung auf Ereignisse, die, haben sie erst einmal begonnen, beendet werden müssen“. Im Rahmen dieser entfaltet sich das Wechselspiel gegenseitiger Wahrnehmung und des Miteinander-Interagierens in einer Form, die sich eindeutig von den ‚großen‘ sozialen Zusammenhängen der sozialen Klassen (oder ethnischen Gruppen) unterscheidet (vgl. Knoblauch 2006, 190). Goffman (2017a, 18) zufolge kann unter „Interaktion (das heißt: unmittelbare Interaktion) grob als der wechselseitige Einfluß [sic!] von Individuen untereinander auf ihre Handlungen während ihrer unmittelbaren physischen Anwesenheit definiert werden“. Diesem Verständnis folgend versteht Goffman (ebd.) unter „*eine[r]* Interaktion [...] die *Summe* von Interaktionen, die auftreten, während eine gegebene Gruppe von Individuen ununterbrochen zusammen ist“ (ebd., Hervorhebung im Original). So kann eine Darstellung (performance) „als die Gesamttätigkeit eines bestimmten Teilnehmers an einer bestimmten Situation definiert werden, die dazu dient, die anderen Teilnehmer in irgendeiner Weise zu beeinflussen“ (ebd., 18). Demnach geht es um

„jene Ereignisse, die im Verlauf und auf Grund des Zusammenseins von Leuten geschehen. Die Grundelemente sind Blicke, Gesten, Haltungen und sprachliche Äußerungen, die Leute ständig in die Situation einbringen, unabhängig davon, ob die Situation erwünscht ist oder nicht. Dies sind Anhaltspunkte für Orientierung und Engagement, Ausdrucksweisen der geistigen und körperlichen Verfassung, die bisher meistens im Hinblick auf ihre soziale Organisation untersucht wurden“ (Goffman 2017b, 7).

Goffman (vgl. 2017a, 18) setzt in diesem Zusammenhang den Prozess der ‚Interaktion‘ mit jenen der ‚Konfrontation‘ gleich:

„The persons present to one another are thus transformed from a mere aggregate into a little society, a little group, a little deposit of social organization. Similarly, the modification in their behavior which they suffer by virtue of finding themselves in a particular social situation – their enactment of situational proprieties – constitutes, when taken together, a little social system“ (Goffman 1963, 234).

Goffman beschäftigte sich nun zeitlebens mit den kleinen Ritualen, Zeremonien, Gesten und Arrangements, die die alltägliche Interaktion zwischen Individuen regulieren und strukturieren (vgl. Breidenstein 2010, 876). Um diese autonome Regelmäßigkeit der sozialen Situation zu bezeichnen, spricht Goffman (2001, 50ff) von der Interaktionsordnung, die er von der sozialen Struktur

unterschied. Der Begriff „interaction order“ (Goffman 1983) bzw. „Interaktionsordnung“ (bspw. Goffman 2001, 50) bezeichnet in Anlehnung an Goffman „jene kleinen Räume der Interaktion, in denen wir in körperlicher Präsenz mit anderen handeln“ (Knoblauch 2001, 18) und „in Orientierung und Wechselwirkung mit diesen anderen – einen Arbeitskonsens über die Beschaffenheit ihrer Wirklichkeit herstellen“ (Hettlage 1999, 190). „Es ist [...] ihre Unmittelbarkeit, die ihre Eigengesetzlichkeit ausmacht – im Unterschied zur Gesellschaftsstruktur“ (Knoblauch 2001a, 34). Wesentlich hierbei zu betonen ist, dass es Goffman nicht um das Handeln oder gar die Handelnden geht, sofern damit eine emphatische (Inter-)Subjektivität gemeint ist (vgl. Knoblauch 2006, 158). Den Untersuchungsgegenstand stellen demnach die „syntaktischen Beziehungen zwischen den Handlungen verschiedener gleichzeitig anwesender Personen“ dar (Goffman 1981, 8). Die Interaktionsordnung ist ein Ergebnis von vollzogenen interaktiven Wechselwirkungen. Die soziale, räumliche und zeitliche Struktur der Interaktionsordnung wird durch die zwischen den Beteiligten vollzogenen Handlungen beschrieben (vgl. Knoblauch 2001a, 34f). Er steht dabei in der Tradition Georg Simmels, „der diesen Blick auf die Formen des Sozialen als Wechselwirkung der Menschen aufeinander zum zentralen Gegenstand der Soziologie erklärt hatte“ (Knoblauch 2006, 190). Simmel setzte sich mit den unterschiedlichsten ‚Kulturinhalten‘ auseinander und wurde damit zu einem der Gründerväter der Kulturosoziologie. Im Gegensatz dazu steht für Goffman, dessen theoretische Konzeptionen dabei ebenso dem interpretativen Paradigma zuzuordnen ist (vgl. Scherr, Peuckert 2010, 120), die Interaktion als sozusagen formales Phänomen im Mittelpunkt. Damit lässt sich auch seine Nähe zum Symbolischen Interaktionismus begründen, also jener von George Herbert Mead begründeten und von Herbert Blumer ausformulierten Forschungsrichtung, die die Interaktion zum Kern des Sozialen erklärt. Für den Symbolischen Interaktionismus gilt dabei die Grundannahme, „dass Menschen nicht einfach auf die Handlungen anderer reagieren, sondern ihre Handlungen gegenseitig deuten und interpretieren“ (Knoblauch 2006, 190). Ihre Reaktion ist demnach von Deutungen und Interpretationen geleitet, die die symbolische Dimension der Handlungen repräsentieren. AkteurInnen handeln demnach aufgrund der symbolischen Bedeutungen, die sie Dingen zuschreiben (vgl. ebd.).

Das zentrale Anliegen der Arbeiten Goffmans (2001, 55) besteht darin, die „Interaktionsordnung als einen Gegenstand in eigenem Recht“ zu etablieren. Dabei ist jedoch keineswegs die Unabhängigkeit der Sphäre der Interaktion gemeint, schließlich war Goffman kein Interaktionist, der die Bedeutung von Verhalten vollkommen in die Situation verlagern würde (vgl. Breidenstein 2010, 876). Goffman (2018a, 9) stellt fest, dass sich wahrscheinlich „fast immer eine ‚Definition der Situation‘ finden [lässt, Anm. J.R.], doch diejenigen, die sich in der Situation befinden, *schaffen* [Hervorhebung im Original] gewöhnlich nicht diese Definition [der Situation, Anm. J.R.]; gewöhnlich stellen

sie lediglich ganz richtig fest, was für sie die Situation sein sollte, und verhalten sich entsprechend“. Breidenstein (vgl. 2010, 876) ergänzt an dieser Stelle, dass die AkteurInnen jedoch dabei die Definition der Situation bestätigen, wodurch sie wiederum tatsächlich hergestellt wird. „Die Sphäre der Interaktion ist also gegenüber anderen Dimensionen des Sozialen nicht etwa vorgängig oder unabhängig“ (ebd.). Goffman (2001, 85) nimmt somit eine „lose Koppelung“ zwischen „interaktiven Praktike[n] und sozialen Strukturen“ an, aber der Interaktionsordnung wird eine „vergleichsweise autonome Form“ zugestanden (ebd., 77), die als solche einen eigenständigen Forschungsgegenstand darstellt. Hinsichtlich der Interaktionsordnung wird deutlich, dass sie auf Einübung beruht (auf der ‚beständigen Wiederholung‘ von Praktiken des unmittelbaren Zusammenlebens), auf der wechselseitigen Unterstellung von Wissensbeständen und Kompetenzen, sowie auf dem Interesse aller „die praktischen Verkehrsformen und die Anordnungen aufrechtzuerhalten, die die Verwirklichung sehr verschiedener Pläne und Absichten durch die selbstverständliche Bezugnahme auf Verlaufstypen ermöglichen“ (ebd., 67).

Mit dem Begriff „Ordnung“ meint Goffman (2001, 63) „eine Handlungssphäre, einen besonderen Typ des Handelns“. Darunter versteht er allerdings nicht, „[...] daß [sic!] diese Handlungen für gewöhnlich ‚geordnet‘ wären oder daß [sic!] Normen und Regeln eine besondere Rolle zur Aufrechterhaltung dieser Ordnung spielten“ (ebd.). Dennoch geht Goffman (ebd.) davon aus, dass die Interaktionsordnung – „im Sinne einer Sphäre des Handelns – in weit größerem Ausmaß als andere Bereiche geordnet ist und daß [sic!] diese Geordnetheit auf einer breiten Schicht gemeinsamer kognitiver, wenn nicht sogar normativer Annahmen und Beschränkungen beruht, die der Stabilisierung der Ordnung dienen“. Somit kann „die Funktionsweise der Interaktionsordnung [...] einfach als die Folge eines Systems von regelnden Konventionen angesehen werden, ähnlich etwa den Grundregeln eines Spiels, den Verkehrsregeln oder den syntaktischen Regeln einer Sprache“ (ebd., 63ff). Festzuhalten ist jedenfalls, dass diese Regeln nicht in schematischer Weise befolgt werden müssen. Sie ermöglichen gleichsam die Reparatur von Übertretungen und den gemeinschaftlichen Umgang mit Fehlern.

Goffman betrachtet unter Bezug auf die Theatermetapher soziales Handeln als Schauspiel (vgl. Abels 2001, 150). In seinen Arbeiten zielt der Soziologe darauf ab zu zeigen, „wie das Individuum in ein Schauspiel einsteigt, das es nur zu einem geringen Teil selbst geschrieben hat, von dem aber die anderen leicht annehmen, es sei sein eigenes Stück und zeige auch das ganze Individuum“ (Abels, König 2010, 129). Hierin wird bereits eine erste Gefährdung der persönlichen Identität deutlich. „Was wir von uns zeigen, die soziale Identität in unserem Rollenverhalten, wird im Alltag vom nicht reflektierenden Publikum für das Wahre gehalten“ (ebd.). Eine zweite Gefährdung kann darin gesehen werden, „dass das Individuum unbewusst spürt, dass es nur so lange

im Stück gehalten wird, wie es keinen Zweifel an dieser sozialen Identität aufkommen lässt. Es muss also so tun, *als ob* es bei der Darstellung vor anderen um die wirkliche Identität geht“ (ebd., Hervorhebung im Original). Diese Differenz zwischen dem Eindruck, den ein Individuum vermittelt, und dem Bild, das ein Individuum von sich selbst hat, führt dazu, dass es hin und wieder auch andeutet, was bzw. wie es auch tatsächlich sein könnte (vgl. ebd.). Aus diesem Grund interessiert Goffman die Botschaft, die SchauspielerInnen mit ihrer Aufführung bewusst vermitteln wollen oder unbewusst vermitteln. Er fokussiert darauf, was sich hinter einer in der Rolle ‚aufgesetzten‘ Maske tut und was vor und nach einer Aufführung passiert. Insofern lassen sich Goffmans theoretische Konzeptionen „sowohl als Identitäts- wie auch als Interaktionstheorie lesen. Implizit ist sie aber auch eine Theorie der *Sozialisation*, wenn man bedenkt, dass wir uns in jeder face-to-face-Situation wechselseitig der Normalität der sozialen Erwartungen, Präsentation und soziales Verhalten vergewissern“ (Abels, König 2010, 130f, Hervorhebung im Original). Dadurch, dass Individuen im Schauspiel bleiben, werden sie in den üblichen Mustern der Gesellschaft sozialisiert. Indem Individuen das Spiel (bewusst oder unbewusst) nach neuen Mustern zu gestalten trachten, sozialisieren Individuen sich und andere zu einer neuen Ordnung sozialer Interaktion und zu neuen Formen der Identität (vgl. ebd.). Jene genannte Perspektive der Sozialisation durch Interaktion ist wesentlich zu berücksichtigen, wenn man sich Goffmans zentralen Begrifflichkeiten Interaktion, Darstellung und Rolle zuwendet. Auf den Begriff ‚Interaktion‘, wie Goffman ihn verstand, wurde bereits an einer anderen Stelle in diesem Kapitel eingegangen. Unter ‚Darstellung‘ versteht er die Gesamttätigkeit an einer bestimmten Situation, mittels der ein Individuum die anderen beteiligten Akteurinnen und Akteure in irgendeiner Weise beeinflusst (vgl. ebd.). Hierbei geht es Goffman jedoch nicht darum zu fragen, ob die Darstellung wahr oder falsch bzw. gut oder schlecht ist, sondern, was passiert und wie es gemacht wird (vgl. Abels, König 2010, 131). „Rolle“ meint schließlich das vorherbestimmte „Handlungssystem, das sich während einer Darstellung entfaltet und auch bei anderen Gelegenheiten vorgeführt oder gespielt werden kann“ (Goffman 2017a, 18). Nicht in jeder Situation erfindet das Individuum ein neues Schauspiel, sondern beruft sich mehr oder weniger auf ein „standardisiertes Ausdrucksrepertoire“, mit dem es „die Situation für das Publikum der Vorstellung zu bestimmen“ trachtet (Abels, König 2010, 131). Goffman (2017a, 23) bezeichnet dieses Repertoire als „Fassade“. Hierzu gehört auch die soziale Fassade, worunter die sozialen Erwartungsmuster verstanden werden, die mit einer bestimmten Rolle verbunden sind. Fassaden gehören zur dramatischen Gestaltung. Dieser Begriff verweist darauf, sich in einer gewissen Rolle als etwas Besonderes darzustellen. Eine Rolle wiederum zu erfassen, bedeutet völlig in dem faktischen Selbst zu verschwinden, das in der Situation zur Verfügung steht – „ganz in den Begriffen des (Rollen-)Leitbildes gesehen zu werden und ausdrücklich zu bestätigen, daß [sic!] man es akzeptiert. Eine

Rolle erfassen heißt, von ihr erfaßt [sic!] zu werden“ (Goffman 1973a, 120). In diesem Zusammenhang geht es auch immer um die Frage der Legitimität hinsichtlich der Erwartungen, denen sich ein Individuum in einer Rolle ausgesetzt sieht (vgl. Abels 2001, 155). Eine der zentralen Fragen von Goffman war jene, inwieweit die Zumutungen der Gesellschaft die Darstellungen der Identität stören. Um zu verdeutlichen (oder zumindest zu beanspruchen), „dass man anderes und mehr ist als in der Rolle erwartet und ermöglicht wird, distanziert sich das Individuum von seiner Rolle“ (ebd., 156). „Der Handelnde distanziert sich also von aktuellen Erwartungen, indem er sich anderen Erwartungen annähert“ (ebd., 171). Der Begriff „Rollendistanz“ wurde von Goffman eingeführt, „um auf Handlungen verweisen zu können, die effektiv eine ablehnende Gleichgültigkeit des Darstellers einer Rolle vermitteln, die er vorführt“ (Goffman 1973a, 124f). „Rollendistanz resultiert aus der Spannung zwischen den sozial normierten Rollenerwartungen und der Identitätskonzeption der Person und verweist auf die Anforderung, beides in einer rollenkonformen Weise zur Darstellung zu bringen“ (Pongratz 2003, 128). Nachdem in einer Interaktion jeder/jede DarstellerIn auch ZuschauerIn und jeder/jede ZuschauerIn auch DarstellerIn, beeinflusst jede Definition der Situation jeden anderen in dieser Situation. Eine Situation zu definieren heißt auch, den anderen zu einem Verhalten zu bewegen, das in das eigene Handlungskonzept passt. Das bedeutet wiederum, die Interaktionspartnerin bzw. den Interaktionspartner in seinen Handlungen einzuschränken. Da im Grunde alle in der gleichen Situation sind, werden alle InteraktionspartnerInnen versuchen, sich nicht in ihrem Handeln festlegen zu lassen. Dies stellt die Grundlage dafür dar, dass Rollendistanz notwendig wird. Grundsätzlich wird hierbei vorausgesetzt, dass es eine Interaktion von Gleichen ist (vgl. Abels 2001, 171f). Wo jedoch „Macht die Situation dominiert, ist nur für eine Seite Rollendistanz möglich“ (ebd., 172).

Bezugnehmend auf die Theatermetapher erarbeitete Goffman (2017a) ein sozialwissenschaftliches Instrumentarium zur Analyse sozialer Interaktion und personaler Identität (vgl. von Engelhardt 2014, 89). Die soziale Interaktion lässt sich hierbei als eine Situation verstehen, in der die beteiligten AkteurInnen alternierend oder gleichzeitig die Position der DarstellerInnen und jene des Publikums einnehmen (vgl. ebd., 90ff). Die InteraktionspartnerInnen sind durch die normativen Vorgaben hinsichtlich der jeweiligen sozialen Rollen miteinander verbunden. An diesen Vorgaben richten die DarstellerInnen – bezogen auf das Publikum – ihre Darstellung aus, die ZuschauerInnen wiederum richten daran ihre auf die DarstellerInnen und deren Darstellung bezogenen Erwartungen aus. Auf der Vorderbühne wird die Darstellung vor dem Publikum aufgeführt. Die davon abgegrenzte Hinterbühne dient als Rückzugsort für die DarstellerInnen, um sich abseits der ZuschauerInnen auf die Darstellung vorbereiten zu können, diese zu reflektieren und sich über das Publikum gemeinsam auszutauschen. Indem sie auf die Hauptbühne wechseln, „wird diese wiederum für sie zu einer Hauptbühne mit Darstellern und Zuschauern“ (ebd.).

In diesem Zusammenhang stellt der Rahmen einen wesentlichen Aspekt der Interaktionsordnung dar. Goffman entwickelte seinen Rahmenbegriff in Anlehnung an Batesons Untersuchungen zum Spielverhalten von Tieren (genauer: von Ottern). So verweist Goffman (2018a, 52) darauf, dass

„Bateson bemerkte, daß [sic!] die Ottern auf irgendein Signal hin anfangen, sich spielerisch anzuschleichen, zu jagen und anzugreifen, und auf ein anderes Signal hin mit dem Spiel aufhörten. Dabei war unverkennbar, daß [sic!] das Verhalten der Tiere gewissermaßen nicht an sich sinnvoll war; der Rahmen dieser Handlungen macht sinnlose Ereignisse nicht sinnvoll, im Gegensatz zum primären Verstehen, das dies leistet“.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass das „Spielverhalten etwas an sich bereits Sinnvollem genau nachgebildet“ ist: im Falle des Kämpfens, „einer wohlbekannten Art orientierten Handelns“ (ebd.).

„Das wirkliche Kämpfen dient hier als Vorbild, als ausführliche nachzuziehende Vorlage, als Formgrundlage. Ebenso deutlich ist, daß [sic!] das Vorbild des Kampfes nicht in vollem Umfang befolgt, sondern in bestimmten Punkten systematisch verändert wird. Es kommt eine Art Beißverhalten vor, doch keiner wird ernsthaft gebissen“ (ebd.).

Wesentlich hierbei ist „eine *Transformation* [...], die ein Stück Kampfverhalten in ein Stück Spiel verwandelt“ (ebd., Hervorhebung im Original). Durch die Untersuchung des ‚Spielverhaltens von Ottern‘ konnte aufgezeigt werden, dass dasselbe Verhalten in Abhängigkeit des jeweiligen Kontexts eine vollkommen andere Bedeutung hat: Im Rahmen der eigenen Gruppe erscheint das Kampfverhalten als Spiel, gegenüber Fremden jedoch als Kampf. Das sich daraus entwickelnde Problem der Kontextualisierung von Verhalten und Äußerungen führte Goffman (2018a) zu seiner „Rahmen-Analyse“. Als „Rahmen“ (ebd., 31) ist hierbei eine Wirklichkeitssicht, eine Perspektive zu verstehen, mithilfe derer ein gegebenes Problem gesehen und verstanden werden kann. Rahmen dienen in gewisser Weise als Organisationsprinzip der menschlichen Erfahrung und Interaktion. Diverse Rahmen führen zu unterschiedlichen Problemsichten, wobei der bzw. die Handelnde, wenn er bzw. sie „ein bestimmtes Ereignis erkennt“, dazu neigt, „seine [bzw. ihre, Anm. J.R.] Reaktion faktisch von einem oder mehreren Rahmen oder Interpretationsschemata bestimmen zu lassen, und zwar von solchen, die man primäre nennen könnte. [...] Ein primärer Rahmen wird eben so gesehen, dass er einen sonst sinnlosen Aspekt der Szene zu etwas Sinnvollem macht“ (ebd.). So geht Goffman (ebd., 37) davon aus, dass „die primären Rahmen einer sozialen Gruppe einen Hauptbestandteil von deren Kultur [bilden, Anm. J.R.], vor allem insofern, als sich ein Verstehen bezüglich wichtiger Klassen von Schemata entwickelt, bezüglich deren Verhältnissen zueinander und bezüglich der Gesamtheit der Kräfte und Wesen, die von Schemata entwickelt, bezüglich deren Verhältnissen zueinander nach diesen Deutungsmustern in der Welt vorhanden sind“. So sind Rahmen – wie

Goffman sie versteht – „die implizit vorgenommenen oder explizit genannten Definitionen der Situation“ (Abels 2001, 158). In seiner Forschung geht es darum das Zusammenspiel zwischen den InteraktionspartnerInnen unter dem Aspekt zu untersuchen,

„wie sie auf der Bühne des Lebens voneinander und füreinander die Rahmen definieren, die gelten sollen. Diese Strategie, die natürlich selten bewusst sind, dienen dazu, dass jeder seine Identität ins Spiel bringen kann und verhindert, dass sie falsch definiert werden“ (ebd., 158f).

In seinem Werk „Rahmen-Analyse“ (2018a) legt Goffman den Fokus seiner Untersuchungen auf die soziale Organisation. Forschungsgegenstand dieser sozialen Organisation sind das Zusammenkommen von Personen und die zeitlich begrenzten Interaktionen, die daraus entspringen können. Es geht um die syntaktischen Beziehungen zwischen den handelnden AkteurInnen verschiedener gleichzeitig anwesender Individuen. Als wesentliches Kriterium der Interaktionsordnung ist die körperliche Präsenz der beteiligten AkteurInnen zu nennen. Goffman (2001, 61) zufolge wohnen der körperlichen Präsenz „sowohl Chancen als auch Gefahren inne“. Daraus ergeben sich folgenreiche Konsequenzen für die Interaktionsordnung, nämlich, „dass ihr die wechselseitige Beobachtbarkeit und Interpretierbarkeit des Verhaltens zu Grunde liegt und in Goffmans Sicht die potentielle Verletzbarkeit der Individuen“ (Breidenstein 2010, 876). „Da überall dieselben grundlegenden Unvorhersehbarkeiten bewältigt werden müssen, können wir davon ausgehen, daß [sic!] die Interaktionsordnungen unterschiedlicher Gesellschaften auch einige deutliche Ähnlichkeiten aufweisen“ (Goffman 2001, 61). Goffman verweist darauf, dass diese Chancen und Gefahren in sozialen Situationen vorkommen und auch dort ihre ersten Folgen hervorbringen. „Und es sind auch soziale Situationen, die die natürliche Bühne abgeben, auf der körperliche Darstellungen inszeniert und auf der sie auch alle entziffert werden“ (ebd.). Hieraus argumentiert Goffman, weshalb die sozialen Situationen als wesentliche Einheit bei der Untersuchung des Reichs der Interaktion betrachtet werden. „Und das sind [...] auch die Gründe für die Behauptung, daß [sic!] unsere Erfahrung der Welt im Wesentlichen den Charakter einer Konfrontation aufweist“ (ebd.). Dort, wo unvorhergesehene Gefahren eintreten (können), werden vermutlich Vorkehrungen getroffen, um diesen Gefahren entgegenzutreten zu können. Es geht in der Interaktionsordnung immer auch darum, die Grenzen des „Territorium[s] des Selbst“ (ebd., 61) zu schützen, sowie das eigene und das Gesicht anderer zu wahren.<sup>6</sup> Denn „jedes Individuum beansprucht einen Raum, über den es frei verfügen will“ (Abels 2001, 156). Hierbei werden Territorien definiert als „symbolische Räume zur Erzeugung und Sicherung der Identität. Sie dienen dem Auftritt des Individuums vor anderen, aber auch zum Rückzug vor den anderen. Territorien

---

6 Dabei geht es jedoch weniger um ein psychologisches, sondern vielmehr um ein soziologisches Verständnis.

sollen Distanz und Nähe zugleich herstellen“ (ebd., 157), weshalb „die Grenzen deutlich markiert werden“ (ebd.) müssen. Dort nämlich, „wo die Grenzen verletzt worden sind, muss man wissen, wie die Sache zu heilen ist, z.B. in Form von Entschuldigungen und Erklärungen“ (ebd.).

Es geht Goffman, daran ist immer wieder zu erinnern, „nicht um Menschen und ihre Situationen, sondern eher um Situationen und ihre Menschen“ (2017b, 9). Das ‚Selbst‘ des Menschen stellt dabei das Produkt von Situationen, d.h. von Interaktionssystemen dar. Das Selbst kann in interaktiven Ritualen gewürdigt, aber sehr wohl auch herabgewürdigt und verletzt werden. Demnach geht es in der sozialen Interaktion immer um die Wahrung von Distanzen, um Zuwendungen und Aufwendungen, um Zuschreibungen und deren Abwendung. Schließlich leben Menschen in einer Welt sozialer Begegnungen, die sie in direkten oder indirekten Kontakt mit anderen Menschen bringt. Im Zuge dieser Kontakte versucht jeder Mensch, „eine bestimmte *Strategie* im Verhalten zu verfolgen, ein Muster verbaler und nichtverbaler Handlungen, die seine Beurteilung der Situation und dadurch seine Einschätzung der Teilnehmer, besonders seiner selbst ausdrückt“ (ebd., 10, Hervorhebung im Original). Goffman (vgl. ebd.) geht davon aus, dass jedem Menschen im Laufe der Zeit bewusst wird, dass er in der Wirklichkeit immer schon einer solchen Verhaltensstrategie folgt. Die InteraktionspartnerInnen unterstellen wiederum dem Gegenüber, dass es mehr oder minder beabsichtigt eine bestimmte Position einzunehmen bzw. zu vertreten. In der Beurteilung ihrer Reaktionen gilt es das Bild (‚Image‘) zu berücksichtigen, das sie sich allenfalls von ihrem Gegenüber gemacht haben.

Der Begriff „Image“ (Goffman 2017b, 10) „kann als der positive und soziale Wert definiert werden, den man für sich durch die Verhaltensstrategie erwirbt, von der die anderen annehmen, man verfolge sie in einer bestimmten Interaktion. Image ist ein in Termini sozial anerkannter Eigenschaften umschriebenes Selbstbild, – ein Bild, das die anderen übernehmen können“. Der Begriff ‚Image‘ beschreibt demnach das Bild, „das das Individuum glaubt, in den anderen zu haben“ (Abels 2001, 154). Ein Motiv dafür, weshalb sich ein Individuum für die Teilnahme an einer Interaktion verpflichtet fühlt, ist der Umstand, dass „man an sein Image fixiert ist und leicht für einen selbst oder andere ungünstige Informationen mitgeteilt werden können“ (Goffman 2017b, 11). Das Individuum entwickelt Gefühle für das Image der anderen, die sich in der Stärke und Richtung von den Gefühlen, die man für das eigene Image aufbringt, unterscheiden können. Nichtsdestotrotz entwickelt das Individuum ein Engagement für das Image der anderen, das sich ebenso durch eine Unmittelbarkeit und Spontanität auszeichnet, wie jenes für das eigene.

„Das eigene Image und das der anderen sind Konstruktionen derselben Ordnung; die Regeln der Gruppe und die Definition der Situation legen fest, wieviel Gefühl jemand für das Image allein aufbringen und wie dieses Gefühl sich auf die Beteiligten verteilen muß [sic!]“ (ebd.).

Goffman (ebd., 11f) zufolge kann über eine Person gesagt werden, „daß [sic!] sie ein Image *hat, besitzt oder wahr* [Hervorhebung im Original], wenn ihre Verhaltensstrategie ein konsistentes Image vermittelt, das durch die Urteile und Aussagen anderer Teilnehmer, durch die Umgebung dieser Situation bestätigt wird. Hier ist das Image deutlich nicht etwas in oder an jemandem, sondern bleibt eher diffus im Zuge der Ereignisse der Begegnung und wird erst dann manifest, wenn diese Ereignisse nach den in ihnen zum Ausdruck gekommenen Bewertungen interpretiert werden“. Die Verhaltensstrategie, „die von ihm und für ihn in der Interaktion mit anderen verfolgt wird, ist meistens legitimiert und institutionalisiert“ (Goffman 2017b, 12). Dabei hat „die gegenseitige Anerkennung von Verhaltensstrategien [...] eine wichtige stabilisierende Wirkung für Begegnungen“ (ebd., 17). Sobald jemand eine Verhaltensstrategie präsentiert hat, richten er und die anderen InteraktionspartnerInnen ihre Folgeaktionen danach aus und bleiben mehr oder weniger daran kleben. Sollte eine Person ihre Strategie radikal ändern oder sollte sie herabgesetzt werden, entsteht Verwirrung, denn die anderen haben sich auf Handlungen eingestellt und verpflichtet, die für diese Situation unpassend sind (vgl. ebd.).

Goffman (ebd.) zufolge „ist die Aufrechterhaltung des Images eine Bedingung für Interaktion, nicht ihr Ziel“. Üblicherweise werden Ziele so verfolgt, dass sie mit der Aufrechterhaltung des Images übereinstimmen. Ziele können bspw. das Gewinnen eines Images, die freie Äußerung von Ansichten, das Einbringen von herablassenden oder anerkennenden Überzeugungen über andere oder die Lösung von Problemen und Aufgaben sein. Soll beforscht werden, wie ein Image zu wahren ist, so muss man die Verkehrsregeln sozialer Interaktion untersuchen.

„Dabei erfährt man etwas über die Regeln, nach denen sich jemand in der Interaktion bewegt, aber man lernt nicht über die Richtung und den Grund des Verhaltens. Man erfährt nicht einmal, warum er bereit ist, diesen Regeln zu folgen, da viele verschiedene Motive ihn gleichermaßen dazu veranlassen können. Vielleicht möchte er sein eigenes Image wahren, weil er emotional daran fixiert ist – aus Stolz oder Würde oder wegen des Einflusses, den er aufgrund des ihm zugeschriebenen Status auf andere Teilnehmer ausüben darf, usw. Vielleicht möchte er auch das Image anderer wahren, weil er daran emotional fixiert ist, weil er glaubt, seine Interaktionspartner hätten ein moralisches Recht auf diesen Schutz, oder er möchte Feindseligkeiten vermeiden, die auftreten würden, wenn sie ihr Image verlieren. Vielleicht glaubt er auch, andere hielten ihn für einen Menschen, der Mitgefühl und Sympathie für andere zeigt. Um sein eigenes Image zu wahren, muß [sic!] er dann auf Verhaltensweisen anderer Teilnehmer rücksichtsvoll eingehen“ (Goffman 2017b, 17f).

Goffman (2017b, 38) verwendet (implizit) eine doppelte Definition des Selbst: „das Selbst als ein Image, das aus den expressiven Implikationen des gesamten Ereignisverlaufs einer Interaktion zusammengesetzt ist, und das Selbst als eine

Art Spieler in einem rituellen Spiel, der sich ehrenhaft oder unehrenhaft, diplomatisch oder undiplomatisch mit der Situation auseinandersetzt, in der ein Urteil über ihn gefällt wird“. Weiteres könnte im Wortgebrauch Goffmans auch als ‚Face‘ bezeichnet werden. Abels (vgl. 2001, 154) verweist unter Bezugnahme auf Goffman darauf, dass das Selbstbild und das Image einer Person im Widerspruch zueinander stehen können, weshalb die Person darauf achten muss, dass das, was einem gewünschten Bild widerspricht, kaschiert werden muss. Hierfür führte Goffman (2017b, 38) die „Technik der Imagepflege“ (im Englischen: ‚Face-work‘) ein. Der rituelle Kodex, der in der Technik der Imagepflege enthalten ist, spielt einen wesentlichen Aspekt in der Auseinandersetzung damit, wie die zwei Rollen aufeinander bezogen sind (vgl. ebd.). Mit Techniken der Imagepflege werden Handlungen bezeichnet,

„die vorgenommen werden, um all das, was man tut, in Übereinstimmung mit seinem Image zu bringen. Techniken der Imagepflege dienen dazu, ‚Zwischenfälle‘ entgegenzuarbeiten – das sind Ereignisse, deren effektive, symbolische Implikationen das Image bedrohen. Ob man sich nun der vollen Konsequenzen der Handlungen zur Wahrung des Images bewußt [sic!] ist oder nicht, oft werden sie zu habituellen und standardisierten Handlungen, sie sind wie traditionelle Züge in einem Spiel oder traditionelle Schritte in einem Tanz. Jeder Mensch, jede Subkultur und jede Gesellschaft scheinen ihr eigenes charakteristisches Repertoire zur Wahrung des Images zu haben. [...] Eine besondere Klasse von Praktiken, auf die sich bestimmte Leute oder Gruppen stützen, [scheint, Anm. J.R.] aus einem einzigen logischen kohärenten Bezugsrahmen möglicher Praktiken genommen zu sein. Es ist, als ob man das Image wegen seiner spezifischen Beschaffenheit nur auf bestimmte Weise wahren könnte, und als ob jede soziale Gruppierung eine Auswahl aus dieser einzigen Matrix von Möglichkeiten treffen würde. Von Mitgliedern jeder sozialen Gruppe wird erwartet, Kenntnis über Techniken der Imagepflege zu besitzen und Erfahrung in ihrem Gebrauch zu haben“ (ebd., 18f).

Goffman (ebd., 19) spricht hinsichtlich der Technik der Imagepflege von zwei Einstellungen: „eine defensive Orientierung im Hinblick auf die Wahrung des eigenen Images und eine protektive im Hinblick auf die Wahrung des Images anderer“. In diesem Zusammenhang macht Goffman darauf aufmerksam, dass ein Individuum beim Versuch der Wahrung des eigenen Images gegebenenfalls „den Verlust [...], den die eigenen Handlungen für andere enthalten können“ berücksichtigen bzw. in Kauf nehmen muss (ebd., 20). Somit verwundert es gleichsam nicht zu sagen, dass ein Individuum, über das man nicht sicher sagen kann, dass es das Spiel der Image-Wahrung beherrscht, Unruhe verursacht (vgl. ebd., 38).

## 1.2 Interaktionsordnung im Kontext von Schule und Unterricht<sup>7</sup>

In ihrer ethnographisch angelegten Untersuchung richten Breidenstein und Jergus (2005) ihren Fokus der Analyse von unterrichtlichen Beobachtungen auf die performativen Bedingungen des SchülerInnenhandelns von 13- und 14-Jährigen sowie auf die Interaktionsordnung im Klassenzimmer. Sie gehen dabei aus praxistheoretischer Perspektive der Frage nach, „inwiefern die Struktur der Unterrichtssituation selbst einen bestimmten Umgang mit schulischen Anforderungen nahe legt und funktional erscheinen lässt“ (ebd., 179). Die AutorInnen widmen sich dabei explizit einer Subkultur der Jugendlichen, sprich der Peer-Welt bzw. Gleichaltrigenbeziehungen in der Schule, die in vorangegangenen (ethnographischen) Untersuchungen bislang nur wenig Beachtung fand. Im Zuge der Untersuchung zweier Vertretungsstunden in einer gymnasialen Schulklasse, in denen zumeist einige Routinen des herkömmlichen Unterrichts außer Kraft gesetzt und demgemäß neu auszuhandeln sind, kommen die AutorInnen zu dem Ergebnis, dass die Interaktionsordnung nur aufrechterhalten werden kann, in dem sich die Lehrpersonen und SchülerInnen auf basale Handlungsmuster und Unterrichtsroutinen und deren stabilisierende Funktionen beziehen. Die Mitglieder der beforschten Schulklasse insistieren, so scheint es, auf der Doppelstruktur von Unterricht, die sie auf einer Ebene in ihrer SchülerInnenrolle agieren lässt und gleichzeitig die Distanzierung im Rahmen der Peer Kultur erlaubt. Unter Verweis auf Goffmans Werk „Stigma“ (2018b) verweisen die AutorInnen darauf, dass Kinder und Jugendliche mit zunehmendem Alter vermehrt in verschiedenen sozialen Welten, oder in unterschiedlichen „sozialen Identitäten“ handeln (Breidenstein, Jergus 2005, 197). Sie müssen gleichermaßen und oft auch gleichzeitig Anforderungen der Unterrichtssituation bzw. der Lehrperson und Erwartungen der Peer-Welt(en), wie der Schulklasse, der Clique und der FreundInnen, gerecht werden. Das Ausbalancieren verschiedener sozialer Identitäten in der Unterrichtssituation stellt hohe Ansprüche an das situative Agieren der TeilnehmerInnen, das den verschiedenen, aber gleichzeitig wirkmächtigen sozialen Kontexten diverser Erwartungen entsprechen muss. Diese Balance wird dynamisiert und prekär, wenn der Unterricht ‚persönlich‘ werden will und Themen der Peer-Welt anspricht. Mit Goffman etwa ließe sich, so Breidenstein und Jergus (ebd.) zufolge, über die Zumutungen nachdenken, die eine Identität von SchülerIn und ‚Person‘ bedeuten würde.

Wellendorf (1979) beschäftigt sich in seiner Arbeit – unter anderem auch unter Rückgriff auf Goffman – mit der „schulischen Sozialisation und Identi-

---

7 Teile dieses Kapitels wurden bereits veröffentlicht in Reischl (2019a).

tät“ und geht dabei den „Aspekten der Konstituierung von Identität in schulischen Interaktionsprozessen“ (ebd., 15) nach. Hierbei vertritt er die Auffassung, dass zur Untersuchung dieser Aspekte der Fokus besonders auf die „Beschreibung und Analyse szenischer Arrangements und situativer Sinnzusammenhänge in der Schule“ (ebd.) gelegt werden muss.

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass Goffman (2018b) die Identität einer Person in drei verschiedene Aspekte untergliedert: (1) Die soziale Identität, (2) die persönliche und (3) die Ich-Identität. Die Identität eines Menschen passt sich dabei der jeweiligen sozialen Situation entsprechend an. Hinsichtlich der sozialen Identität hält Goffman (2018b, 9f) fest, dass „die Gesellschaft [...] die Mittel zur Kategorisierung von Personen und den kompletten Satz von Attributen [schafft, Anm. J.R.], die man für die Mitglieder jeder dieser Kategorien als gewöhnlich und natürlich empfindet. Die sozialen Einrichtungen etablieren die Personenkategorien, die man dort vermutlich antreffen wird“. Die soziale Identität umfasst persönliche Charaktereigenschaften wie bspw. die „Ehrenhaftigkeit“ (ebd., 10) eines Individuums wie auch strukturelle Merkmale wie bspw. jenes des „Berufs“ (ebd.) und erfolgt aufgrund der Mitgliedschaft zu einer bestimmten sozialen Gruppe, die dem einzelnen diese Identität zuspricht. So verweist Wellendorf (1979, 30) darauf, dass Goffman den Terminus ‚soziale Identität‘ für jene Kategorisierung von Individuen einführt,

„die durch die sozialen Einrichtungen etabliert werden und die uns zu antizipieren ermöglichen, welchen Personen wir dort wahrscheinlich begegnen werden. So werden z.B. in der Regel zwei Individuen, die sich im szenischen Arrangement der Schule begegnen und von denen das eine erwachsen, das andere aber noch ein Kind ist, sich die soziale Identität ‚Lehrer‘ bzw. ‚Schüler‘ zuschreiben und selbst gemäß das mit dieser Identität verbundenen sozialen Erwartungen und Eigenschaften handeln. [...] Soziale Identität ist vom interpretatorischen Aspekt der Interaktion nicht zu trennen“.

Die persönliche Identität konstituiert sich wiederum durch die Einzigartigkeit des Individuums, erfährt jedoch durch andere Zuteilung (vgl. Goffman 2018b, 73). Der persönlichen Identität liegt die Annahme zugrunde,

„daß [sic!] das Individuum von allen anderen differenziert werden kann und daß [sic!] rings um dies Mittel der Differenzierung eine einzige kontinuierliche Liste sozialer Fakten festgemacht werden kann, [...] an der noch andere biographische Fakten festgemacht werden können. Schwierig einzuschätzen ist, daß [sic!] persönliche Identität eine strukturierte, routinemäßige, standardisierte Rolle in sozialer Organisation spielen kann und auch spielt, gerade wegen ihrer Qualität, Jemand-von-einer-Art zu bedeuten“ (ebd., 74).

Ein „Mittel der Differenzierung“ ist bspw. der Name eines Individuums oder auch ein besonderes Kennzeichen wie zum Beispiel ein auffallendes Körpermerkmal. Goffman (2018b, 74) äußert sich in diesem Kontext hinsichtlich der

„Identitätsaufhänger“, mittels derer „die einzigartige Kombination von Daten der Lebensgeschichte [...] an dem Individuum festgemacht wird“. Normen bezüglich der persönlichen Identität gehören wiederum „nicht zum Bereich sozialer Attribute, sondern eher zu der Art von Informationskontrolle, die das Individuum angemessen ausüben kann“ (ebd., 83). Als dritten Aspekt der Identität eines Individuums definiert Goffman (ebd., 132f) die „Ich-Identität“, die vordergründig „eine subjektive und reflexive Angelegenheit“ (ebd.) darstellt und besonders dann notwendig ist, wenn die Identität eines Individuums in Frage gestellt wird. Die persönliche wie auch die soziale Identität sind wiederum vordergründig „Teil der Interessen und Definitionen anderer Personen hinsichtlich des Individuums, dessen Identität in Frage steht“ (ebd., 132).

Auf Basis soziologischer und psychoanalytischer Fragestellungen bearbeitet Wellendorf (1979, Vorwort) Probleme, „die mit dem Bemühen von Schülern und Lehrern verbunden sind, angesichts der sozialen Erwartungen und Normen, die das Schulsystem kennzeichnen, Identität zu wahren bzw. zu konstituieren“. Er diskutiert dabei unter anderem den Zusammenhang von Interaktion, Szene und Identität und kommt dabei zum Resultat, dass „Ich-Identität aufgefaßt [sic!] werden [kann, Anm. J.R.] als die Fähigkeit des Individuums, in der konkreten Szene (die bewußte [sic!] und unbewußte [sic!] Anteile hat) zwischen der Anforderung zu sein wie die anderen, und der Anforderung, zu sein wie kein anderer, zu balancieren – in der horizontalen Dimension gleichzeitig aktualisierbarer Rollen (soziale Identität) und in der vertikalen Dimension der individuellen Biographie (persönliche Identität)“ (ebd., 260). Am Beispiel schulischer Rituale (als typische Szenen) diskutiert Wellendorf den offiziellen Bedeutungszusammenhang, in den Handeln und Interaktionen in der Institution Schule eingebettet sind und worauf gleichsam die Darstellung und Identität in schulischen Szenen fortwährend bezogen ist: „Denn diese Szenen tragen den Individuen kollektive Identitätsmuster an, die sie in der Dimension ihrer persönlichen Identität als sinnvoll interpretieren und durch die sie zugleich ihre bisher erreichte Identitätsbalance in Frage stellen müssen“ (ebd., 261).

Unter Rückgriff auf wesentliche theoretische Konzepte von Goffman untersucht von Engelhardt (2014) die Schule (wie auch den schulischen Unterricht) als wesentliches Erfahrungs- und Handlungsfeld der Interaktion und als „Ort einer Identitätserfahrung und Identitätsbildung“ (ebd., 94) für Lehrkräfte, SchülerInnen und Eltern. Während von Engelhardt zufolge die Schule für die Lehrkräfte den Ort ihrer Berufsausübung darstellt, ist sie für die SchülerInnen der Ort „ihrer Bildung, Sozialisation, Qualifikation, Selektion und der sozialen Allokation“ (ebd.) wie auch „des Zusammenseins mit anderen Schülern“ (ebd.) und SchülerInnen. Für Eltern wiederum ist die Schule „der Ort der Wahrnehmung der Interessen ihrer Kinder“ (ebd.). Über ihre Kinder sind Eltern indirekt sowie durch ihre elterlichen Verpflichtungen (wie bspw. die Teilnahme an Elternsprechstunden oder Elternabenden) direkt in die Schule eingebunden (vgl.

ebd., 94). Von Engelhardt thematisiert hinsichtlich dieser drei sich in der Schule „als eine komplexe gesellschaftliche Organisation“ (ebd., 93) begegnenden Personengruppen sowie die Ausgestaltung der Schule durch ihre spezifische Interaktionsordnung, „mit der die Rollen definiert, die internen Sozialbeziehungen und die Außenbeziehungen strukturiert und die internen Abläufe geregelt werden“ (ebd., 94). Die Interaktionsordnung der Schule reguliert das Verhalten der Lehrpersonen, SchülerInnen und Eltern sowie die an die InteraktionspartnerInnen gerichteten Erwartungen hinsichtlich deren Verhalten. Die schulische Interaktionsordnung stellt eine normative Ordnung dar, die als Regulativ und Orientierungseinheit (z.B. in Form von Ritualen) auf die schulischen Abläufe und die Identität der Lehrpersonen und SchülerInnen einwirkt. Zur Interaktionsordnung gehören Mechanismen und Regelungen, um mit Störungen, wozu gleichsam die „Stigma Praxis“<sup>8</sup> zu zählen ist, umzugehen (ebd., 95). Unter Bezug auf Goffmans Theatermodell (vgl. 2017a) und das damit verbundene Bühnenkonzept (vgl. Zinnecker 1978, 29ff) thematisiert von Engelhardt die zentralen Handlungsfelder der Schule als ein System von Vorder- und Hinterbühnen, die sowohl voneinander abgegrenzt als auch aufeinander bezogen sind (vgl. von Engelhardt 2014, 96). Zugleich verweist er auf die Notwendigkeit der theoretischen Weiterentwicklung dieser Konzepte um jenes der Identität, denn „die Prozesse innerhalb und außerhalb des Unterrichts müssen von den Schülern und Lehrern als Handlungsvollzüge durchgeführt werden, in die sie sich mit ihren Eigenschaften, Fähigkeiten und ihrer körperlichen Präsenz als Praxis ihrer Identität einbringen und weiterentwickeln“ (ebd.). Von Engelhardt (ebd., 97) zufolge beziehen die SchülerInnen und Lehrpersonen mit der (bewussten und/oder unbewussten, gewollten und/oder ungewollten) Darstellung, die die Handlungsvollzüge begleiten oder sich von ihnen abgrenzen, Stellung zu ihren Tätigkeiten, „indem sie etwa zeigen, dass sie sie ernst nehmen, dass sie sich von ihnen distanzieren oder dass es sich für sie dabei nur um ein Spiel handelt“. Hinsichtlich der Interaktionsordnung des Unterrichts wird thematisiert, dass deren Ausgestaltung durch die Lehrpersonen und SchülerInnen sowie durch die Unterrichtsbeziehung der SchülerInnen und der mit ihr verbundenen Kultur erfolgt. Dabei thematisiert er die jeweiligen rollenspezifischen Beziehungen der AkteurInnen untereinander (z.B. LehrerInnenkollegium und verschiedene SchülerInnengruppierungen), die jeweils unterschiedlichen Interaktionsordnungen unterliegen und auf der Hinterbühne des offiziellen Unterrichts wirksam werden sowie auf der Vorderbühne zu konfliktreichen Spannungen und Störungen führen können. So verweist von Engelhardt darauf, dass die bewusst gesteuerte Darstellung als ein Vorgang des Identitätsmanagements zu betrachten ist, mittels der die DarstellerInnen kleinen oder

---

8 Nähere Ausführungen zu ‚Stigma‘ bzw. ‚Stigmatisierung‘ nach Goffman (2018b) siehe weiter unten in dieser Arbeit.

großen Diskrepanzen zwischen normativen Erwartungen und eigenen normativen Selbstentwürfen, zwischen ihren eigenen Eigenschaften und Handlungsmöglichkeiten sowie die sich daraus möglicherweise ergebenden Schwierigkeiten, angehen.

Für die Forschungspraxis bedeutet das Folgendes: Das alltägliche Unterrichtsgeschehen ist daraufhin zu untersuchen, „welche Praktiken der Konstituierung, der Huldigung, des Schutzes, aber auch der Missachtung und Verletzung des ‚Selbst‘ als einer sozialen und moralischen Tatsache es aufweist“ (Breidenstein 2010, 877 unter Bezugnahme auf Willems 1997, 119ff). Breidenstein verweist in diesem Zusammenhang bspw. auf Situationen, in denen von SchülerInnen die Grenzen des moralisch Vertretbaren durch bspw. die Verweigerung der Mitarbeit ausgereizt werden, in denen aber dann doch die Situation und damit das Selbst der Lehrperson insofern geschützt werden, als dann im letzten sozial akzeptablen Moment doch jemand kooperiert und antwortet. Hinsichtlich der Interaktionsordnung geht es um die Peinlichkeit des Schweigens und dessen Beendigung oder um das taktvolle Übersehen von Fehlern. Die Unterrichtsinteraktion ist gezeichnet von dieser Art der kleinen Praktiken. „Sicher ist der Unterricht störungsanfällig, er wird ja auch regelmäßig gestört, aber aus der Perspektive der Interaktionsordnung wäre zu fragen, welche Rituale und Inszenierungen sich rundum ‚Störungen‘ beobachten lassen“ (Breidenstein 2010, 877). Durch Untersuchungen lässt sich jedenfalls belegen, dass Verweigerungen und Störungen von SchülerInnen sehr selten so weit gehen, dass Sinn und Legitimität des Unterrichts faktisch zur Disposition stünden (vgl. Breidenstein 2006, 123ff). Es scheint eine Grenze des Vertretbaren zugeben, die vermutlich durch die Interaktionsordnung selbst bezeichnet ist. Spezifischer wird die Betrachtung schulischen Unterrichts als Interaktionsordnung – so ergänzt Breidenstein (2010, 877), „wenn man die Institutionalisierung von Unterricht und seine Organisationsform einbezieht und wenn man ihn von seiner Zweckbestimmung als Lehr-Lern-Situation aus untersucht“.

Thiel (2016) beschäftigt sich im Kontext der „Interaktion im Unterricht“ ebenso mit der Interaktionsordnung des Unterrichts, der – aufgrund ihrer besonderen Beschaffenheit und Funktion – eine hohe Vulnerabilität der SchülerInnen und Lehrpersonen sowie eine hohe Störungsanfälligkeit anhaftet. So beschreibt Thiel die Interaktionsordnung des Unterrichts als Antwort auf die Herausforderung, komplexe, hoch anspruchsvolle individuelle Lehr-Lernprozesse in einer größeren Gruppe zu koordinieren und zudem dem Bedürfnis nach Bestätigung der sozialen Identität in Anbetracht der individuellen Vulnerabilität sowie der allgegenwärtigen Beobachtung durch bedeutsame andere nachzukommen (vgl. ebd., 9). Zur Konstitution und Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung erweisen sich zwei soziale Mechanismen als bedeutsam: Routinen und Rituale. Während Routinen als Antwort auf die Schwierigkeit einer koordinierten Bearbeitung der Anforderungen des Lernens in der Klasse betrachtet werden, sind Rituale soziale Mechanismen, die die Bereitschaft zur

beständigen Fortsetzung der Interaktion ermöglichen, indem sie wechselseitige Achtung und soziale Integration der Schulklasse bewerkstelligen (vgl. ebd., 9ff). Im ritualisierten Austausch setzen Individuen soziale Praktiken des Impression Managements ein, um die eigene Identität zum Ausdruck zu bringen und das Bild zu beeinflussen, das sich die InteraktionspartnerInnen von ihnen konstruieren. Allgemein steht hinter den Strategien bzw. sozialen Praktiken des Impression Managements das Interesse an „face-work, an der Pflege des eigenen Images, das sich einerseits aus gesellschaftlichen Erwartungen (der Rolle), andererseits aus dem Entwurf eines positiven Selbst speist“ (Thiel 2016, 66). Nicht selten werden im alltäglichen Unterricht (negative) Strategien des Impression Managements (wie bspw. die Herbeiführung beschämender Situationen oder die Nutzung von Publikumseffekten) von Lehrperson und SchülerInnen eingesetzt, um einem drohenden Gesichtsverlust vorzubeugen, was jedoch auf lange Zeit betrachtet zu einer Zerstörung der sozialen Beziehungen führen kann (vgl. ebd., 66ff). Zudem interpretieren Individuen in formalen Organisationen – wie bspw. der Institution Schule – durch den Einsatz von Impression Management ihre formale Rolle, d.h. wie sie als Lehrperson und SchülerInnen betrachtet werden wollen (vgl. ebd., 56ff). Tiefgreifende Ursachen für Unterrichtsstörungen lassen sich – Thiel zufolge – mitunter damit begründen, dass die mit dem Impression Management demonstrierte Auffassung einer Rolle sich nicht mit den Erwartungen an die Ausübung der Rolle als kompatibel erweist. So ist der Einsatz von Impression Management nicht unbedingt von Erfolg gekrönt und kann – im schlimmsten Fall – die soziale Beziehung zwischen der Lehrperson und den SchülerInnen zerstören (vgl. ebd., 67).

In ihrer qualitativ-rekonstruktiven Studie „Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne“ untersucht Wagner-Willi (2005) Übergänge von der Hofpause zum Unterricht und fokussiert dabei auf beobachtete, rituelle Praxen von Grundschulkindern in ihren sozialen Sinnzusammenhängen. Wagner-Willi (vgl. ebd., 25ff) definiert hierbei Rituale als körperliche Aufführungen, die konstitutiv sind für den schulischen Alltag und – eingelagert in spezifische szenische Arrangements – wesentlich an der Hervorbringung und Bearbeitung des diffizilen Spannungsfelds von institutioneller Ordnung und innerer Peerkultur beteiligt sind. Als besonders relevant erweist sich – unter Rückgriff auf Goffmans Konzeptionen der Interaktionsanalysen – die Untersuchung der Performativität, d.h. der körperlichen, symbolischen und dramaturgischen Gestaltung der Rituale. Dabei zeigt die Autorin sehr unterschiedliche, jedoch einander überlagernde, rituelle Formen der Differenzbearbeitung auf (wie bspw. die rituelle Herstellung von Unterrichtsbereitschaft).

### 1.3 LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion im Unterricht

Von Beginn an stellt die Optimierung von Erziehungs- und Unterrichtsprozessen ein zentrales Thema der Pädagogik dar. In Abhängigkeit des jeweiligen Zeitgeists bzw. des vorherrschenden Welt- und Menschenbilds gab es zwar divergente Ansichten darüber, welche Erziehungs- und Unterrichtsziele erreicht werden sollen, dennoch galt das wissenschaftliche Forschungsinteresse stets der leitenden Frage, wie sich diese Ziele erreichen lassen. Aus diesem Grund war und ist die Interaktion zwischen ErzieherInnen und Zu-Erziehenden bzw. zwischen LehrerInnen und SchülerInnen in all ihren Facetten der dominierte Forschungsgegenstand der Schul- und Unterrichtsforschung (vgl. Thies 2017, 65).

Seit Jahrzehnten werden Untersuchungen zu Interaktionsprozessen im Unterricht, insbesondere der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion, durchgeführt. Im deutschsprachigen Raum liegen hierzu bereits einige Überblicksarbeiten aus der jüngeren Zeit vor (vgl. Hofer 1997; Thies 2017). Die in diesem Forschungsfeld verfolgten theoretischen und forschungsmethodischen Ansätze sind sehr heterogen, weshalb sich nur schwer eine einheitliche Entwicklungslinie zur LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion im Unterricht verfolgen lässt (vgl. Hofer 1997; Naujok, Brandt, Krummheuer 2008; Schweer 2017; Thies 2017).

Zumeist wird eine grobe Unterscheidung hinsichtlich der zugrunde liegenden forschungsmethodischen Zugänge (quantitativ oder qualitativ) unternommen, innerhalb derer sich wiederum verschiedene methodenparadigmatische Unterscheidungen treffen lassen. Diese Unterscheidungen machen deutlich, dass sich dahinter theoretische Forschungsrichtungen verbergen, die teilweise nur schwer miteinander vergleichbar sind (vgl. Naujok u.a. 2008, 779). Die Aufbereitung des Forschungsstands wird dadurch erschwert, dass diese verschiedenen theoretischen Forschungsansätze – trotz übereinstimmender Terminologie – häufig verschiedenen Forschungsparadigmen unterliegen (vgl. Thies 2017). Diese Befunde zu den zahlreichen Facetten der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion verweisen dabei auf die Komplexität des Untersuchungsgegenstands. In weiterer Folge kann deshalb nur ein grober Auszug zu den bisherigen (und bis heute bedeutsamen) Arbeiten zur LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion im Unterricht – wie folgt – angeführt werden.

In der Unterrichtsforschung kommt der Begriff ‚Lehrer-Schüler-Interaktion‘ erstmals mit Arbeiten von Flanders (1960) auf und erfährt ab den 1960/70er Jahren eine rasche Verbreitung (vgl. Naujok u.a. 2008, 782).

Vor dem Hintergrund sozialwissenschaftlicher Kommunikations- und Interaktionstheorien (vgl. Mead 1934/1973; Blumer 1969) wird die pädagogische Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen seit den späten

1960er Jahren als LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion bearbeitet (vgl. Naujok u.a. 2008, 782). Frühere Arbeiten verwenden eher einen statischen Interaktionsbegriff und betonen dabei asymmetrische Aspekte, indem die Konzentration auf die Rolle und Funktion der Lehrperson gerichtet ist, wohingegen dadurch die Wechselbeziehung innerhalb der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion (vgl. bspw. Nickel 1985) vernachlässigt wird. Unter Anbetracht dieser Wechselwirkung rückt der Fokus der Untersuchung jedoch auf die Interaktion der Lehrperson mit der gesamten Schulklasse, mit Gruppen von SchülerInnen oder mit EinzelschülerInnen. Das Forschungsinteresse kann sich auf die wechselseitige Einwirkung zu einem bestimmten Zeitpunkt oder auch über einen längeren Zeitraum hinweg beziehen. Zudem ist die Interaktion bedingt durch Variablen des gesellschaftlichen und familiären Umfelds, der Schulsituation, der Persönlichkeit der InteraktionspartnerInnen sowie deren kognitiver Prozesse (vgl. Hofer 1997, 213). Hofer (ebd.) zufolge, kann der Interaktionsbegriff auf drei Ebenen konzeptualisiert werden:

(1) Auf der Verhaltensebene ist die Interaktion eine Folge von Reaktionen mehrerer aufeinander bezogener, anwesender Personen. Laut Dobrick (1976) stellt die LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion eine Mischform von asymmetrisch kontingenter Interaktion, in der das Verhalten der beteiligten Personen nur vom Verhalten eines/einer PartnerIn abhängig ist, und einer reziprok kontingenten Interaktion dar, bei der wiederum das Verhalten beider Beteiligten teilweise von dem/der anderen PartnerIn abhängig ist. Helmke (2011) erarbeitet u.a. unter der Perspektive des ‚Angebots-Nutzungs-Modells‘ wiederholt Merkmale des Classroom Managements, der kognitiven Aktivierung und eines lernförderlichen Klassenklimas als lernwirksame Komponenten des LehrerInnenhandelns (siehe dazu bspw. auch Seidel, Shavelson 2007) wodurch dabei wiederum die Annahme Hatties (2014, 14) hinsichtlich der Lehrpersonen als die „wichtigsten Akteure im Bildungsprozess“ bestätigt wird. Dabei stellt Classroom Management eine von drei wesentlichen Qualitätsdimensionen des Unterrichts dar. Ophardt und Thiel (2017, 246) zufolge hängen die Lernfortschritte der SchülerInnen im Unterricht von drei unterschiedlichen Kompetenzen der Lehrkräfte ab: (1) „Sind Lehrpersonen in der Lage, die Informationsverarbeitungsprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler effektiv und effizient zu unterstützen?“ (2) „Gelingt es Lehrpersonen, ihre Schülerinnen und Schüler zur aktiven Aneignung neuen Wissens zu motivieren?“ und (3) „Gelingt es Lehrpersonen, die Interaktion in der Lerngruppe so zu steuern, dass lernwirksame, aufeinander bezogene Aktivitäten dominieren und Störungen möglichst vermieden werden?“

Dass trotz der Dominanz des LehrerInneneinflusses auf SchülerInnen auch eine umgekehrte Wirkungsrichtung besteht, konnten die Arbeiten von Rosenthal und Jacobson (1968) sowie Brophy und Good (1974) verdeutlichen. Sie fanden durch ihre Untersuchungen heraus, dass LehrerInnen mit verschiedenen SchülerInnen im selben Klassenverband ganz unterschiedlich interagieren

und dass dies wiederum auf gewisse Verhaltensweisen der SchülerInnen zurückzuführen ist (siehe dazu weiter unten). SchülerInnenverhalten wird v.a. in Form von „Schülertaktiken“ (z.B. Heinze 1980) oder als abweichendes Verhalten (vgl. Holtappels 2000; Breidenstein 2006; Muhr 2016) genauer beforscht. So bezieht sich bspw. Heinz Günter Holtappels (2000) in seinem Beitrag „abweichendes Verhalten“ auf soziale Interaktionsprozesse in der Institution Schule, die mit den Begriffen ‚Etikettierung‘ oder ‚Stigmatisierung‘ auf den Nenner bringt. Der Autor beschäftigt sich dabei mit SchülerInnen, die von ihren Lehrkräften und MitschülerInnen als „Abweichler“ (ebd., 231) bezeichnet und dementsprechend behandelt werden, sowie um die interaktionellen Folgen dieser Behandlung. Holtappels verweist in seinen Ausführungen darauf, dass SchülerInnen, die im Schulkontext mit regelwidrigen Handlungen negativ auffallen, mit materiellen Sanktionen und mit „Devianzzuweisungen“ (ebd., 232) konfrontiert werden, was wiederum gewisse Statuszuschreibungen zur Folge hat.

(2) Auf der Beziehungsebene werden kognitive partnerInnenbezogene Prozesse der Beteiligten in den Blick genommen. Auch Hofer (1997) zitiert in diesem Zusammenhang die Studie von Rosenthal und Jacobson (1968) über den ‚Pygmalion-Effekt‘, mit der der Auftakt für die Erforschung der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion hinsichtlich der sozialen Kognitionen, v.a. Leistungserwartungen und deren Einfluss auf die Leistungen der SchülerInnen, erfolgte. Durch ihr (zum Teil stark umstrittenes) Feldexperiment konnten Rosenthal und Jacobson (vgl. ebd.) aufzeigen, dass die Gedanken, die sich eine Lehrkraft über seine/ihre SchülerInnen macht, wesentlichen Einfluss auf die intellektuelle Leistungsfähigkeit der SchülerInnen nehmen. Bei per Zufall ausgewählten SchülerInnen, die den Lehrkräften aufgrund eines anscheinend besonderen Testergebnisses als aufblühende Personen genannt wurden, ergab sich im Verlauf des Schuljahrs (im Vergleich zu den anderen SchülerInnen) ein signifikanter Zuwachs im IQ. Im Rahmen der Testung wurde somit deutlich, dass (künstlich hervorgerufene) Erwartungen der Lehrpersonen derart ihr eigenes Verhalten und jenes der SchülerInnen beeinflussten, dass am Ende genau das eintrat, was die Lehrkräfte erwartet hatten. Brophy und Good (1974) modifizierten das Modell von Rosenthal und Jacobson (1968), indem sie zwischen die unabhängige Variable ‚Lehrererwartung‘ und die abhängige Variable ‚SchülerInnenintelligenz‘ noch die vermittelnde Variable ‚schülerspezifisches Lehrerverhalten‘ einfügten. Sie konnten dabei ähnliche Erwartungseffekte nachweisen und bestätigten gleichsam die Wirksamkeit dieser auf die Schulklasse hinsichtlich der ‚self-fulfilling-prophecy‘. Lang und Kaline (o. J.) verweisen darauf, dass sich seit dem Erscheinen des Buchs „Stigma“ von Goffman im Jahr 1963 für negative Erwartungsprozesse der Begriff ‚Stigmatisierung‘ eingebürgert hat. Der Terminus „Stigma“ (Goffman 2018b, 11) verweist „auf eine Eigenschaft [...], die zutiefst diskreditierend ist“. Dabei sollte allerdings – Goffman (ebd.) zufolge – nicht außer Acht gelassen werden

„daß [sic!] es einer Begriffssprache von Relationen, nicht von Eigenschaften bedarf. Ein und dieselbe Eigenschaft vermag den einen Typus zu stigmatisieren, während sie die Normalität eines anderen bestätigt, und ist daher als ein Ding an sich weder kreditierend noch diskreditierend“.

Lang und Kaline (o. J.) machen darauf aufmerksam, dass Stigmatisierungsprozesse in fast allen Lebensbereichen stattfinden: beginnend mit der sozialen Schicht als Stigma, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten (gesellschaftlichen) Randgruppe bis zu negativen Rollenzuteilungen innerhalb einer Familie. Dabei nehmen Stigmatisierungen wesentlichen Einfluss auf die Identität und das Selbstgefühl des stigmatisierten Individuums (vgl. ebd., 5).

Roorda, Koomen, Spilt und Oort (2011) konnten im Rahmen einer Metaanalyse aufzeigen, dass die (affektive) Qualität der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion für mittlere bis große Effektstärken auf schulisches Engagement (und kleine bis mittlere für Leistungen) von SchülerInnen Einfluss nimmt. Die Ergebnisse basierten auf 99 Studien, wobei SchülerInnen von der Vorschule bis zum Gymnasium beteiligt waren. Separate Analysen wurden für positive Beziehungen und Engagement, negative Beziehungen und Engagement, positive Beziehungen und Leistung sowie negative Beziehungen und Leistung durchgeführt. Insgesamt wurden in den höheren Klassen stärkere Effekte festgestellt, dennoch waren die Auswirkungen negativer Beziehungen in der Grundschule stärker als in der Sekundarschule (vgl. ebd., 1).

In den 70er Jahren gewann die Forschung zu ‚teacher cognitions‘ an Bedeutung, woran v.a. Untersuchungen zum LehrerInnenwissen (‚teachers‘ knowledge‘), Überzeugungen (‚teachers‘ belief systems‘), LehrerInnenerwartungen (‚teachers‘ expectations‘), Konzepte der Handlungstheorie sowie das Forschungsprogramm zu den subjektiven Theorien (‚implicit theories‘) beteiligt waren (vgl. Dann 2008, 177). Hinsichtlich des Forschungsgegenstands der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion widmen sich nur vereinzelt Arbeiten den Zielen und Handlungsentscheidungen von SchülerInnen.

(3) Auf der Inhaltsebene wird untersucht, wie Unterrichtsinhalte (Informationen, Wissen und Bedeutungen) in der Interaktion zwischen den Beteiligten ausgetauscht werden. Lehrmethoden können dahingehend unterschieden werden, in welchem Ausmaß die Lehrperson die Lehr-Lern-Interaktion vorstrukturiert (siehe dazu bspw. Einsiedler 1981).

Werden diese Ebenen nun zusammengeführt, so kann die LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion bezeichnet werden „als wechselseitige Verhaltensweisen von Lehrern und Schülern, in denen partnerbezogene Kognitionen und Lerninhalte vermittelt werden“ (Hofer 1997, 214).

Empirische Untersuchungen zur LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion können einen wesentlichen Beitrag für eine Theorie des Unterrichts leisten. Breidenstein (2010, 869) hält fest, „dass es an einer empirisch gehaltvollen und erklärungskräftigen Theorie schulischen Unterrichts mangelt“, wenngleich es gewisse Bestrebungen gibt, diesem Desiderat entgegen zu wirken (siehe bspw.

Breidenstein 2010; Meseth, Proske, Radtke 2011)<sup>9</sup>. Für die weitere Arbeit an einer Theorie des Unterrichts sei wesentlich zu berücksichtigen – so Breidenstein (ebd., 882) –, dass „die theoretische Modellierung des alltäglichen Unterrichts einer Perspektive [bedarf, Anm. J.R.], die in der Lage ist, schulischen Unterricht als interaktives und kommunikatives Geschehen *in eigenem Recht* [Hervorhebung im Original] zu beschreiben“ (Breidenstein 2010, 872). Breidenstein (2010) stimmt hierbei mit Proske (2011) überein, der davon ausgeht, dass vor dem Hintergrund einer Theorietradition in der Schul- und Unterrichtsforschung, die sich an der normativen Präskription des Unterrichtens und somit an Gelingenserwartungen ausrichtet, eine sozialwissenschaftliche bzw. sozialtheoretische Rückbindung und Fundierung unausweichlich erscheint, um den pädagogischen Anspruch des Unterrichts angemessen erfassen zu können. So hat bislang die einseitige Orientierung an didaktischen Modellen des Unterrichts „wenig zur Klärung des Verhältnisses von Pädagogizität als besondere Form der Sozialität des Unterrichts beigetragen“ (ebd., 15), weil die Didaktik grundlegend primär „zur Reduktion der sozialen Komplexität von Unterricht“ (Herzog 2002, 393) tendiert. Der Fokus der Untersuchung sollte dann auf den situativen Rahmen und der sich darin konstituierenden Interaktionsordnung schulischen Unterrichts gerichtet sein. Breidenstein (2010, 876) schließt hierbei an Goffman an und verweist darauf, dass sich hinsichtlich dieser Geordnetheit wesentliche Hinweise für die Unterrichtsinteraktion ergeben: „Es geht offenbar auch in der Unterrichtssituation oft primär um die Aufrechterhaltung einer gewissen Ordnung oder Geordnetheit der Interaktion. Man kooperiert darin, einen bestimmten Verlaufstypus fortzuführen, das Muster der Interaktion aufrechtzuerhalten – *auch unabhängig vom bzw. jenseits des offiziellen Zwecks von Unterricht* [Hervorhebung im Original]“. Diesbezüglich schlägt Breidenstein (ebd., 882) vor, „in der Analyse alltäglichen Unterrichts auf das interaktive Geschehen im Rahmen der Unterrichtssituation zu fokussieren und dieses als einen Untersuchungsgegenstand *sui generis* [Hervorhebung im Original] aufzufassen, dessen Merkmale nicht unmittelbar aus einer [...] Theorie der Schule oder gar der Gesellschaft abgeleitet werden können“. Er plädiert dabei für einen mikrosoziologischen Zugriff auf die Unterrichtssituation. In der qualitativ-empirischen Unterrichtsforschung haben sich hierbei u.a. die ethnographischen (z.B. Breidenstein 2006) und rekonstruktiv-analytischen Ansätze (wie bspw. die Objektive Hermeneutik nach Oevermann, die Dokumentarische Methode nach Bohnsack oder die tiefenhermeneutische Textinterpretation nach Lorenzer) des interpretativen Paradigmas der Sozialwissenschaft etabliert (vgl. u.a. Böhme 2010, 736).

---

9 Die Interaktionsstudie dieses Dissertationsprojekts kann zu diesem Forschungsbereich einen Beitrag leisten, wobei nachfolgende Ausführungen Breidensteins hinsichtlich der Weiterentwicklung einer Theorie des Unterrichts v.a. für das gewählte Forschungsdesign und die theoretisch-inhaltlich (eher) offene Herangehensweise an den Untersuchungsgegenstand leitend sind (siehe unten).

### 1.3.1 Betrachtung aus dokumentarischer Perspektive

Häufig sind Arbeiten zu finden, die – unter Anwendung der Dokumentarischen Methode – den Unterricht als soziale Praxis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen betrachten (vgl. bspw. Wagner-Willi 2007; Tesch 2008; Sturm 2013; Bohnsack, Fritzsche, Wagner-Willi 2015). In den recherchierten Arbeiten (s.o.) wird der Unterricht auf bestimmte Schultypen und Unterrichtsformen in verschiedenen Unterrichtsfächern (vgl. Wagner-Willi 2007; Nentwig-Gesemann 2014; Richter 2015) in Hinblick auf bestimmte Aspekte, Facetten und Dimensionen untersucht, um die Orientierungen, nach denen die Praktiken der im Unterricht beteiligten Personen ausgerichtet sind, zu rekonstruieren. Gleichsam wird hierbei die methodische Bandbreite der Dokumentarischen Methode und die Offenheit gegenüber unterschiedlichem (empirischem) Datenmaterial aufgezeigt. Das Verfahren eignet sich nicht nur dazu, um in Gruppendiskussionen (vgl. Wagner-Willi 2005, 2007; Sturm 2013), Interviewsituationen (vgl. Tesch 2008) und durch teilnehmende Beobachtung (vgl. Wagner-Willi 2005, 2007) gewonnenes, sondern auch um audioaufgezeichnetes oder videographiertes (und anschließend transkribiertes) Datenmaterial (vgl. u.a. Bohnsack, Fritzsche, Wagner-Willi 2015) zu analysieren. Ebenfalls werden starke Bestrebungen deutlich, die Dokumentarische Methode im Zuge der Unterrichtsforschung theoretisch und methodisch weiterzuentwickeln, um sie einerseits für andere Auswertungsmethoden und andererseits für die Bearbeitung spezifischer Fragestellungen wie bspw. der fachdidaktischen Unterrichtsforschung, anschlussfähig zu machen (vgl. Bonnet 2011).

Durch die Rezeption der Arbeiten zeigt sich, dass der Fokus der Untersuchungen verstärkt auf gewisse, dem Unterricht inhärente Aspekte (wie bspw. Unterrichtsgestaltung, Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse) bzw. auf die Perspektiven der LehrerInnen oder der SchülerInnen als MitgestalterInnen des Unterrichts, und dabei weniger spezifisch auf die Interaktion zwischen den beteiligten AkteurInnen gerichtet ist. Weniger konkret wird allerdings die Interaktion zwischen den AkteurInnen in den Blick gebracht, wie sich bspw. durch Wagner-Willi (2007) in ihrem Beitrag „Rituelle Interaktionsmuster und Prozesse des Erfahrungslernens im Mathematikunterricht“ aufzeigen lässt. Die Analysen videographierter Unterrichtssituationen ermöglichen es aufzuzeigen, wie entdeckendes Lernen performativ hervorgebracht wird, wie Neues inszeniert wird, wie es sich spontan bzw. ungeplant realisiert und welche Bedeutung der Erfahrung beim Lernen zukommt. Der Beitrag verdeutlicht, wie die für die Schule charakteristische Doppelkodierung des Lernens am Gegenstand und des Lernens des Sozialen in den rituellen Lernarrangements verankert ist, und untersucht, wie die damit verbundene Aktivierung der konjunktiven Erfahrungsräume der Gleichaltrigen die Lernkultur als konstruktives Moment prägt. Hierbei können rituelle Interaktionsformen (wie bspw. das konventionelle lehrerInnenzentrierte Unterrichtsgespräch oder die offene interaktive Lernzirkel-

bzw. Stationenarbeit) herausgearbeitet werden, mittels derer Lehrpersonen situativ differierende lernkulturelle Bedingungen für potentielle Lernprozesse schaffen können (vgl. ebd.).

Nentwig-Gesemann (2014) untersucht dokumentarisch eine videografierte Sequenz aus dem Mathematikunterricht einer achten Klasse und widmet sich dabei der Interaktionsstruktur zwischen einer Lehrerin und ihren SchülerInnen. Wie die Autorin selbst betont, ist die Reichweite der Erkenntnisse aus dem von ihr interpretierten Fall noch gering. Um Aussagen bspw. darüber treffen zu können, was für die Lehrerin bzw. ihre Interaktion mit SchülerInnen typisch ist, müsste man sie in weiteren Unterrichtssituationen beobachten. Andererseits macht Nentwig-Gesemann mit ihrer Arbeit deutlich, dass bereits durch die Analyse kurzer Unterrichtssequenzen pädagogisch-didaktische Interaktionsmuster rekonstruiert werden können, die helfen zu verstehen, wie sich Unterricht vollzieht und wie LehrerInnen mit einem Bildungsauftrag und SchülerInnen als deren AdressatInnen in der Unterrichtspraxis zu gemeinsamen Rahmungen finden, in denen es dann überhaupt um den Lerngegenstand gehen kann. So wird das (Praxis-)Wissen von den beteiligten AkteurInnen nicht explizit thematisiert, sondern wie selbstverständlich praktiziert, indem die SchülerInnen sofort wissen, was sie zu tun haben, und somit die Erwartung der Lehrerin validieren, die diese zuvor expliziert hatte und die sie nun umsetzt, indem sie die Äußerungen der SchülerInnen unkommentiert stehen lässt.

Den Aspekt der nonverbalen Verständigung in der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion greift Richter (2015) in ihrem Beitrag „Klassenmanagement in Übergangssituationen des Hauptschulunterrichts. Dokumentarische Videointerpretation von Interaktionspraktiken im Umgang mit sozialer (Un-)Ordnung“ auf. Im Zentrum ihres Beitrags steht die Rekonstruktion der Praxis des Klassenmanagements im Kontext von Schulen der Sekundarstufe bzw. die Relationierung damit verbundener institutioneller Rollenerwartungen und habituellen Formen der konjunktiven Verständigung von LehrerInnen und SchülerInnen. Richter rekonstruiert dabei zentrale Differenzen des habituellen Handelns von LehrerInnen und die Bedeutung ihrer nonverbalen Verständigung und Gestaltung von Beziehungen mit den SchülerInnen über Blicke, Gesten oder Parasprachliches.

Blicke, Gesten und Parasprachliches spielen auch in der Tiefenhermeneutik zur Beforschung der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion eine wesentliche Rolle.

### 1.3.2 Betrachtung aus tiefenhermeneutischer Perspektive

Die Tiefenhermeneutik stellt ein im deutschsprachigen Raum etabliertes Verfahren der rekonstruktiven bzw. interpretativen Sozialforschung dar und wird in verschiedenen Disziplinen auf unterschiedliche Gegenstände unter diversen Fragestellungen eingesetzt (siehe dazu einen Überblick auf der Website der Forschungswerkstatt Tiefenhermeneutik<sup>10</sup>).

Bislang sind nur wenige Arbeiten zur Unterrichtsforschung mit Blick auf die LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion bekannt (vgl. König 1998, 2001, 2005b; Klein 2008; Würker 2013), die sich im Zuge der Fallarbeit dem szenischen Verstehen bzw. dem Verfahren der Tiefenhermeneutik (nach Lorenzer) bedienen, um anhand konkreter Unterrichtssequenzen entweder sehr spezifische Themen wie bspw. Scham und Gewalt in der Schule (Würker 2013) oder pädagogisches Moralisieren nach Auschwitz (König 1998) zu bearbeiten oder um aufzuzeigen, wie fruchtbar dieser Forschungszugang für professionelles, pädagogisches Handeln bzw. für die Etablierung in der Aus- und Weiterbildung von (angehenden) LehrerInnen sein kann (vgl. König 1998, 2001, 2005b). Diese Arbeiten sind jedoch häufig nur auf ein bestimmtes Fach (siehe König 1998: Politische Bildung) ausgerichtet und reichen über punktuelle Fallbearbeitungen nicht hinaus. Nur selten sind Hinweise zu finden, die auf den Forschungsschwerpunkt der Interaktionsdynamiken im Unterricht eingehen (vgl. König 1998, 2001, 2005b; Klein 2008; Würker 2013). Begründen lässt sich dieser Umstand möglicherweise damit, dass die LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion zumeist lediglich als „Nebenschauplatz“ (Klein 2008) für Bildungsprozesse betrachtet wird, die sich nicht immer sprachgebunden, diskursiv zeigen, sondern leibgebunden, inszeniert, allenfalls sinnlich-symbolisch zum Vorschein treten. Hierbei wird deutlich, dass zumeist die LehrerInnen- und weniger die SchülerInnenperspektive (und wenn, dann nur als Reaktion auf das Verhalten der Lehrpersonen) in den Blick kommt, was ebenso durch die Arbeit von Würker (2013) bestätigt wird.

Würker zeigt mit seinem Beitrag „Scham und Gewalt in der Schule“ an mehreren konkreten Fallbeispielen aus unterrichtlichen Zusammenhängen Szenen auf, die sich am Konzept des szenischen Verstehens orientieren. Er bezieht sich hierbei auf Lorenzer (1970), der ausgehend von der psychoanalytischen Praxis den psychoanalytischen Verstehensprozess als „Szenisches Verstehen“ beschrieben hat<sup>11</sup>. Würker macht deutlich, dass szenische Schilderungen etwas Wesentliches über z.T. unbewusste Lebensentwürfe von LehrerInnen bzw. über ihre Dispositionen, wie sie die pädagogische Interaktion strukturieren und gestalten, verraten. Hierbei ermöglicht das szenische Verstehen verdrängte Lebensentwürfe bewusst zu machen, weil der/die AnalytikerIn die

---

10 URL: <http://www.tiefenhermeneutik.org/> (Stand: 22.01.2019).

11 Weiterführende Erläuterungen dazu finden sich auch im Kap. 2.5.3 dieser Arbeit.

Mitteilung des/der Analysanden/In über die sich zwischen ihnen szenisch entfaltende Interaktionspraxis erschließt, wie sie sich im Zusammenspiel von Übertragung und Gegenübertragung entfaltet (vgl. König 2005a, 560). „Der Gefahr, der Eigendynamik kultureller Prozesse nicht gerecht zu werden, sie zu psychologisieren und zu pathologisieren, entgeht die Tiefenhermeneutik dadurch, dass sie [...] die Methode des szenischen Verstehens [...] auf eine methodologisch reflektierte Weise modifiziert, so dass sie dem jenseits der Couch gelegenen Forschungsfeld gerecht wird und einer qualitativ-interpretativen Forschungspraxis entsprechend dazu geeignet ist, Neues zu entdecken“ (Forschungswerkstatt Tiefenhermeneutik). Würker (2013) zufolge stehen LehrerInnen in hohem Maß unter Druck, sich als Mächtige gegenüber den SchülerInnen zu behaupten. Aufkommende Gefühle von Entmachtung oder Ohnmacht werden zumeist durch eine brachiale Machtbehauptung abgewehrt:

„Zu dieser Abwehr liefert die institutionelle Verfasstheit von Schule ein Instrumentarium, das die subjektive und irrationale Unterströmung der Machtbehauptungsgesten sozial konform, ja aner kennenswert erscheinen lässt. Gleichzeitig werden so Kränkung und Scham auf Schülerseite intensiviert und verschärft“ (ebd., 87).

Würker betont dabei, dass es in schulischen Bildungs- und Lernprozessen darauf ankommt, den Blick hin zu den szenischen Zusammenhängen zu lenken.

In den Beiträgen von König (vgl. 1998, 2001, 2005b) werden diese szenischen Zusammenhänge noch konkreter hinsichtlich der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion im Unterricht herausgearbeitet. König begann bereits Ende der 1990er Jahre die Tiefenhermeneutik „in den Dienst einer interpretierenden Schul- und Unterrichtsforschung zu stellen“ (König 1997, 234). In seinem Aufsatz „Pädagogisches Moralisieren nach Auschwitz“ bspw. versucht König (1998) über die Rekonstruktion einer Sozialkundestunde Einsichten in die Mikrostruktur pädagogischen Handelns zu gewinnen. Das Interagieren zwischen der Lehrperson und den SchülerInnen wird dabei als Ausdruck einer Lebenspraxis begriffen, in der die beteiligten Personen ihre Lebensentwürfe im Einklang mit den in der Schule geltenden Regeln, Normen und Rollenerwartungen artikulieren und zugleich unterdrücken (müssen). Laut König (ebd., 137) stellt die Schule „als Institution ein komplexes Gefüge von Normen, Regeln und Rollenerwartungen dar, durch das Kinder und Jugendliche auf eine bestimmte Weise sozialisiert werden“. Der manifeste Sinn wird durch die bewussten Intentionen bestimmt, die LehrerInnen und SchülerInnen in ihrem Sprechen und Handeln im Einklang mit den von ihnen in Anspruch genommenen Regeln zum Ausdruck bringen. Im Gegensatz dazu wird der latente Sinn durch jene Lebensentwürfe bestimmt, die wegen ihrer Unvereinbarkeit mit eigenen Wertvorstellungen verpönt sind oder in den schulischen Interaktionen keinen Platz finden, sich jedoch auf einer verborgenen Bedeutungsebene Geltung verschaffen. Dementsprechend sind die im schulischen Unterrichtsgeschehen zur Sprache gebrachten und daher bewussten Lebensentwürfe ohne

Weiteres entzifferbar, während die von den AkteurInnen unterdrückten Lebensentwürfe dadurch zugänglich werden, indem sie latent in Form von Konflikten oder Krisen verhaltenswirksam werden und sich im Unterricht als störende Ungereimtheiten oder als Brüche zeigen (vgl. König 1998, 2001, 2005b). In diesem Kontext äußert sich König (1998, 138) folgendermaßen:

„Dadurch, daß [sic!] Irritationen den Zugang zu einer quer zum manifesten Sinn der Unterrichtspraxis gelegenen zweiten Sinnebene erschließen, wird unter anderem analysierbar, ob der Lehrer dadurch, dass er seine Intentionen im Rückgriff auf noch nicht bewußt [sic!] gewordene Lebensentwürfe entwickelt, auf eine phantasievolle Weise unterrichtet, oder ob seine Intentionen womöglich aufgrund uneingestandener Lebensentwürfe widerlegt werden, die sich auf eine blindwütig-bewußtlose [sic!] Weise im Verhalten durchsetzen. Zugleich wird analysierbar, inwieweit der Lehrer aufgreift oder abwehrt, was die Schüler an Alltagswissen, Vorurteilen und Phantasien, an Interessen und Wünschen einbringen“.

Im Zuge der Erarbeitung und Aufbereitung des aktuellen Forschungsstands ließen sich spezifische Forschungsdesiderate herausarbeiten, die im nachfolgenden Unterkapitel expliziert werden. Daran anschließend erfolgt die Präzisierung der zentralen Forschungsfragen, mittels derer diese Desiderate in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen werden.

#### **1.4 Forschungslücken und zentrale Fragestellungen**

In der Erarbeitung des Forschungsstands zeigte sich, dass es zahlreiche Arbeiten gibt, die die LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion im Unterricht aus unterschiedlichen forschungsmethodischen Perspektiven beleuchten (vgl. Hofer 1997; Naujok u.a. 2008; Schweer 2017; Thies 2017). Wesentlich hierbei festzuhalten ist, dass die LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion auf drei Ebenen (der Verhaltens-, Beziehungs- und Inhaltsebene) modelliert werden kann (vgl. Hofer 1997). Darüber hinaus wird deutlich, dass empirische Untersuchungen zum besagten Forschungsgegenstand einen wesentlichen Beitrag für eine Theorie des Unterrichts liefern (können) (vgl. Breidenstein 2010). Im Zuge der Literaturrecherche zur Unterrichtsforschung zeigt sich jedoch auch, dass bislang keine einzige Forschungsarbeit zu finden ist, die die LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion im Unterricht aus dokumentarischer und tiefenhermeneutischer Perspektive untersucht. Dieser Umstand erstaunt keinesfalls, wenn man sich vor Augen führt, wie vielfältig sich im Allgemeinen der aktuelle Forschungsstand zur Unterrichtsforschung zeigt. Bereits Terhart (1995, 204) formulierte dieses Problem folgendermaßen:

„Aufgrund der Ausdifferenzierung und Verästelung von Fragestellungen, der Entstehung immer neuer Spezialitäten und – nicht zuletzt – der Zunahme von Publikationen wird es zunehmend schwieriger, z.T. schon unmöglich, bestimmte Themen oder Themenbereiche der Unterrichtsforschung – geschweige denn diese insgesamt – verfolgen zu wollen“.

Im nachfolgenden Abschnitt wurde auf Forschungsarbeiten Bezug genommen, die den Untersuchungsgegenstand bzgl. Handlungspraktiken und Interaktionsdynamiken – getrennt voneinander – methodisch beforschen. Da im Rahmen einer ausführlichen Recherche bislang keine Arbeit aufgefunden werden konnte, die die LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion sowohl mit der Dokumentarischen Methode als auch mit der Tiefenhermeneutik beforscht, wurde auf Literatur zurückgegriffen, in der dieser Forschungsgegenstand entweder aus der einen oder aus der anderen methodischen Perspektive untersucht wird.

Festgestellt werden konnte dabei, dass in den vorliegenden Arbeiten der Unterricht unter Anwendung der Dokumentarischen Methode als soziale (Handlungs-)Praxis zwischen den LehrerInnen und SchülerInnen und dieser zugrunde liegenden Orientierungsrahmen (vgl. Wagner-Willi 2007; Tesch 2008; Sturm 2013; Bohnsack, Fritzsche, Wagner-Willi 2015) in bestimmten Schultypen, Unterrichtsformen und Unterrichtsfächern mit Fokus auf die Unterrichtsgestaltung, Lehr- und Lernprozesse oder die beteiligten AkteurInnen (vgl. Wagner-Willi 2005, 2007; Nentwig-Gesemann 2014; Richter 2015) untersucht wird. In diesem Kontext zeigen sich gleichsam die methodische Bandbreite der Dokumentarischen Methode (vgl. Wagner-Willi 2007; Tesch 2008; Sturm 2013; Bohnsack, Fritzsche, Wagner-Willi 2015) sowie die Bestrebungen mancher ForscherInnen, die Dokumentarische Methode im Rahmen der Unterrichtsforschung theoretisch und methodisch weiterzuentwickeln (vgl. Bonnet 2011).

Was die Beforschung der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion im Unterricht unter Anwendung der Tiefenhermeneutik betrifft, fiel der Ertrag wesentlich geringer aus. Es lässt sich zwar festhalten, dass ein Bezug zur Unterrichtsforschung hergestellt wird (vgl. König 1998, 2001, 2005b; Klein 2008; Würker 2013), jedoch werden anhand konkreter Unterrichtssequenzen sehr spezifische Themen wie bspw. Scham und Gewalt (vgl. Würker 2013) oder das pädagogische Moralisieren nach Auschwitz (vgl. König 1998) bearbeitet. Bedeutend hervorzuheben ist hierbei der Aspekt, dass mittels des rekonstruktiven Verfahrens der Tiefenhermeneutik der Bedeutung der an der Interaktion beteiligten latenten Dynamiken bezüglich der individuellen Bildungsprozesse sowie der Interaktions- und Unterrichtsgestaltung (vgl. König 1998, 2001, 2005b; Klein 2008; Würker 2013) Rechnung getragen wird.

Des Weiteren ließen sich im Rahmen der Literaturrecherche zur LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion im Unterricht dahingehend konkrete Hinweise finden, dass die Interaktionsordnung des Unterrichts in der Forschungsland-

schaft ein bisher (empirisch und theoretisch) eher vernachlässigter Themenkomplex zu sein scheint. Aus diesem Grund wurden in einem weiterführenden Abschnitt Arbeiten rezipiert, die sich mit der Interaktionsordnung des Unterrichts beschäftigen. Wie dabei die Aufbereitung des Forschungsstands zeigte, liefern die genannten Forschungsarbeiten wesentliche und differenzierte Erkenntnisse hinsichtlich der Beschaffenheit, Funktion und Bedeutsamkeit der Interaktionsordnung für das Unterrichtsgeschehen sowie die damit einhergehenden Lehr-Lernprozesse. Sie zeigen dabei Möglichkeiten zur Ausgestaltung der Interaktionsordnung auf und verweisen zugleich auf die Notwendigkeit ihrer Aufrechterhaltung. Überdies werden Unterrichtsstörungen als potentielle Gefahrenquellen für die Interaktionsordnung bzw. deren Aufrechterhaltung thematisiert. Die Forschungsarbeiten (vgl. bspw. Breidenstein, Jergus 2005; Breidenstein 2010; Thiel 2016) sind zu einem großen Teil sehr theoretisch gehalten und lassen (qualitativ)-empirische Untersuchungen zur Untermauerung ihrer Befunde vermissen. Sie geben wenig Auskunft hinsichtlich der Prozessualität und Performativität in der Herstellung und Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung des Unterrichts, und wenn, dann nehmen sie vermehrt die SchülerInnen- jedoch nur selten die LehrerInnenperspektive in den Blick. Zudem zeigt sich, dass in diesem Kontext den an der Interaktion beteiligten unbewussten Dynamiken – im Sinne der Tiefenhermeneutik – keine Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Für diese Forschungsarbeit konkretisieren sich nun folgende Forschungsdesiderate: (1) Es gibt bislang kaum Forschungsarbeiten, die sich dem Unterricht als einer ‚Interaktionsordnung‘ und einem ‚Gegenstand eigenen Rechts‘ zuwenden und dabei die Handlungspraktiken und die Interaktionsdynamiken zwischen LehrerInnen und SchülerInnen während des schulischen Unterrichts in den Blick nehmen. (2) Im Zuge einer Methodentriangulation von Dokumentarischer Methode und Tiefenhermeneutik gilt es empirisch zu untersuchen und (3) dabei in Hinblick auf den alltäglichen Unterricht die Frage zu thematisieren, in welchem Verhältnis die durch die beiden Methoden gewonnenen Erkenntnisse stehen. Zur Bearbeitung dieser Forschungslücken ergibt sich folgende übergeordnete Forschungsfrage:

Wie wird die Interaktionsordnung des Unterrichts durch Handlungspraktiken und Interaktionsdynamiken hergestellt bzw. aufrechterhalten und in welchem Verhältnis stehen die durch die Dokumentarische Methode und Tiefenhermeneutik hervorgebrachten Erkenntnisse bzw. welchen Mehrwert liefert die Methodentriangulation dieser beiden Verfahren für die Bearbeitung dieser Fragestellung?

Diese übergeordnete Forschungsfrage wird – wie folgt - in zwei Subfragen gegliedert, die jeweils für einen Teil dieser Dissertation leitend sind:

- (1) Welche Handlungspraktiken werden durch die dokumentarische Analyse am Einzelfall sichtbar?

Zur Bearbeitung der ersten Subfrage wird ausgewähltes Datenmaterial mittels der Dokumentarischen Methode analysiert (Kap. 3.1).

(2) Welche Interaktionsdynamiken werden durch die tiefenhermeneutische Analyse am Einzelfall sichtbar?

Methodisch wird der zweiten Subfrage mit Hilfe der Tiefenhermeneutik nachgegangen (Kap. 3.2.). Im Anschluss daran sollen die zuvor mittels der unterschiedlichen Methoden erarbeiteten Forschungsergebnisse zusammengeführt und vor dem Hintergrund der übergeordneten Fragestellung diskutiert werden (Kap. 4).

Bevor das Forschungsdesign sowie der Forschungsprozess vorgestellt werden, gilt es zunächst die Relevanz für die Disziplin bzw. die zugrunde liegenden Ziele dieser Dissertationsarbeit zu klären.

## **1.5 Relevanz für die Disziplin und Ziele der Arbeit**

Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt auf Fragen der Unterrichtsforschung unter besonderer Berücksichtigung der Interaktionsordnung des Unterrichts. Diesen Fragen wird in den nachfolgend aufgelisteten Forschungszielen des Dissertationsprojekts Rechnung getragen:

Ein erstes Ziel des Forschungsvorhabens ist die theoretische Auseinandersetzung mit den Konzepten ‚Handlungspraktiken‘ und ‚Interaktionsdynamiken‘ hinsichtlich der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion. Diese Auseinandersetzung schließt an bisherige theoretische und methodologische Diskurse bzgl. dieser beiden Konzepte an und liefert die Grundlage für die Untersuchung bzw. Rekonstruktion der Handlungspraktiken und Interaktionsdynamiken in der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion im Unterricht.

Ein weiteres Forschungsziel ist die Rekonstruktion der Handlungspraktiken und Interaktionsdynamiken zwischen LehrerInnen und SchülerInnen am gewählten Fall. Dabei wird über bisherige Forschungsarbeiten hinausgegangen, die die Handlungspraktiken und Interaktionsdynamiken in der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion im Unterricht bislang immer nur getrennt voneinander untersuchten. Hierbei geht es auch darum, den ‚Sozialisationsbegriff‘ für die empirische Untersuchung erhobenen Datenmaterials zum Unterrichtsgeschehen fruchtbar zu machen. Durch die Rekonstruktion der Handlungspraktiken und Interaktionsdynamiken sowie durch die Triangulation dieser wird ein empirisch abgesicherter Zugang zur Beschreibung der Interaktionsordnung des Unterrichts angestrebt.

Darüber hinaus wird über die Rekonstruktion der Handlungspraktiken und Interaktionsdynamiken sowie durch die empirisch-gestützte Überführung theoretischer Interaktionskonzeptionen Goffmans in die Unterrichtsforschung ein

Beitrag zur Weiterentwicklung der theoretischen Modellierung des Unterrichts angestrebt.

Im Zuge der Methodentriangulation von Dokumentarischer Methode und Tiefenhermeneutik wird anhand der rekonstruktiven Fallanalyse auf eine empirisch-gestützte Verhältnisbestimmung von Handlungspraktiken und Interaktionsdynamiken in der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion im Unterricht abgezielt.

Das gewählte multiperspektivische und multimethodische Forschungsdesign knüpft zwar methodisch an bisherige Studien zur empirischen Unterrichtsforschung an, jedoch wird versucht, durch die Methodentriangulation und den Versuch der Verhältnisbestimmung über bisherige Forschungsarbeiten hinauszugehen und somit eine methodisch-methodologische Weiterentwicklung durchzuführen.



## **II Empirische Untersuchung zur Interaktionsordnung des Unterrichts**

Teil II dieser Arbeit umfasst die empirische Untersuchung zur Interaktionsordnung des Unterrichts. In Kapitel 2 werden zunächst das multiperspektivische und multimethodische Forschungsdesign dargestellt und der im Rahmen dieser Arbeit vollzogene Forschungsprozess beschrieben. Im daran anschließenden Kapitel 3 erfolgt die in diesen Forschungsprozess eingebettete Fallanalyse, die wesentliche Erkenntnisse hinsichtlich der Handlungspraktiken und Interaktionsdynamiken zur Herstellung und Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung des Unterrichts zwischen den für diese Arbeit beforschten AkteurInnen lieferte.

### **2 Forschungsdesign und Forschungsprozess**

Dieses Kapitel beinhaltet eine genaue Darstellung des Forschungsdesigns sowie des Forschungsprozesses dieser Dissertationsarbeit. Im Sinne des wissenschaftlichen Arbeitens ist es wesentlich, das Forschungsdesign und den beim Verfassen dieser Arbeit durchlaufenen Forschungsprozess zu begründen bzw. offen zu legen, um sowohl Transparenz als auch Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten und um die Arbeit für den wissenschaftlichen Diskurs diskutierbar zu machen. Die Bestimmung der Forschungsperspektive dieser Arbeit erfolgte entsprechend des zugrunde liegenden Forschungsgegenstands, der Forschungsfragen sowie der zu verfolgenden Forschungsziele.

Zu Beginn dieses Kapitels wird die vorliegende Dissertationsarbeit in der qualitativen Sozialforschung verortet. Um die argumentative Einordnung dieser Untersuchung in die gängige Forschungslandschaft vornehmen zu können, bedarf es dabei zunächst einer Einführung zur qualitativen Sozialforschung als etablierte Methodologie (Kap. 2.1). Im darauffolgenden Abschnitt schließen die Explikation der qualitativ-empirischen Einzelfallstudie und deren methodologische Einordnung in der qualitativen Forschung an. Dabei erfolgen eine ausführliche Erläuterung und eine theoretisch fundierte Diskussion zur Auswahl des dieser Untersuchung zugrunde liegenden Falls (Kap. 2.2). Im Anschluss daran werden die (soziologische) Ethnographie als Forschungsstrategie dieser Arbeit (Kap. 2.3) sowie die qualitative Datenerhebung samt der zum Einsatz gekommenen Erhebungsverfahren einer genaueren Betrachtung unterzogen und das zur Verfügung stehende Untersuchungssample sowie das unterschiedliche Datenmaterial offengelegt (Kap. 2.4). Der abschließende Abschnitt dieses Kapitels umfasst eine ausführliche Erläuterung der im Rahmen dieser

Arbeit angewandten Datenauswertungsverfahren der rekonstruktiven Sozialforschung sowie deren forschungspraktische Umsetzung, die gleichsam die Triangulation der unterschiedlichen Datensorten umfasst, um abschließend die Potenziale und Grenzen einer ergänzenden Kombination beider Verfahren zu beleuchten (Kap. 2.5).

## 2.1 Erkenntnistheoretische und methodologische Grundlagen zum qualitativen Forschungsansatz

Die vorliegende Arbeit ist als qualitative Sozialforschung angelegt. Faktoren, die zur Auswahl des qualitativ-empirischen Forschungszugangs beigetragen haben, werden in diesem Abschnitt diskutiert. Damit einhergehen Erläuterungen, was generell unter diesem spezifischen Zugang zu verstehen ist und inwiefern mittels dieses Zugangs Theorien und Hypothesen im Zuge einer wissenschaftlichen Untersuchung generiert werden können.

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich die qualitative Forschung zu einem breiten, fast kaum überschaubaren Feld entwickelt. So wird sie bspw. in den Grundlagenfächern Soziologie, Psychologie sowie in den Kultur-, Erziehungs- und Wirtschaftswissenschaften eingesetzt. Aufgrund der starken Anwendungsorientierung in ihren Fragestellungen und Vorgehensweisen, findet die qualitative Sozialforschung neben den Grundlagenfächern auch in besonders anwendungsorientierten Fächern Verwendung. Wenngleich Kritik, Vorbehalte und Vorurteile in Hinblick auf die qualitative Forschung bei weitem noch nicht verstummt sind, kann dennoch festgehalten werden, dass sie sich mittlerweile in der Forschungslandschaft etabliert hat.

Der qualitative Ansatz entwickelte sich aus der Kritik an der traditionellen quantitativen Sozialforschung und wurde deshalb lange Zeit als Gegenströmung betrachtet. In der letzten Zeit dürfte sich nun zunehmend eine Unterscheidung zwischen qualitativen bzw. rekonstruktiven<sup>12</sup> und quantitativen bzw. hypothesenprüfenden Verfahren durchsetzen (vgl. bspw. Przyborski 2004, 40; Bohnsack 2014, Strübing, Hirschauer, Ayaß, Krähnke, Scheffer 2018, 84). Hypothesenprüfende Verfahren zielen dabei auf die „*Reproduzierbarkeit des Forschungsprozesses, des Erkenntnisprozesses*“ (Bohnsack 2014,

---

12 In diesem Kontext verweist Przyborski (2004, 40) darauf hin, dass jedoch nicht alle Methoden, die als qualitativ bezeichnet werden, den rekonstruktiven Verfahren zugeordnet werden können: „So vollzieht sich beispielsweise die ‚qualitative Inhaltsanalyse‘ in einer quantitativen Forschungslogik. Das Analysematerial wird theoriegeleitet, systematisch kodiert. Das heißt, dass sich die Erhebung des Materials zwar ganz offen vollziehen kann, was davon aber als Beobachtungsdatum gezählt wird, ist standardisiert. Damit kann eine qualitative Inhaltsanalyse letztlich immer in eine quantitative überführt werden [...]“.

19, Hervorhebung im Original) ab. Die durch den Kritischen Rationalismus<sup>13</sup> beeinflussten Methoden orientieren sich hierbei am naturwissenschaftlichen Experiment,

„bei dem die Rahmenbedingungen möglichst weitgehend konstant gehalten werden. Analog zum naturwissenschaftlichen Experiment sollen in der sozialwissenschaftlichen Untersuchung die Rahmenbedingungen dadurch konstant gehalten werden, dass die Kommunikation zwischen den Forschern und denjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, formalisiert, schematisiert oder *standardisiert* wird. Aus diesem Grund werden die hypothesenprüfenden Verfahren auch ‚*standardisierte Verfahren*‘ genannt“ (Bohnsack 2014, 19, Hervorhebung im Original).

In der Forschungslandschaft werden unter der Bezeichnung ‚qualitative Methoden‘<sup>14</sup> heterogene Methoden der Datenerhebung und -auswertung verstanden, die jeweils spezifische Ausschnitte der sozialen Wirklichkeit erfassen und auf unterschiedlichen Ebenen liegen können, wie bspw. das narrative Interview oder die Einzelfallstudie (vgl. Lamnek, Krell 2016, 44). Dies ist darauf zurückzuführen, dass die qualitative Sozialforschung über keine klaren und expliziten Regeln und somit auch über keine einheitliche Methodologie verfügt. Dennoch haben sich im Laufe der Zeit unterschiedliche Prinzipien etabliert, die in ihrer Zusammenfassung als die Programmatik qualitativer Sozialforschung verstanden werden können und sich durch gewisse Gemeinsamkeiten, v.a. was die methodologische Begründung des Forschungshandelns betrifft, auszeichnen. Demgemäß ist der Forschungsgegenstand „das menschliche Erleben, Denken und (soziale) Handeln, durch Eigenschaften gekennzeichnet, die die durchgehende Anwendung hypothetiko-deduktiver Forschungsstrategien nicht sinnvoll erscheinen lassen“ (Kelle, Reith, Metje 2017, 48).

Die qualitative Sozialforschung hebt hervor, dass sich Menschen in der Welt orientieren und wegen der subjektiven Bedeutungen handeln, die die Dinge<sup>15</sup> in ihrer Umgebung und das Verhalten ihrer Mitmenschen für sie ha-

---

13 Beim Kritischen Rationalismus handelt es sich um eine nichtinduktionslogische Erkenntnistheorie, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts von Karl Popper begründet wurde und sich v.a. im Zusammenhang mit dem sogenannten Positivismusstreit (vgl. Adorno, Dahrendorf, Pilot, Albert, Habermas, Popper 1969) unter der Fortführung von Hans Albert (vgl. bspw. 1969) und in der Auseinandersetzung mit der Frankfurter Schule bzw. deren VertreterInnen Theodor W. Adorno und Jürgen Habermas entfaltet und ausformuliert hat (vgl. Bohnsack 2014, 16).

14 In diesem Abschnitt wird zunächst von ‚qualitativer Forschung‘ sowie von ‚qualitativen Methoden‘ gesprochen und somit die Sonderstellung von interpretativen bzw. rekonstruktiven Verfahren vernachlässigt, wie sie vermehrt von Bohnsack (vgl. bspw. 2005) reklamiert wurde. Eine ausführliche Thematisierung der rekonstruktiven Verfahren, die in dieser Arbeit Anwendung fanden, findet sich in den Kapiteln 2.4.4 und 2.5.

15 Unter den Begriff ‚Dinge‘ fällt alles, „was der Mensch in seiner Welt wahrzunehmen vermag“ (Blumer 1973, 83) – physische Gegenstände, andere Menschen, Kategorien von Menschen, Institutionen, Leitideale, Handlungen anderer Personen und Situationen, wie sie dem Menschen im alltäglichen Leben begegnen.

ben. Zudem werden diese Prozesse der Bedeutungszuschreibungen durch gesellschaftliche Regeln und Verhaltensvorschriften beeinflusst. Derartige Regeln gelten allerdings – im Vergleich zu Naturgesetzen – nicht universell, wie qualitativ orientierte interpretative sozialwissenschaftliche Theorieansätze (z.B. der Symbolische Interaktionismus nach Mead 1934/1973 oder die soziologische Phänomenologie nach Alfred Schütz 1974) hervorheben. Sie sind oft vieldeutig und müssen von den handelnden Personen situationsgebunden interpretiert werden. Zur Erläuterung dieses Phänomens begründete der Soziologe Thomas P. Wilson das sogenannte ‚interpretative Paradigma‘, dem auch der Symbolische Interaktionismus zuzuordnen ist, als grundlagentheoretische Position in der Soziologie, die grundlegend von dem Verständnis ausgeht, dass jede soziale Interaktion selbst einen interpretativen Prozess darstellt, in dem jeder Mensch jede soziale Situation für sich deuten muss. Diesem Verständnis zufolge erscheinen soziale Wirklichkeiten als Resultat konstant ablaufender sozialer Konstitutionsprozesse (vgl. Küsters 2009, 20). Demnach gibt es keine sozialen Strukturen außerhalb und unabhängig von den interpretativen Prozessen in der Interaktion (vgl. Hill, Peuckert, Scherr 2010, 299; Scherr, Peuckert 2010, 120). Demgegenüber steht das ‚normative Paradigma‘, das soziologische Theorien zusammenfasst (Funktionalismus, System- und Verhaltenstheorie), in denen menschliches Handeln als Folge von kulturell etablierten Rollen- und Normenvorgaben aufgefasst wird (vgl. ebd.). Soziale Regeln können hierbei auch neu interpretiert werden, die sich wiederum dauerhaft verändern.

„Dass Subjektivität, Situativität und Flexibilität menschlichen Handelns und Erlebens nicht durch starre Gesetze determiniert, sondern durch (prinzipiell veränderbare) Regeln und Strukturen beeinflusst werden, hat bedeutsame, methodologische Konsequenzen“ (Kelle, Reith, Metje 2017, 48).

Qualitative Forschungsansätze eröffnen Zugänge „zu den subjektiven Sichtweisen, den Handlungsorientierungen und dem Alltagswissen der Akteure im Feld sowie zu gruppen- und kulturbezogenen Normen, Werten und Handlungspraktiken“ (ebd., 49). Qualitative Sozialforschung erhebt, laut Flick, von Kardorff und Steinke (2008, 14), grundsätzlich den Anspruch, „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ zu beschreiben“ d.h., die (jeweilige) soziale Wirklichkeit in der Perspektive der handelnden Menschen zu rekonstruieren. Dies hat in zwei komplementären Analyserichtungen zu geschehen: „Zum einen ist zu beschreiben, wie die soziale Wirklichkeit aus der Sicht des Individuums aussieht; zum zweiten ist es erforderlich zu erforschen, wie diese Perspektive selbst beschaffen ist“ (Küsters 2009, 19).

In Hinblick auf die Erkenntnismöglichkeiten, die im Zuge qualitativer Sozialforschung hervorgebracht werden können, ergeben sich spezifische Forschungsprinzipien und -merkmale für dieselbe, die nachfolgend kurz umrissen werden.

Ein wesentliches Kennzeichen der qualitativen Forschung ist die Offenheit. Das bedeutet, dass sich der/die ForscherIn sowohl dem Untersuchungsgegenstand als auch den Forschungsmethoden gegenüber offen zeigt und nicht mit vordefinierten Kategorien an das Datenmaterial herangeht (vgl. Lamnek 2010, 173). Im Besonderen geht es darum, dass sich der/die ForscherIn den eigenen Wahrnehmungstrichter gegenüber offenhält. Demnach wird „eine theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes erst dann vorgenommen [...], wenn seine Strukturierung durch die befragten Subjekte erhoben und analysiert ist“ (Hoffmann-Riem 1980, 343f). Kruse (2014, 41) zufolge soll der Sinn „via qualitativer [...] Forschung so weit wie möglich *rekonstruiert* [Hervorhebung im Original] werden, und nicht im Rahmen der Datenerhebungs- und Auswertungsprozesse in den Forschungsgegenstand hineingelegt werden“. So ist davon auszugehen, dass eine mögliche Subjektivität und Selektivität der Untersuchung mit der Seinsverbundenheit des/der ForscherIn korreliert. Dementsprechend führt die Seinsverbundenheit der forschenden Person selbstständig zu einer intuitiven Auswahl hinzugezogener Vergleichsfälle (vgl. Kloth 2018, 100). Hierbei spielt schließlich die methodische Kontrolle eine bedeutende Rolle.

Es kommen hauptsächlich naturalistische, d.h. qualitative Forschungsmethoden (wie bspw. offene Interviews, teilnehmende Beobachtung und Gruppendiskussionen) zum Einsatz, um einen bislang wenig beforschten Wirklichkeitsbereich und eine neuartige Forschungsfrage zu explorieren sowie zur Theorien- und Hypothesengenerierung, die wiederum in anschließenden, standardisierten und repräsentativen Untersuchungen überprüft werden können (vgl. Flick u.a. 2008, 25), beizutragen. Die Forschungsmethoden müssen derart offen gestaltet werden, dass sie auch komplexe Forschungsgegenstände und das zu untersuchende Phänomen ausreichend sowie in seinem natürlichen Kontext erfassen können. Die qualitative Forschung zeichnet sich dabei durch eine besondere Nähe zwischen der forschenden Person und dem Forschungsgegenstand aus. Sie steht damit im Gegensatz zu quantitativen Forschungszugängen, die vermehrt mit großen Zahlen, standardisierten und dadurch stärker objektivistischen Forschungsmethoden und normativen Konzepten arbeiten (vgl. ebd., 17). Es geht nicht um die Standardisierung der Instrumente, sondern vielmehr um einen Zugang, der den Verlauf des Gesprächs oder einer Beobachtungsdimension an den jeweiligen Relevanzsetzungen und Besonderheiten des Gegenübers orientiert (vgl. Lamnek 2010, 13). Zum anderen können komplexe Gegenstände der sozialen Wirklichkeit zumeist nicht in einzelne Merkmale und Variablen untergliedert werden. Sowohl die Wahl des Erhebungs- als auch des Analyseverfahrens orientiert sich an diesem Grundsatz.

Aufgrund der Offenheit der ForscherInnen und der damit einhergehenden Flexibilität der Vorgehensweise gegenüber den Untersuchungspersonen, dem Forschungsprozess und den angewandten Methoden wird der explorative Cha-

rakter qualitativer Sozialforschung hervorgehoben. Flexible Erhebungsverfahren ermöglichen es, sich an die jeweiligen Eigenheiten des Forschungsgegenstands anzupassen und die im Laufe des Forschungsprozesses erzielten Erkenntnisfortschritte für die nachfolgenden Untersuchungsschritte zu verwenden. Flexibilität und die Anwendung diverser hoch standardisierter Methoden innerhalb einer Untersuchung schließen sich nicht notgedrungen aus, doch widerspricht die Forderung nach Flexibilität der Beschränkung auf ein standardisiertes Verfahren (vgl. Lamnek, Krell 2016, 38).

In der qualitativen Forschung spielt die Qualität einzelner Befunde mit Blick auf eine sich generierende Theorie eine entscheidende Rolle. Qualitative empirische Ansätze zielen darauf ab, über die genaue Analyse konkreter Einzelfälle und des Einbezugs der subjektiven Sichtweisen der untersuchten AkteurInnen, Prozesse der Entstehung von sozialen und psychischen Phänomenen zu rekonstruieren und Wirkungszusammenhängen auf den Grund zu gehen (vgl. Rosenthal 2005, 22). Ein solches Vorgehen ist zeitaufwändig; zudem benötigt die Darstellung solch komplexer Prozesse – will man dem Anspruch auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit als einem der zentralen Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. Strübing u.a. 2018) entsprechen – ausreichend Raum.

Zudem verläuft der Forschungsablauf in der qualitativen Forschung „*reflexiv und vielfach rückkoppelnd*“ (Atteslander 2010, 96, Hervorhebung im Original). Mit dieser grundlegenden Forschungsstrategie ist die qualitative Forschung als entdeckende Wissenschaft auf „die Entdeckung des Neuen [...]“ ausgerichtet, wobei sich dabei „die Entwicklung von Theorien aus der Empirie als Großziel [sic!] qualitativer Forschung“ (Flick u.a. 2008, 24) anschließt. Der Fokus liegt am Alltagsgeschehen bzw. am Alltagswissen der zu untersuchenden Personen. Diesem Prinzip entsprechend werden Daten in ihrem natürlichen Kontext erhoben und Aussagen im Kontext analysiert, wobei die Unterschiedlichkeit der Perspektiven der Beteiligten Berücksichtigung findet (vgl. ebd., 23). Die Kommunikation nimmt daher eine bedeutsame Funktion im Zuge des Forschungsprozesses ein, der zufolge die Erhebung von „bedeutungsstrukturierten Daten“ (Hoffmann-Riem 1980, 346f) nur durch eine „Kommunikationsbeziehung mit dem Forschungssubjekt“ (ebd.) möglich ist, die den Kommunikationsregeln des Beforschten und eben nicht denen der wissenschaftlichen Forschung folgt.

Als ein wesentlicher Aspekt der Erkenntnis wird die Reflexivität der ForscherInnen über ihr Handeln und ihre Wahrnehmungen im Untersuchungsfeld verstanden (vgl. Flick. u.a. 2008, 23), da die Reflexivität der Methode nicht nur die Anpassungsfähigkeit des Untersuchungsinstrumentariums an den zu untersuchenden Gegenstand, sondern auch eine reflektierte Einstellung der ForscherInnen voraussetzt (vgl. Lamnek, Krell 2016, 36).

Das Prinzip der Explikation bezieht sich auf die wünschenswerte Erwartung an die ForscherInnen, die Einzelschritte des Untersuchungsprozesses so-

weit wie möglich offen zu legen. Dementsprechend sollen die Regeln klar dargestellt werden, nach denen das erhobene Datenmaterial analysiert wird bzw. mittels welcher Regeln die kommunikative Erfahrung in Daten umgeformt wird (vgl. ebd.).

Diese Dissertationsarbeit zielte darauf ab, einen Erkenntnisfortschritt im Hinblick auf das im gängigen wissenschaftlichen Diskurs vorherrschende Forschungsdesiderat der Interaktionsordnung des Unterrichts unter besonderer Berücksichtigung der Handlungspraktiken und Interaktionsdynamiken (die sich im Spannungsverhältnis von manifester und latenter Sinnenebene abspielen) zu liefern. Wie bereits in der theoretischen Rahmung dieser Arbeit erwähnt wurde, ist es nur schwer möglich, bestehende Überlegungen – diesen Themenbereich betreffend – zu widerlegen, weil es bislang an diesbezüglichen (v.a. empirischen) Forschungsarbeiten mangelt. Die hervorzubringenden Erkenntnisse dieses Forschungsprojekts unterliegen demnach dem Anspruch der Neuwertigkeit sowie der Hervorbringung neuer theoretischer Zugänge und Hypothesen. Um diesem Anspruch nachzukommen, wurde für die vorliegende Untersuchung ein exploratives Forschungsdesign gewählt. Explorative Designs sind darauf ausgerichtet, „bisher unbekannte Phänomene oder Varianten von Phänomenen herauszuarbeiten, mögliche Beschreibungskategorien für Phänomene zu entwickeln und Vermutungen aufzustellen über Zusammenhänge zwischen solchen Beschreibungskategorien [...]“ (Mayring 2010, 181). Dabei ist der Forschungsprozess grundsätzlich offen gehalten und flexibel angelegt bzw. orientiert sich an einer kontinuierlichen Annäherung an den Untersuchungsgegenstand sowie einer fortschreitenden Hypothesen- und Theorienbildung. Für diese Arbeit wurde konkret als Forschungsdesign eine ethnographisch-rekonstruktive Einzelfallstudie definiert. Die Explikation des gewählten Forschungsdesigns erfolgt schrittweise in den nachfolgenden Abschnitten. Im nächsten Schritt wird zunächst auf die qualitativ-empirische Einzelfallstudie und deren Umsetzung im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit näher eingegangen.

## **2.2    Qualitativ-empirische Einzelfallstudie und Fallauswahl in dieser Arbeit**

Die Einzelfallstudie erlangte im Rahmen der Etablierung der qualitativen Sozialforschung zunehmend an Bedeutung. Lamnek (2010) zufolge handelt es sich bei der Einzelfallstudie um einen ‚approach‘, einen sogenannten Forschungsansatz. Sie stellt dabei keine spezifische und isolierte Technik der empirischen Sozialforschung dar; vielmehr wird – im Lichte dieser Betrachtungsweise – „prinzipiell das gesamte Spektrum der sozialwissenschaftlichen Erhebungsmethoden subsumiert, weshalb man sie als einen approach betrachtet“

(Witzel 1982, zit. nach Lamnek 2010, 272). Der Begriff „approach“ (ebd.) bezeichnet entweder ein vielschichtiges methodisches Vorgehen oder eine Untersuchungsform. Zudem fußt ein approach auf einem theoretischen Paradigma oder einer speziellen Methodologie. Als Forschungsansatz betrachtet, kann ein approach die theoretischen Vorgaben der Methodologie in praktische Handlungsanweisungen umsetzen, ohne selbst eine Erhebungstechnik zu sein (vgl. ebd., 273).

Das Besondere an der Einzelfallstudie<sup>16</sup> besteht darin, die Untersuchungseinheit in ihrer Totalität zum Forschungsgegenstand zu machen (vgl. ebd.). Sie zielt darauf ab, einen detailreichen Einblick in das Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren zu erhalten, wobei sie hierbei häufig auf das Erfassen typischer Vorgänge fokussiert. Unter Einbeziehung möglichst vieler relevanter Dimensionen bzw. Variablen geht es ihr darum, „ein ganzheitliches und damit realistisches Bild der sozialen Welt zu zeichnen“ (ebd.). Brüsemeister (2008, 97) verzeichnet hierbei, dass „der mögliche Wert von Einzelfallstudien für gewöhnlich darin [besteht, Anm. J.R.], überhaupt auf ein empirisches Phänomen aufmerksam gemacht sowie einen theoretischen Typus in seiner inneren Logik erklärt zu haben“. Der Einzelne wird bspw. dabei nicht als bedeutungsloser und prinzipiell austauschbarer Teil einer Population oder Stichprobe, sondern als Experte für die Deutungen und Interpretationen seiner Alltagswelt betrachtet. Lamnek (2010, 274) hebt in diesem Kontext hervor, dass besonders „in der qualitativen Methodologie der offene und intensiv kommunikative Zugang zur sozialen Wirklichkeit im Wege der Analyse einzelner Fälle zum zentralen Moment“ wird. Der Versuch der gründlichen, ganzheitlichen und tiefen Erhebung und Analyse wird dabei am ehesten in der Einzelfallstudie ermöglicht (vgl. ebd., 286). Durch die Beschränkung auf eine Untersuchungseinheit besteht ihr größter Vorteil darin, sich als forschende Person intensiver mit einer gehäuften Menge an Untersuchungsmaterial zu beschäftigen und aufgrund dessen umfassendere und komplexere Ergebnisse generieren zu können (vgl. Witzel 1982, 78). Die Individualität, Isoliertheit und Einzigartigkeit erinnern – so Lamnek (vgl. 2010, 284) – gleichsam an unseren Alltag, in dem nicht aggregierte Daten oder einzelne Variablen, sondern handelnde Individuen vorzufinden sind, die wir in spezifischer Weise wahrnehmen und interpretieren. Die Prozesse des Wahrnehmens und Interpretierens sind die alltäglichen Entsprechungen der wissenschaftlichen Absicht des Beschreibens und Analysierens. Wesentlich hierbei zu berücksichtigen ist allerdings – so Lamnek (2010, 284) –, dass im interpretativen Paradigma wissenschaftliches Vorgehen, womit die rationale Rekonstruktion von Wirklichkeit durch kontrolliertes Fremdverstehen gemeint ist, „nichts mit dem alltagsweltlichen Vorgehen zu tun“ hat. Im interpretativen Paradigma strebt die Einzelfallstudie die Rekonstruktion von

---

16 Aufgrund der Relevanz für diese Arbeit beziehen sich die nachfolgenden Ausführungen vorwiegend auf die qualitative Einzelfallstudie. Für nähere Informationen zur quantitativen Einzelfallstudie siehe Lamnek (2010).

Handlungsmustern auf der Grundlage von alltagsweltlichen, realen Handlungsfiguren an. Diese Handlungsmuster sind zwar individuell auszumachen, jedoch nicht einmalig und individuenspezifisch. In diesen Handlungen manifestieren sich vielmehr generellere Strukturen. Interpretative (resp. Qualitative) Verfahren der Sozialforschung gehen von einem dialektischen Verhältnis von „individuell und allgemein“ (Rosenthal 2005, 75) aus, wonach in jedem – gesellschaftlich konstituierten – Besonderen auch das gesellschaftlich Allgemeine enthalten ist bzw. dieses wiederum mitkonstituiert.

„Jeder einzelne Fall, der ja immer ein in der sozialen Wirklichkeit konstituierter ist, verdeutlicht etwas über das Verhältnis von Individuellem und Allgemeinem. Er entsteht im Allgemeinen und ist damit auch Teil des Allgemeinen. Damit gibt auch jeder einzelne Fall Hinweise auf das Allgemeine“ (ebd.).

Die Handlungsmuster stellen Einzelhandlungen dar, die sinnvoll aufeinander bezogen sind und dementsprechend in Kombination auftreten (vgl. Lamnek 2010, 285).

„In der sozialen Realität bzw. dem Alltag gibt es diese Typen in den seltensten Fällen in reiner Form. Vielmehr existiert eine Unzahl von ähnlichen, aber dennoch variierten Handlungsfiguren, aus denen der Soziologe ein Handlungsmuster rekonstruiert“ (ebd.).

Hierbei versucht die forschende Person sowohl die Handlungsfiguren nachzuvollziehen als auch diese in den wissenschaftlichen Diskurs einzubringen und Handlungsmuster zu identifizieren, indem sie allgemeinere Regelmäßigkeiten annimmt. Somit kommt der Analyse eines Einzelfalls empirische und theoretische Relevanz zu.

Charakteristisch für die Einzelfallstudie ist die Auswahl eines einzelnen sozialen Elements als Untersuchungsobjekt und/oder -einheit (als Fall). Der Fall ist eine komplexe soziale Handlungseinheit mit eigener Struktur und Geschichte (vgl. Ludwig 2005, 51). Der Einzelfallstudie geht es nicht um aggregierte Individualmerkmale, sondern um die spezifischen und individuellen Einheiten, die sich zusammensetzen können aus Personen, Gruppen, Institutionen, Kulturen, Organisationen, Verhaltensmustern u.v.m. (vgl. Lamnek 2010, 273). Sie zielt darauf ab, einen Fall zu finden, der die theoretischen Konzepte der ForscherInnen komplexer, differenzierter und profunder ausgestalten kann (vgl. ebd., 286). In der qualitativen Forschung ist nicht entscheidend, ob die vorab ausgewählten Untersuchungsgruppen statistisch repräsentativ sind, sondern ob deren Handlungsmuster und die theoretischen Artefakte, die man aus ihnen generiert, breit genug streuen, sodass das zu untersuchende Phänomen ausreichend erklärt werden kann. Dementsprechend ist die qualitative Forschung vordergründig an einer theoretisch begründeten Stichprobenauswahl („theoretical sampling“) interessiert, im Gegensatz zu einer statistisch repräsentativen Stichprobenfestlegung („statistical sampling“) in quantitativen Studien (vgl. Brüsemeister 2008, 173). Speziell für (Einzel)Fallstudien definiert

Flick (vgl. 2012, 178) in Anlehnung an Patton (vgl. 2002, 230ff) das ‚gezielte‘ (‚purposive‘) Sampling als geeignete Strategie<sup>17</sup> zur Fallauswahl. Eine Möglichkeit stellt hierbei die Auswahl eines besonders kritischen Falls dar. Flick (2012, 165) verweist darauf, dass „die Auswahl kritischer Fälle auf diejenigen Fälle [abzielt, Anm. J.R.], an denen die untersuchten Zusammenhänge – etwa nach Meinung von Experten – besonders deutlich werden“.

In der vorliegenden Arbeit wurde die LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion als Fall definiert. Für die konkrete Fallauswahl wurde einerseits auf das Prinzip des gezielten Samplings nach Patton (2002) rekurriert und theoretisch an Breidenstein (2010) orientiert, der darauf verweist, dass zur Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts der Fokus auf störungsträchtige Unterrichtsinteraktionen gelegt werden sollte. In diesem Fall handelt es sich um die Unterrichtsinteraktion zwischen einer männlichen Lehrkraft und den SchülerInnen einer Unterstufenklasse (näher Informationen zum Untersuchungssample finden sich in Kap. 2.4.1 dieser Arbeit). Die Interaktion zwischen dem Lehrer und den SchülerInnen dieser Klasse ist besonders von Unterrichtsstörungen geprägt und kann demnach als ‚kritisch‘ bezeichnet werden.

In der Regel werden in Einzelfallstudien Personen untersucht: „Dies ist ein spezieller Zugang der Soziologie zur Wirklichkeit“ (Lamnek 2010, 293). Die Soziologie widmet sich allerdings auch Gruppen von Einzelpersonen, die – unter einem bestimmten Gesichtspunkt betrachtet – als homogen angesehen werden. Durch dieses Differenzierungskriterium kann eine Einteilung der Fallstudien unternommen werden, die entweder eine Einzelperson oder soziale Aggregate (wie bspw. eine Gruppe, Familie, Netzwerke oder Organisationen; im Extremfall kann das soziale Aggregat auch aus einer Dyade bestehen) zum Untersuchungsgegenstand haben. Das zweite Differenzierungskriterium ergibt sich aus der Art der forschungsleitenden Fragestellung. Lamnek (vgl. ebd.) zufolge kann von ganzheitlichen Einzelfallstudien gesprochen werden, die bei der Untersuchung des Falls die Außenkontakte eines einzelnen als Ganzes gesehenen Falls fokussieren, oder von eingebetteten Einzelfallstudien, die sich mit ihrer Fragestellung auf die Binnenstruktur der Komponenten des zu analysierenden Falls untereinander beziehen. Lamnek (vgl. ebd., 293ff) entwickelte hierfür einen Analyseraster, der in zwei Begriffspaare (Binnen- vs. Außenstruktur sowie Einzelperson vs. soziales Aggregat) untergliedert und anschließend in vier verschiedenen Typen kombiniert werden kann: Bei Studien des Typ 1 fokussieren die Forschungsfragen auf Einzelpersonen und die Binnenstruktur. Bei Typ 2 wird auf die Interaktionen eines Individuums zu anderen Individuen oder Aggregaten von Personen fokussiert. Bei Typ 3 von Einzelfallstudien ist die Unterrichtseinheit ein soziales Aggregat von Personen. Hier-

---

17 Ein genauer Überblick zu den verschiedenen Möglichkeiten des gezielten Samplings ist in Flick (2012) zu finden.

bei steht die Struktur der Interaktion zwischen den Mitgliedern oder den Mitgliedsgruppen einer sozialen Einheit im Zentrum der Untersuchung. Bei Typ 4-Fallstudien ist der Fall ein soziales Aggregat, das als Ganzes gesehen wird. Dabei stehen die Außenkontakte des Falls im Fokus der Untersuchung (vgl. ebd.)<sup>18</sup>.

Mit ihrer speziellen Fokussierung auf die Interaktionsordnung des schulischen Unterrichts als eine wesentliche interne Strukturierungsvariable der Interaktion ist die durchgeführte Einzelfallstudie dieser Arbeit der Typ 3-Kategorie von Lamnek (vgl. ebd.) zuzuordnen. Konkret wurde dabei der Blick auf die Binnenstruktur der Unterrichtsinteraktion (als soziales Aggregat) zwischen dem Lehrer und den SchülerInnen einer ausgewählten Klasse gerichtet, um den Handlungspraktiken und Interaktionsdynamiken als spezifische Komponenten dieser sozialen Einheit nachzugehen und herauszuarbeiten, wie diese die Interaktionsordnung des Unterrichts konstruieren.

Die Datenerhebung im Rahmen einer Einzelfallstudie ist gleichsam von den Aspekten der Natürlichkeit und Kommunikativität geprägt. Dabei basieren Einzelfallstudien auf der „Forschung in einem Feld, das heißt, einem natürlichen Bereich der Gesellschaft, der nicht zum Zwecke der Untersuchung erst erzeugt worden ist“ (Hermanns, Tkocz, Winkler 1984, 146f). Grundlegend für den Analyseprozess innerhalb der Einzelfallstudie ist die Annahme, dass theoretische Konzepte nicht durch alltagsweltliches oder wissenschaftliches Vorwissen der Forschenden stimuliert und dann an einem konkreten Datensatz überprüft, sondern dass sie auf Basis des erhobenen Datenmaterials erst entwickelt und formuliert werden (vgl. Lamnek 2010, 290). Für die vorliegende Disserationsarbeit ist zentral hervorzuheben, dass die theoretische Rahmung für die Gegenstandsbestimmung und für die methodologische Begründung ausschlaggebend ist (siehe Kapitel 4 in dieser Arbeit). So ging es in dieser Arbeit darum herauszuarbeiten, *wie* sich der theoretische Rahmen der Interaktionsordnung im Unterricht darstellt. Nun ist an dieser Stelle jedoch darauf hinzuweisen, dass für den Analyseprozess im Rahmen dieser rekonstruktiven Einzelfallstudie zunächst die theoretische Rahmung suspendiert und die aus der Analyse sich ergebenden und aufdrängenden Erkenntnisse erst in einem zweiten Schritt der theoretischen Rahmung entgegengehalten wurden, um diese ggfs. auch in Frage zu stellen bzw. die theoretischen Annahmen durch die hervorgebrachten Analyseergebnisse modifizieren oder anreichern zu können. So heißt es bspw. bei Ralf Bohnsack (2000, 23), dass „es auch einer Überprüfung des Theorieverständnisses, wie es uns in den konventionellen, den standardisierten Verfahren begegnet“ bedarf, um dem Prinzip der Offenheit (das neben dem Prinzip der Kommunikation mit dem Forschungsobjekt handlungsleitend wirkt) gerecht zu werden. Denn, „das Prinzip der Offenheit besagt“ – so

---

18 Genauere Erläuterungen zur Typologie von Fallstudien sind Lamneks Lehrbuch zur qualitativen Sozialforschung (z.B. 2010) zu entnehmen.

Bohnsack unter Verweis auf Hoffmann-Riem (1980, 346) „dass die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat“.

Das Datenmaterial für die Einzelfallstudie kann grundsätzlich durch alle Verfahren der empirischen Sozialforschung erhoben werden. Forschungsprojekte, die auf der qualitativen Sozialforschung fußen, setzen auf kommunikative Techniken und naturalistische Untersuchungssituationen (vgl. Lamnek 2010, 289). Unter Berufung auf das qualitative Paradigma wird ein besonderer Wert auf Methoden wie das (offene und/oder narrative) Interview, die Gruppendiskussion oder die teilnehmende (verdeckte oder offene) Beobachtung gelegt (vgl. ebd., 275). Die Methodenwahl orientiert sich an den theoretischen Prämissen, den Eigenheiten der Untersuchungsobjekte und den spezifischen Erkenntniszielen der Untersuchung (vgl. ebd., 289). Aufgrund des Anspruchs, alle wesentlichen Aspekte, Facetten, Dimensionen usw. und somit ein möglichst geschlossenes Bild der Untersuchungseinheit zu erhalten, wird die Einzelfallstudie zumeist multimethodisch angelegt. Durch diese multimethodische Ausrichtung bietet die Einzelfallstudie die Möglichkeit, eine einzelne Untersuchungseinheit mit verschiedenen Verfahren zu beleuchten und die daraus gewonnenen Ergebnisse aufeinander zu beziehen, weil das Datenmaterial von derselben Untersuchungseinheit stammt (vgl. ebd., 289f). Die Kombinationsvarianten der verschiedenen Methoden hängen dabei von den jeweiligen zugrunde liegenden Fragestellungen ab. Unabhängig der jeweiligen Variation ist den Kombinationen „das Interesse an einem Fall, dessen Fremdheit Aufmerksamkeit weckt und erklärt werden soll“ (Brüsemeister 2008, 19), inhärent. In diesem Zusammenhang zeichnen sich Einzelfallstudien durch ihre ethnographischen und kulturanthropologischen Wurzeln aus. Während KulturanthropologInnen das Fremde in fernen Kulturen untersuchen, betrachten EthnologInnen das Fremde in der eigenen Kultur (vgl. ebd.). Mittels einer Methodenkombination können Informationen, die der forschenden Person durch ein Verfahren nicht zugänglich werden, mit einer anderen Technik verfügbar gemacht werden. Ursprünglich stammt das Konzept der Triangulation aus der Geodäsie und bezeichnet den Prozess, bei dem ein Punkt durch die Verwendung eines Netzwerks von Dreiecken fixiert wird (vgl. Schröder-Lenzen 2003, 107). Flick (bspw. 2004, 2013) unterscheidet verschiedene Typen der Triangulation: die Daten-Triangulation (Einbeziehung unterschiedlicher Datenquellen), die Investigator-Triangulation (unterschiedliche ForscherInnen nähern sich einem Untersuchungsgegenstand und analysieren ihn), die Theorien-Triangulation (Einbeziehung verschiedener Theorien und/oder Hypothesen zur Erklärung eines Phänomens) und die Methoden-Triangulation (Kombination unterschiedlicher methodischer Zugänge). Darüber hinaus bietet die Methodentriangulation „die relative Gewähr, Methodenfehler [...] vergleichend zu erkennen und zu vermeiden“ (Lamnek 2010, 273). Hierbei ist jedoch

wesentlich darauf hinzuweisen, „dass übereinstimmende Befunde keinesfalls einen Wahrheits- oder Richtigkeitsbeweis darstellen“ (ebd., 290).

In dieser Untersuchung kamen verschiedene qualitative Datenerhebungsmethoden im Zuge eines ethnographischen Forschungsprogramms zum Einsatz. Die mittels der verschiedenen Verfahren erhobenen Daten wurden gleichsam miteinander kombiniert. In weiterer Folge soll auf Erhebungsverfahren näher eingegangen und deren Anwendung im Rahmen dieses Forschungsprojekts erläutert werden. Die im Rahmen des Auswertungsverfahrens durchgeführte Datentriangulation wird in Kap. 2.5.5 diskutiert. Der anschließende Abschnitt beginnt mit der (sozialwissenschaftlichen) Ethnographie als übergreifende Forschungsstrategie, die vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Forschungsperspektive und ihrer methodologischen Grundlegung einen Zugang zur LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion als allzu bekanntes Phänomen des lokalen Kulturkreises zu liefern vermag. Dabei stehen nun einige Grundüberlegungen zur (soziologischen) Ethnographie als sozialwissenschaftliche Forschungsstrategie im Kontext der qualitativ-empirischen Forschung<sup>19</sup> im Allgemeinen sowie zu deren Einsatz als forschungsmethodischer Zugang zur Felderschließung in dieser Dissertationsarbeit im Spezifischen zur Diskussion.

### 2.3 Zur Ethnographie als Forschungsstrategie

Der Begriff ‚Ethnographie‘ leitet sich aus dem Griechischen ab und bedeutet dem Wortsinn nach ‚Volk beschreiben‘. Es geht hierbei um die Beschreibung einer Gruppe von Menschen, die sich gewissermaßen durch eine gemeinsame Kultur auszeichnet. Für Clifford Geertz (1987, 9) ist der Kulturbegriff weitestgehend ein „semiotischer“. Unter Bezugnahme auf Max Weber ist damit gemeint, „daß [sic!] der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist“, wobei er dabei „Kultur als dieses Gewebe“ ansieht (ebd.). Die Ethnographie hat sich aus der wissenschaftlichen Disziplin der Ethnologie entwickelt, die der alten Völkerkunde entstammt und den Fokus auf fremde Kulturen und ferne Länder richtet. Seit dem beginnenden 20. Jahrhundert wurde für ein modernes Verständnis von ethnologischer Forschung der Anspruch ausschlaggebend, dass die forschende Person selbst in ein für sie fremdes und interessantes Land reist, dort lebt und die gängige Sprache erlernt und versucht, das befremdlich Innewohnende der Kultur zu verstehen (vgl.

---

19 An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass im Folgenden auf die sozialwissenschaftliche Ethnographie Bezug genommen wird. Es wird die Ethnographie zwar vorwiegend als soziologisches Forschungsprogramm aufgefasst, dennoch finden sich auch vereinzelt Bezüge zur ethnologischen Ethnographie. Das Besondere der sozialwissenschaftlichen Ethnographie besteht darin, dass diese in der eigenen Gesellschaft durchgeführt wird (vgl. Knoblauch 2001b, 124).

Breidenstein 2012, 29). Für den/die ForscherIn bedeutet dies, „daß [sic!] sein [ihr, Anm. J.R.] Leben im Dorf, das zuerst ein eigenartiges, manchmal unliebsames, manchmal auch höchst interessantes Abenteuer ist, bald in Harmonie mit seiner Umgebung einen ganz natürlichen Lauf nimmt“ (Malinowski 2001, 29). Die Untersuchung ist hierbei „keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht“ (Geertz 1987, 9). Sie zielt auf „Erläuterungen, um das Deuten gesellschaftlicher Ausdrucksformen“ (ebd.) ab. Diese Herangehensweise zeichnet sich durch den obersten Leitgedanken aus, sich auf „die Sicht der ‚Einheimischen‘ einzulassen und die Kultur aus deren Perspektive zu rekonstruieren“ (Breidenstein 2012, 29). Dabei möchte der/die ForscherIn mit den Einheimischen „ins Gespräch kommen, [...] [sich, Anm. J.R.] mit ihnen austauschen, und zwar in jenem weiteren Sinne des Wortes, der mehr als nur Reden meint“ (Geertz 1987, 20). „Es soll [...] vermieden werden, Erklärungen oder gar Werturteile aus der eigenen an die ‚fremde‘ Kultur heran zu tragen, stattdessen geht es [...] immer wieder darum, im Studium fremder Kulturen Distanz zu gewinnen zu den etablierten Gewissheiten der eigenen Kultur“ (Breidenstein 2012, 29).

Im sozialwissenschaftlichen Kontext folgt die Ethnographie der Annahme, dass die soziale Wirklichkeit nicht einfach gegeben, sondern durch interaktives Handeln konstruiert und dabei für den/die Einzelne/n und für das Kollektiv sinnhaft strukturiert ist (vgl. Bennewitz 2010, 45). Die Bedeutsamkeit der sozialen Wirklichkeit geht hervor aus den Konstruktions- und Interpretationsleistungen der handelnden AkteurInnen, die wiederum zum Forschungsgegenstand sozialwissenschaftlich-empirischer Untersuchungen gemacht werden (vgl. ebd.). Auch die (soziologische) Ethnographie setzt an diesem Punkt an und fokussiert auf das ‚Entdecken‘ als wesentliche Forschungsstrategie. Dabei geht es in der ethnographischen Forschung um „eher ferner liegende Kulturen [...], seien dies auch Nischen in der eigenen Kultur, um dadurch Fremdes besser verstehen zu können“ (Hünersdorf, Müller, Maeder 2018, 14). Vielmehr noch bezieht sich die (soziologische) Ethnographie jedoch darauf, die in der eigenen Gesellschaft vorhandenen vielfältigen und ausdifferenzierten Kulturen bzw. kulturellen Gruppen (wie bspw. Lehrkräfte und SchülerInnen, wie dies in der vorliegenden Arbeit der Fall ist) zu untersuchen, die dem Einzelnen oft ebenso fremd sind – mitunter sogar fremder, als Kulturen aus fernen Ländern. Diese Fremdheit der eigenen Kultur muss sich jedoch nicht unmittelbar aus der „Erfahrung kultureller Fremdheit“ (Dollhausen 2010, 71) ableiten. Im Mittelpunkt ethnographischer Untersuchungen steht ein „going native“ (Atteslander 2010, 101) mit dem Forschungsfeld, um den Eigensinn von „kleinen

sozialen Lebens-Welten“<sup>20</sup> (vgl. bspw. Honer 1993; Stieve 2010) oder selbstverständliche Praktiken des Alltags zu erforschen (vgl. Alke 2015, 52). Im Unterschied zur Laborforschung, bei der die zu Erforschenden in einer künstlichen, von der forschenden Person geschaffenen Untersuchungssituation befragt werden, steht bei der Feldforschung die Untersuchung einer sozialen Gruppe in ihrer natürlichen sozialen Umgebung im Vordergrund. Dabei bildet „die Methode der teilnehmenden Beobachtung [...] das Kernstück der Feldforschung, der es darauf ankommt, das alltägliche Leben zu beobachten und durch die Untersuchung möglichst wenig einzugreifen oder zu verändern“ (Friebertshäuser 2003, 504). Ethnographische Feldforschung liefert somit Einblicke in die kulturellen Alltagspraktiken u.a. auch innerhalb pädagogischer Felder, indem ethnographische ForscherInnen über einen längeren Zeitraum am alltäglichen Leben einer lokalen Kultur beobachtend teilnehmen (vgl. Staeger 2010, 9). Das ethnographische Erkenntnisinteresse ist auf die soziale, interaktive Konstituierung von Deutungsmustern und Handlungsperspektiven gerichtet (vgl. ebd., 16). Bezeichnend für diese Art der ethnographischen Forschung ist die Einnahme einer Haltung der künstlichen Fremdheit, die sie durch ihre grundsätzliche explorative Vorgehensweise gewinnt und mit der das weitgehend Vertraute betrachtet wird, „*als sei es fremd*, es wird nicht nachvollziehend verstanden, sondern methodisch ‚befremdet‘: es wird auf Distanz zum Beobachter gebracht“ (Hirschauer, Amann 1997, 12, Hervorhebung im Original). Unabhängig davon, wie das ‚Fremde‘ letzten Endes aufgefasst wird, folgt die Ethnographie dem im Rahmen eines qualitativ-empirischen Forschungsparadigmas allgemein geteilten Anspruchs eines methodisch kontrollierten Fremdverstehens (vgl. Dörner, Schäffer 2012, 18), das ebenso normative Vorstellungen aufzubrechen und zu überwinden vermag (vgl. Egloff 2012, 273). Zusätzlich zu dieser Herausforderung besteht nach Hitzler und Honer (vgl. 1997, 14) für die soziologische Ethnographie auch jene – „und hier deutet sich auch der wesentliche Unterschied zur Ethnologie an, die vornehmlich ‚Kulturen‘ jenseits der eigenen Gesellschaft erkundet“ (Alke 2015, 52) –

„in nächster Nähe jene ‚Fremde‘ zuerst überhaupt [zu, Anm. JR.] *entdecken*, die der ethnologischen Ethnographie gemeinhin fast zwangsläufig ‚existentiell‘ erfährt, weil und indem seine alltäglichen Routinen ‚im Feld‘ oft ziemlich brachial erschüttert werden“ (Hitzler, Honer 1997, 14, Hervorhebung im Original).

20 „Mit kleinen sozialen Lebens-Welten ist ein sozial vordefinierter, intersubjektiv gültiger, zweckbezogener Ausschnitt aus der alltäglichen Lebenswelt gemeint, der subjektiv als Zeit-Raum der Teilhabe an einem besonderen Handlungs-, Wissens- und Sinnsystem erfahren und im Tages- und Lebenslauf aufgesucht, durchschritten oder auch nur gestreift wird. Kleine soziale Lebens-Welten lassen sich auch verstehen als durch Interpretation eigener Lebensplanung motivierte, thematisch begrenzte Relevanzsysteme sozialen Handelns. [...] Kleine Lebens-Welten stellen mithin so etwas wie typisch wiederkehrende Zeit-Einheiten dar. Anders ausgedrückt: Sie sind Teilzeit-Perspektiven im Insgesamt subjektiver Welterfahrung in der Moderne“ (Honer 1993, 30).

Im Zuge ihrer Erkenntnisgewinnung setzt die Ethnographie als qualitativ-empirische Forschungsstrategie am individuellen Fall an, um in der Methodisierung des fremden Blicks das vermeintlich Selbstverständliche in den alltäglichen Handlungspraktiken mit anderen Augen zu betrachten und dadurch der Reflexion zugänglich zu machen (vgl. Staeger 2010, 15).

Bevor nun konkret auf das methodische Vorgehen innerhalb des ethnographischen Forschungsprogramms eingegangen wird, soll zunächst unter Bezugnahme u.a. auf Breidenstein (2012) die Frage geklärt werden, inwiefern die Ethnographie mit ihrer innewohnenden Tradition der Beforschung fremder Kulturen, sei es in fernen Ländern oder in der eigenen Umgebung, Aufschluss über das schulische Unterrichtsgeschehen geben kann? In diesem Kontext verweist Breidenstein (ebd.) darauf, dass Schulunterricht wohl kein „fremdes“ Erfahrungsfeld darstellt, sondern eher eine uns sehr bekannte Welt, das uns – aufgrund der vorherrschenden Schulpflicht – am vertrautesten überhaupt sein sollte. Hierbei haben wir es mit einem Feld der Unterrichtsforschung zu tun, das auf erheblicher Vertrautheit und Bekanntheit beruht, „demgegenüber ethnographische Forschung kaum als Erkundung einer fremden Welt gelten kann“ (ebd., 30). Dieses Unterfangen scheint allerdings nicht ausweglos zu sein, bezieht man sich bspw. auf Hirschauer und Amann (1997), die in ihrem Werk „Befremdung der eigenen Kultur“ die Voraussetzungen und Potenziale einer ethnographischen Herangehensweise diskutieren, „die sich [...] nicht dem Fremden widmet, sondern ein neues ‚befremdetes‘ Verhältnis zu dem (scheinbar) Bekannten und (allzu) Selbstverständlichen einzunehmen sucht“ (ebd., 12). Es wird dementsprechend mit der Annahme der Fremdheit gearbeitet, die allerdings nicht von vornherein gegeben ist, sondern zumindest dadurch erst teilweise durch die Schaffung einer Distanz zu den Gewissheiten des Alltagswissens hergestellt wird. In Hinblick auf das Unterrichtsgeschehen geht es dabei darum, dieses als fremde Kultur anzusehen, um in dem scheinbar Vertrauten Neues wahrnehmen und verstehen zu können (vgl. Breidenstein 2012, 30). Damit einher geht ein Verständnis bezüglich der Möglichkeiten sozialwissenschaftlicher Analysen, das, laut Breidenstein (ebd., 30f), „die Ethnographie durchaus mit anderen Methodologien qualitativer Sozialforschung teilt: Einerseits knüpft die Analyse an das alltägliche Interpretieren und Verstehen an, das die soziale Praxis selbst kennzeichnet, andererseits beansprucht sie über das alltägliche Verstehen und Beobachten hinaus zu gelangen“.

Methodisch betrachtet zeichnet sich die ethnographische Forschungsstrategie durch zentrale Merkmale aus: Die ethnographisch forschende Person partizipiert für einen längeren Zeitraum an dem zu untersuchenden Feld, setzt sich dabei den jeweils gelebten situativen Ordnungen und Praktiken aus und passt sich diesen an (vgl. Lüders 2000, 391). Deshalb wird „die Fähigkeit, das eigene Vorgehen, die eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen im Feld und die eigenen individuellen, kulturellen, sozialen und existenziellen Voraussetzungen reflexiv durchdringen zu können, [...] auch zur entscheidenden Kompetenz

des Ethnographen“ (ebd., 395), wobei hierbei die forschende Person, laut Stieve (vgl. 2010, 29), selbst ihr eigenes Instrument wird, indem sie diese Kompetenzen entwickelt. Bedeutsam ist hierbei „die Etablierung und Nutzung der Beobachterrolle“ (Breidenstein 2012, 31). Die Beobachtungen erfolgen vor dem Hintergrund des Interesses der Beschreibung, „mit dem Ziel einer möglichst präzisen, übersichtlichen und verallgemeinerungsfähigen Beschreibung“ (ebd.)<sup>21</sup>. Das in einer kulturanthropologischen Tradition stehende ethnographische Element der „dichten Beschreibung“ (Geertz 1987) beruht auf der Annahme der Kultur als ein System von Bedeutungen, das im menschlichen Handeln und in der Kommunikation fortlaufend erzeugt wird (vgl. Alke 2015, 54f). So schreibt Geertz (1987, 21), dass „die Kultur keine Instanz [darstellt, Anm. J.R.], der gesellschaftliche Ereignisse, Verhaltensweisen, Institutionen oder Prozesse kausal zugeordnet werden können. Sie ist ein Kontext, ein Rahmen, in dem sie verständlich – nämlich dicht – beschreibbar sind“. Diese dichten Beschreibungen werden von Geertz als eine Kombination von Beschreibung und Interpretation in Form von Texten ausgewiesen, die – ebenso wie literarische Texte – hermeneutisch-interpretativ analysiert werden (vgl. ebd., 21ff).

Obwohl die ethnographische Forschung vermehrt mit teilnehmender Beobachtung in Verbindung gebracht wird, weist diese eine Offenheit bzw. Flexibilität im Umgang mit unterschiedlichen, der jeweiligen Situation angepassten, forschungsmethodischen Zugängen und Verfahren zur Datengewinnung auf, wie bspw. verschiedene Interviews, Videos, Gruppengespräche oder quantitative Datenerhebungen (vgl. Reh, Breuer, Schütz 2011, 136f). In Anlehnung an den flexiblen Umgang mit unterschiedlichen methodischen Verfahren und Datensorten, stellen sich für die Ethnographie gleichsam methodologische Fragen der Triangulation, wobei unterschiedliche Formen dieser – wie bspw. die Daten-, Methoden- und Theorietriangulation – durchgeführt werden können:

„In der ethnographischen Forschungspraxis führt die Triangulation von Datensorten und Methoden sowie von theoretischen Perspektiven zu erweiterten Erkenntnismöglichkeiten, die sich aus Konvergenzen aber mehr noch aus den Divergenzen, die sie hervorbringen bzw. produzieren, speisen“ (Flick 2004, 66).

Als weiteres Merkmal gilt die „gegenstandsverankerte Theoriebildung“ (Hünersdorf 2008, 31). Diese steht in der Tradition der „Grounded Theory“, die in den 1960er Jahren von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss entwickelt wurde (vgl. bspw. 2008). Im Zentrum der Grounded Theory steht die realitätsnahe Theoriegenerierung. Im Zuge empirischer Forschungen werden soziale Phänomene beforscht und allmählich zu einer Theorie verdichtet. Zusätzlich zur Offenheit und prinzipiellen Unvorgenommenheit gegenüber dem Forschungsfeld, stellen die Zirkularität von Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung Grundpfeiler der Grounded Theory dar, die gleichsam Eingang

---

21 Hierbei nehmen das Aufschreiben sowie die Darstellung des Beobachteten, Gehörten und Erlebten für die ethnographische Forschung eine wesentliche Rolle ein.

in die Ethnographie genommen haben (vgl. Alke 2015, 54). Die gegenstandsverankerte Theorie stellt demnach das Resultat der Anwendung der Grounded Theory dar (vgl. Hülst 2010, 1). Alke (2015, 54) zufolge werden die Ethnographie und die Grounded Theory zwar oftmals

„als unterschiedliche Methodologien voneinander abgegrenzt, gleichwohl lassen sie sich in ähnlichen grundlagentheoretischen Strömungen verorten wie der Phänomenologie oder dem Symbolischen Interaktionismus [...]. Eine Abgrenzung zwischen Ethnographie und Grounded Theory lässt sich stärker daran festmachen, dass sich die Ethnographie in historischer Hinsicht aus der Ethnologie und Kulturanthropologie entwickelt hat, auf die sich die Methodologie der Grounded Theory weniger beruft“.

Für Hünersdorf (2008, 31) besteht nun die Bedeutsamkeit der gegenstandsverankerten Theoriebildung hinsichtlich der Ethnographie darin, dass eine

„sehr große Aufmerksamkeit auf die Formen und die Medien gerichtet [wird, Anm. J.R.], mittels derer die Phänomene dargestellt, kodiert oder verkörpert werden. Die verschiedenen Ebenen von Handlungen und Repräsentationen, in denen Kultur aktualisiert und soziale Handlungen dargestellt werden, sollen respektiert und bewahrt werden. Das heißt, dass für eine gegenstandsverankerte Theoriebildung eine Methodentriangulation von entscheidender Bedeutung ist, da erst dadurch der Anspruch erfüllt werden kann, den verschiedenen Ebenen, Handlungen und Repräsentationen gerecht zu werden“.

Die vorliegende Arbeit bediente sich der besonderen Haltung der (soziologischen) Ethnographie zum Forschungsfeld mit der Absicht, die Interaktionsordnung des Unterrichts über Handlungspraktiken und Interaktionsdynamiken zu rekonstruieren. Die ethnographische Forschungsperspektive lieferte hierbei u.a. „einen Forschungszugang zu alltäglichen Handlungspraktiken [und Interaktionsdynamiken, Anm. J.R.], die in mündlichen Befragungen nicht thematisiert werden (können), weil sie den Akteuren nicht als erzählenswert erscheinen oder weil wichtige Dimensionen solcher Praktiken [...] ihnen gar nicht oder nicht in einer sprachlich mitteilbaren Form bewusst sind“ (Staege 2010, 9). Dabei war sie forschungsmethodisch auf die intensive Partizipation an der alltäglichen Lebenswelt der zu Beforschenden ausgerichtet und multiperspektivisch angelegt. Die Verfasserin dieser Arbeit nahm zwar bei der Datenerfassung die Haltung ethnographischen Forschens ein – d.h. es wurde „große Aufmerksamkeit auf die Formen und die Medien gerichtet, mittels derer die Phänomene dargestellt, kodiert oder verkörpert werden“ (Hünersdorf 2008, 31), zur Analyse der erhobenen Daten wurden allerdings – wie im Kapitel 2.5 dargestellt wird – die Dokumentarische Methode und die Tiefenhermeneutik herangezogen. Bevor auf die Datenauswertung dieser Dissertationsarbeit eingegangen wird, erfolgt zunächst eine genauere Erläuterung zur Datenerhebung in den nachfolgenden Abschnitten.

## 2.4 Datenerhebung und methodischer Zugang<sup>22</sup>

Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf ein komplexes, soziales Forschungsfeld, das sich durch starke Kontraste – wie etwa jene zwischen den unterschiedlichen Rollen und Aufgaben von Lehrkräften und SchülerInnen – und durch ein dichtes Aufeinandertreffen von vielen Kindern bzw. Jugendlichen im Vergleich zu eher wenigen Erwachsenen auf einem eher kleinen Lebensraum gekennzeichnet ist. Die sozialen Ereignisse sind in ein szenisches Arrangement eingebettet und oft flüchtig und einmalig, selbst wenn sie einen gewissen Grad an Wiederholung aufweisen. Hinsichtlich ihres habitualisierten und inszenierten Gehalts zeichnen sie sich durch wesentliche Aspekte wie bspw. Mimesis, Expressivität, Performativität, Körperlichkeit, Symboliken und Irritationen aus, denen in dieser Arbeit im Zuge des zugrunde liegenden Forschungsinteresses auf die Spur gegangen wurde und somit wiederum einen spezifischen, differenzierten methodischen Forschungszugang verlangten (vgl. Wagner-Willi 2005, 247). Hierfür wurde – im Sinne der ethnographischen Forschungsstrategie – eine multimethodische Kombination aus teilnehmender Beobachtung, narrativ gehaltenem Einzelinterview sowie Gruppendiskussionen gewählt.

Im nachfolgenden Unterkapitel werden zunächst der Feldzugang und das Forschungsfeld, in dem die Datenerhebung durchgeführt wurde, sowie das Untersuchungssample vorgestellt. In weiterer Folge wird auf die verwendeten Datenerhebungsverfahren als methodischer Zugang dieser Arbeit näher eingegangen. Eine ausführliche, reflexive Darstellung der Datenauswertungsverfahren erfolgt im anschließenden Kap. 2.5.

### 2.4.1 Feldzugang, Forschungsfeld und Untersuchungssample

Die Datenerhebung erfolgte in einem Realgymnasium, das sich in Wien befindet. Der Kontakt zur Schule wurde über eine dort tätige Lehrkraft hergestellt. Der Feldzugang selbst erfolgte über die Direktion der Schule. Dem Feldzugang gingen zwei persönliche Gespräche mit der Direktion im Dezember 2014 und Jänner 2015 voraus, in denen das Anliegen und methodische Vorgehen des geplanten Dissertationsprojekts vorgestellt und die Rahmenbedingungen geklärt wurden. Die Direktion stand dem geplanten Vorhaben sehr positiv und offen gegenüber. Aus diesem Grund konnte sofort der erste Termin für eine kurze Vorstellung des Forschungsvorhabens in der Klasse und der ersten Beobachtung (in einer Deutschstunde) nach den Weihnachtsferien vereinbart

---

22 Teile dieses Kapitels wurden bereits veröffentlicht in Reischl (2019a, b, c) und Reischl (2020).

werden. Bevor die jeweiligen Datenerhebungsphasen begannen, wurde von allen beteiligten Personen<sup>23</sup> schriftlich das Einverständnis eingeholt.

Der Klassenraum der untersuchten Klasse befand sich im unteren Stockwerk des Schulgebäudes. Aufgrund der sehr großen Fenster, die zum Pausenhof führten, war der Klassenraum sehr hell. Die Klassenwände waren zum Teil mit Arbeiten von SchülerInnen bestückt. Direkt links neben der Schultafel, die sich an der vorderen Seite des Raums befand, hing ein großer, buntgestalteter Stundenplan. An der rechten Seite der Tafel befand sich ein Waschbecken, über dem ein Wandspiegel montiert war. Das LehrerInnenpult war links neben der Tafel platziert. Dahinter reihten sich die SchülerInnenpulte in insgesamt fünf Reihen zu je drei Tischen pro Reihe. Links neben der Klassentür befand sich ein kleiner separierter Raum, in dem vordergründig Schulsachen (wie auch Bastelsachen) aufbewahrt wurden. Diese kleine Räumlichkeit diente den SchülerInnen auch zum Teil als Rückzugsort in der Unterrichtspause. Am hinteren Wandteil waren Haken montiert, an denen die SchülerInnen ihre Jacken oder Sportbeutel hängen konnten.

In das Forschungsprojekt war eine 3. Klasse (7. Schulstufe) der Sekundarstufe I involviert. Um einen längerfristigen Einblick in das Forschungsfeld zu erhalten, wurde der Erhebungszeitraum für knapp zwei Schuljahre (Januar 2015 bis Juni 2016) festgelegt und pro Erhebungszeitpunkt jeweils eine ganze Woche eingeplant: (1) zu Beginn der 7. Schulstufe, (2) am Ende der 7. Schulstufe sowie (3) gegen Ende der 8. Schulstufe. Aus diesem Grund erweiterte sich das Datenmaterial auf die 4. Klasse. In die 3. Klasse gingen insgesamt 27 SchülerInnen (14 Mädchen und 13 Jungen) unterschiedlicher nationaler Herkunft, Zugehörigkeit bzw. Muttersprache im Alter zwischen 12 und 13 Jahren. Die aus der 3. Klasse hervorgegangene 4. Klasse hat im zweiten Erhebungsjahr eine Veränderung hinsichtlich ihrer SchülerInnenschaft erfahren. Es kam ein Schüler hinzu, weshalb nun insgesamt 28 SchülerInnen (14 Mädchen und 14 Jungen) die Klasse besuchten.

Für die Erhebung stellten sich die Lehrkräfte in den Unterrichtsfächern Englisch, Mathematik, Deutsch und Physik der besagten Klasse zur Verfügung. Der Lehrkörper dieser Klasse war zwischen 35 und 40 Jahre alt und zum größten Teil aus dem deutschsprachigen Raum stammend. Im zweiten Erhebungsjahr ergab sich der Umstand, dass die Lehrerinnen in den Fächern Deutsch und Physik die Schulklasse gewechselt hatten und somit nicht mehr länger für das Forschungsprojekt zur Verfügung standen. Der Fokus der Untersuchung lag somit zunächst in weiterer Folge auf der Interaktion zwischen Lehrer E. (Englisch) und den SchülerInnen sowie zwischen Lehrer M. (Mathematik) und den SchülerInnen der Klasse. Wie bereits in der Einleitung dieser

---

23 Gemeint sind hierbei die Eltern der SchülerInnen, die SchülerInnen, die Lehrpersonen und die Direktion der Schule.

Arbeit erwähnt wurde, verlagerte sich jedoch im Laufe des Forschungsprozesses das Forschungsinteresse auf die Interaktion zwischen Lehrer M. und den SchülerInnen der Klasse. Neben Mathematik unterrichtete dieser ‚Junglehrer‘ auch Geschichte und war zudem stellvertretender Klassenvorstand<sup>24</sup> in dieser Klasse.

Den ersten Besuch der Verfasserin dieser Arbeit in der besagten Klasse hatte der Klassenvorstand bereits vorab angekündigt. In der ersten beobachteten Deutschdoppelstunde – und zugleich dem Erstkontakt der Forscherin mit der Klasse – war es nicht möglich, persönlich in das Forschungsprojekt einzuführen. Dieses Vorhaben konnte jedoch in der darauffolgenden Physikstunde nachgeholt werden. Die Forscherin erklärte den SchülerInnen hierin, dass sie im Rahmen eines an der Universität Wien stattfindenden Forschungsvorhabens Unterricht beobachte und dass sich ihr Forschungsinteresse darauf beziehe, was im Unterricht ablaufe. Nach Rückfragen betonte die Forscherin, dass es ihr nicht darum gehe, die SchülerInnen bzw. die Lehrpersonen im Sinne der Leistungsbeurteilung zu bewerten, sondern den schulischen Unterrichtsalltag miterleben zu können. Darüber hinaus wurden die SchülerInnen genauer über die geplanten Erhebungsphasen informiert. Die SchülerInnen zeigten sich der Forscherin gegenüber sehr erfreut und neugierig, was sich in zahlreichen Rückfragen niederschlug, wie bspw. ob sich die Forscherin auch selbst am Unterricht beteiligen würde (was mit dem Hinweis auf ein ledigliches Beobachten im Unterricht verneint wurde) oder ob auch spezifische Unterrichtsfächer (wie bspw. Mathematik) beobachtet würden.

#### **2.4.2 (Teilnehmende) Beobachtung**

Ein wesentlicher Teil der Datenerhebung fand mittels teilnehmender Beobachtung statt, um das Verhalten der Untersuchungspersonen und deren unmittelbare Handlungs- bzw. Interaktionspraxis erfassen zu können. Konkrete Erläuterungen zur Auswahl des Verfahrens, der Durchführung der teilnehmenden Beobachtungen sowie zur Aufbereitung des Datenmaterials finden sich im nachfolgenden Abschnitt. Einführend wird zunächst auf die Beobachtung als Forschungsmethode im Allgemeinen und anschließend auf die teilnehmende Beobachtung im Speziellen eingegangen.

---

24 Als Klassenvorstand (bzw. in Deutschland: Klassenlehrer) wird eine Lehrperson bezeichnet, die für die Leitung einer Schulklasse verantwortlich ist. Dem Schulunterrichtsgesetz zufolge obliegt dem Klassenvorstand „für seine Klasse in Zusammenarbeit mit den anderen Lehrern die Koordination der Erziehungsarbeit, die Abstimmung der Unterrichtsarbeit auf die Leistungssituation der Klasse und die Belastbarkeit der Schüler, die Beratung der Schüler in unterrichtlicher und erzieherischer Hinsicht, die Pflege der Verbindung zwischen Schule und Erziehungsberechtigten, die Wahrnehmung der erforderlichen organisatorischen Aufgaben sowie die Führung der Amtsschriften“ (§ 54 SchUG).

#### 2.4.2.1 *Qualitative Beobachtung als methodischer Zugang zum Erfassen der Praxis und des sozialen Handelns*

Atteslander (2010, 73) äußert sich bezüglich des Begriffs ‚Beobachtung‘ folgendermaßen: „Unter Beobachtung verstehen wir das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens“. Im Gegensatz zur alltäglichen Beobachtung, die dem Menschen die Orientierung in der Welt ermöglicht, dient die wissenschaftliche Beobachtung anhand systematischer Wahrnehmungsprozesse der Erfassung, Beschreibung und Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit auf Basis einer forschungsleitenden Fragestellung. Demnach werden in der wissenschaftlichen Beobachtung eigene, systematische Verfahrensweisen entwickelt und standardgemäß angewandt (vgl. ebd.). Die Beobachtung kann – in Abhängigkeit des wissenschaftstheoretischen und methodologischen Standpunktes der forschenden Person – sowohl im Kontext quantitativer als auch qualitativer Sozialforschung eingesetzt werden. Aufgrund des forschungsleitenden Interesses hinsichtlich der Untersuchung einer ‚natürlichen‘ Interaktionsordnung des schulischen Unterrichts, die sich durch ritualisierte Praktiken und Inszenierungen auszeichnet, war es angemessen, im Rahmen dieser Arbeit qualitative Beobachtungen durchzuführen.

Bei der qualitativen Beobachtung<sup>25</sup> wird auf vorab konstruierte Beobachtungsschemata sowie standardisierte Verfahrensweisen und -regeln verzichtet, allerdings partizipiert die forschende Person an der natürlichen Lebenswelt der zu untersuchenden Personen (vgl. ebd., 78). Der qualitativen Sozialforschung entsprechend liegt diesem Beobachtungsverfahren die Annahme zugrunde, dass soziale AkteurInnen Objekten Bedeutungen zuschreiben, soziale Situationen interpretieren und so prozesshaft soziale Realität konstruieren. Forschungsgegenstand sind demnach diese Interpretationsprozesse, die wiederum interpretativ erschlossen werden. Unabhängig davon, dass die Beobachtung variabel als forschungsmethodisches Verfahren zum Einsatz kommen kann, heben Gudjons und Traub (2016, 62) die Gemeinsamkeit bestimmter Merkmale, die sowohl die quantitativ orientierte als auch die qualitativ orientierte Beobachtung betreffen, hervor, nämlich „dass sie immer selektiv ist, dass das beobachtete Verhalten in definierten Situationen geschieht (z.B. in einer Unterrichtsstunde oder in der Pause), dass die Situation objektiv beobachtbar und beschreibbar ist (z.B. ist die Beobachtung auf Mimik gerichtet und nicht auf innere Gefühle) und dass Handlungsintentionen nur indirekt erschließbar und interpretierbar sind“.

---

25 Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf die qualitative Beobachtung. Nähere Informationen zur quantitativen Beobachtung sind in Atteslander (2010) zu finden.

Beobachtungsverfahren können in der empirischen Sozialforschung ganz unterschiedlich entwickelt sein. Je nach Frequenz, Länge und Dauer der Teilnahme sowie nach Grad ihrer Offenheit und Strukturiertheit lässt sich – Atteslander (2010) zufolge – die wissenschaftliche Beobachtung in verschiedene Formen klassifizieren. So verweist Diegmann (2013, 187) darauf, dass es nicht „die Beobachtung [gibt, Anm. J.R.], die einheitlich in allen Forschungskontexten Anwendung findet“ [Hervorhebung im Original]. Vielmehr muss begründet und auf die forschungsleitende Fragestellung ausgerichtet, explizit überlegt werden, welches Beobachtungsverfahren geeignet ist und realisiert werden kann (vgl. ebd.).

#### 2.4.2.2 *Teilnehmende Beobachtung als Spezialform der qualitativen Beobachtung*

Für die Bearbeitung der vorangestellten Forschungsfrage wurde zugunsten der Hypothesen- und Theoriengenerierung auf die teilnehmende Beobachtung als geeignete Beobachtungsform zurückgegriffen. Im Zuge dessen nimmt eine forschende Person über einen längeren Zeitraum am alltäglichen Leben einer lokalen Kultur teil, verzichtet dabei jedoch auf vorab entwickelte Kategorien, die dem Bedeutungssystem der Beobachtungsperson entstammen und somit den Blick auf das zu beobachtende Forschungsfeld einengen würden (vgl. Staeger 2010, 9). Die Forschungsmethode der teilnehmenden Beobachtung wird hierbei durch die besondere Stellung des/der BeobachterIn im Feld bestimmt. Demnach beteiligt sich der/die BeobachterIn unmittelbar an den sozialen Prozessen in dem zu untersuchenden sozio-kulturellen System. Diese Beteiligung erfolgt, indem der/die BeobachterIn eine oder mehrere vorab definierte soziale Rollen einnimmt, sich den Rollen entsprechend und den anderen gegenüber angemessen verhält und dabei Mitglied des Systems wird. Hinter diesem Vorhaben steckt die Absicht, „durch unmittelbaren Kontakt Einsichten in das konkrete („natürliche“) Verhalten von Menschen in spezifischen Situationen zu erhalten und sich ihr Sinnverständnis sowie die verhaltensbestimmenden Orientierungsmodelle (Normen, Wert usw.) zu vergegenwärtigen“ (Mayntz, Holm, Hübner 1978, 100). Hierbei ist auf Seiten der forschenden Person ein Mindestmaß an sozialer Interaktion erforderlich, wobei vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Intention, die den beobachtenden Personen mehr oder weniger bekannt sein können, Daten erhoben werden.

„Aus dieser ‚teilnehmenden Anwesenheit‘ im Forschungsfeld ergibt sich nicht nur die personelle Identität von Forschern und Beobachtern, sondern vielmehr die Notwendigkeit, dass die Forscher zwischen der nötigen Empathie und der nötigen Distanz entscheiden, d.h. zwischen sozialer Teilnehmerrolle und Forscherrolle abwägen können“ (Atteslander 2010, 95, Hervorhebung im Original).

Wenngleich in ForscherInnenkreisen nicht selten dahingehend Bedenken geäußert werden, dass im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung eine Überidentifikation mit dem Forschungsfeld zu Wahrnehmungsverzerrungen und somit zum Verlust der Objektivität führen kann (vgl. ebd.), ist dennoch zur Untersuchung impliziter Praktiken sowie bewusster und unbewusster Dynamiken – wie es in dieser Forschungsarbeit der Fall ist – das intensive Eintauchen der ForscherInnen in das zu beforschende Feld wesentlich. Denn erst die Teilnahme und die Interaktion mit dem Feld bieten – so Atteslander (vgl. ebd.) – die Möglichkeit, die Handlungs- und Interpretationsprozesse der AkteurInnen zu verstehen und zu erfassen, wobei die Perspektive des/der ForscherIn hierfür einen wesentlichen Beitrag leistet. Wie konkret im Rahmen dieses Dissertationsprojekts die teilnehmende Beobachtung durchgeführt wurde, wird im nachfolgenden Abschnitt erläutert.

#### *2.4.2.3 Durchführung der teilnehmenden Beobachtung in dieser Arbeit*

Die Teilnahme bei den Beobachtungen im Rahmen dieser Untersuchung war eine passive, was bedeutet, dass sich die Forscherin als „complete observer“ ganz auf die Forscherinnenrolle konzentrierte und wenig bis gar nicht an den Interaktionen zwischen dem involvierten Lehrer und den SchülerInnen bzw. den sozialen Begebenheiten während des schulischen Unterrichtsgeschehens in der Klasse teilnahm (Atteslander 2010, 92). In diesem Fall wurden die Beobachtungen offen durchgeführt, d.h. den Beobachtenden war bekannt, dass sie im Fokus der Beobachtung stehen. Die Entscheidung darüber, ob eine Beobachtung verdeckt oder offen durchgeführt wird, geht einher mit forschungsethischen Gründen wie auch mit der Frage der Erkenntnisgewinnung (vgl. Diegmann 2013, 190). Generell plädieren qualitativ-teilnehmende ForscherInnen für ein Offenlegen der TeilnehmeInnen- bzw. ForscherInnenrolle (vgl. Atteslander 2010, 99). Diese Offenlegung verspricht ein gleichberechtigtes Verhältnis zu den zu beobachtenden Personen, einen weniger komplizierten Aufenthalt im Forschungsfeld und ein problemloseres Verlassen desgleichen (vgl. bspw. Girtler 1992; Atteslander 2010; Lamnek 2010). In Hinblick auf die Strukturiertheit der durchzuführenden teilnehmenden Beobachtung wurde über den gesamten Erhebungszeitraum hindurch die unstrukturierte Form beibehalten. Für dieses Vorgehen sprach die damit einhergehende Flexibilität und Offenheit der Beobachtung für die Eigenheiten des zu beobachtenden Felds (vgl. Atteslander 2010, 88). Diesen unstrukturierten Beobachtungen lagen keine vorab fixierten inhaltlichen Beobachtungsschemata zugrunde, lediglich die forschungsleitenden Fragestellungen. Da es im Moment des Beobachtens zumeist sehr schwer fällt zu entscheiden, was dem Erkenntnisinteresse dienlich sein könnte, ist es sinnvoll, so Lamnek (vgl. 2010, 562), zunächst möglichst alles festzuhalten. Jedoch wird in der Beobachtungssituation relativ schnell

deutlich, dass nicht alle Aspekte einer zu beobachtenden Situation erfasst werden können (vgl. Friebertshäuser 2003, 523).

Insgesamt wurden in jeder Erhebungsphase pro Woche jeweils drei Unterrichtsstunden (je 50 Minuten) im Fach Mathematik beobachtet. In diesen Beobachtungen richtete sich der Blick auf die Interaktionspraxis im Unterricht und das darin zum Ausdruck gebrachte Verhalten der beteiligten AkteurInnen. Das Beobachtete wurde zunächst mittels Feldnotizen aufgezeichnet. Wesentlich zu berücksichtigen war, dass die Protokollierung des Geschehens soweit wie möglich während der Beobachtung erfolgte, weil das Erinnerungsvermögen nicht unbegrenzt ist und die beobachteten Inhalte mit der Zeit an Präsenz verlieren. So ist nämlich festzuhalten, dass je weniger zeitnah die Beobachtungsprotokolle angefertigt werden, desto subjektiver wird die Datenerfassung. Die Transkripte wurden deshalb sofort im Anschluss an die Aufenthalte im Feld auf Basis der eigenen – zunächst stichpunktartig festgehaltenen – Feldnotizen und der eigenen Erinnerungen angefertigt. Bei den hierbei angefertigten Beobachtungsprotokollen – insgesamt neun an der Zahl – handelt es sich um das Ergebnis eines Transformationsprozesses, als „Texte von Autoren, die mit den ihnen jeweils zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln ihre ‚Beobachtungen‘ und Erinnerungen nachträglich sinnhaft verdichten, in Zusammenhänge einordnen, und textförmig in nachvollziehbare Protokolle gießen“ (Lüders 2000, 396). Die verschriftlichten Berichte über die teilnehmende Beobachtung wurden im Zuge der Datenerhebung durch ein narratives Einzelinterview und mehrere Gruppendiskussionen ergänzt. Nähere Erläuterungen dazu sind in den nachfolgenden Abschnitten zu finden.

### **2.4.3 Einzelinterview**

Mit der Lehrkraft wurde ein narratives Einzelinterview nach Fritz Schütze (1987) geführt, das die Schwerpunktthemen Unterricht und Interaktion mit der involvierten Klasse fokussierte und darauf abzielte, die Perspektive des Lehrers auf seine alltäglichen Erfahrungen mit der fokussierten Handlungs- bzw. Interaktionspraxis und die in diesen konjunktiven Erfahrungen gebundenen kollektiven Orientierungen zu erheben. Das nachfolgende Unterkapitel umfasst konkrete Erläuterungen zur Auswahl des Verfahrens, dessen Durchführung sowie zur Datenmaterialaufbereitung. Zu Beginn dieses Abschnitts wird allgemein auf das Interview als (qualitativ-empirisches) Forschungsverfahren eingegangen und anschließend dessen spezifische Umsetzung in Form eines narrativen Interviews in dieser Arbeit thematisiert.

#### 2.4.3.1 *Qualitatives Interview als methodischer Zugang zum Erfassen von sprachlichen Bedeutungsmustern*

In der qualitativen Sozialforschung sind Interviews sehr verbreitet und erfreuen sich einer großen Beliebtheit. Beim Interview handelt es sich um eine Forschungsmethode, die sehr häufig angewandt wird, weil „das Interview [...] als einfache Methode [erscheint, Anm. J.R.], nicht zuletzt aufgrund seiner Nähe zum Alltagsgespräch. Fragen zu stellen liegt nahe und erscheint so leicht. Darin liegt etwas Verführerisches“ (Friedrichs 1980, 209). Dabei lässt sich eine Vielzahl an verschiedenen Varianten des qualitativen Interviews dokumentieren: vom ‚thematischen‘, ‚problemzentrierten‘, ‚fokussierten‘ und ‚biographischen‘ Interview über das ‚ExpertInneninterview‘ bis hin zum ‚Tiefen-‘ sowie ‚Leitfadeninterview‘ (vgl. Lueger, Froschauer 2018, 124ff). Zwischen den unterschiedlichen Interviewarten gibt es eine große Spannweite und diverse Unterscheidungskriterien: Wird das Interview mit einer oder mit mehreren Personen geführt, erzählt die Person – im wörtlichen Sinne – durchgängig (= monologisch) oder tritt die interviewende Person durch Nachfragen und Rückfragen mit der zu interviewenden Person in einen Dialog (= dialogisch). Daraus lässt sich schließen, dass es ‚das‘ qualitative Interview eigentlich nicht gibt. Dennoch werden alle verschiedenen Interviewarten mit einer Gemeinsamkeit vereint, nämlich mit folgender, wie Helfferich (2005, 10) formulierte:

„Jedes Interview ist Kommunikation, und zwar wechselseitige, und daher auch ein Prozess. Jedes Interview ist Interaktion und Kooperation. Das ‚Interview‘ als fertiger Text ist gerade das Produkt des ‚Interviews‘ als gemeinsamen Interaktionsprozess, von Erzählperson und interviewender Person gemeinsam erzeugt – das gilt für jeden Interviewtypus“.

Dabei geben qualitative Interviews der zu interviewenden Person die Möglichkeit, ihre Wirklichkeitsdefinitionen der forschenden Person zu erzählen, wodurch dieser wiederum ein Zugang zu sprachlichen Bedeutungsmustern eröffnet wird. So verweist Lamnek (2010, 318) darauf, dass „sich qualitative Sozialforschung für die Deutungs- und Handlungsmuster, die eine gewisse allgemeine Verbindlichkeit besitzen, interessiert [...] und diese Deutungs- und Handlungsmuster im qualitativen Interview durch Agieren und Interpretieren wechselseitig produziert und modifiziert werden, kann sie [die Deutungs- und Handlungsmuster, Anm. J.R.] das qualitative Interview in besonderer Weise erkennen“. Der Konstitutionsprozess sozialer Wirklichkeit wird durch das qualitative Interview dokumentiert, rekonstruiert, interpretiert wie auch erklärt. Im Alltag erfolgt die Konstitution und Definition von Wirklichkeit prozesshaft; im Prozess des Interviews passiert dieser Vorgang analog. Die von der interviewten Person gegebenen Antworten sind nicht einfach das Produkt einer unabänderlichen Betrachtung, Meinung oder Verhaltensweise, sondern sind prozesshaft geschaffene Ausschnitte der Konstruktion und Reproduktion sozialer Wirklichkeit (vgl. ebd., 318f).

Durch ihren spezifischen empirischen Charakter sind qualitative Interviews dem interpretativen Paradigma verschrieben, was wiederum bedeutet, dass sie spezifischen methodologischen Prinzipien unterliegen bzw. sich durch bestimmte methodisch-technische Aspekte – wie folgt – auszeichnen.

Das qualitative Interview entspricht dem Prinzip der Kommunikation (vgl. bspw. Hoffmann-Riem 1980, 346f), weil es sich dabei um eine mündlich-personale Kommunikation handelt, die durch die Sprache des/der Interviewten bestimmt wird (vgl. Lamnek 2010, 318). Dieses Erhebungsverfahren „bedeutet eine dichte Kommunikation und oftmals auch eine emotional intensive Situation und die Befragten sind damit intensiv involviert und gefordert“ (Misoch 2015, 187).

Dem Prinzip der Offenheit (vgl. bspw. auch Hoffmann-Riem 1980, 343f) wird Rechnung getragen, indem „sie keinerlei Vorgaben für die Antworten der befragten Personen machen – dies im Gegensatz zu standardisierten Interviews der hypothesenprüfenden, statistisch orientierten Sozialforschung“ (Nohl 2017, 15).

Der Forschungsprozess ist im qualitativen Interview prozesshaft, weil dies die Kommunikation zwischen interviewender Person und interviewter Person voraussetzt. InterviewerInnen und zu Interviewende sind wesentliche Elemente der ‚Befragungssituation‘ und unmittelbar an der Konstruktion von Wirklichkeit sowie der Aushandlung von Situationsdefinitionen beteiligt (vgl. Misoch 2015, 32). Hinsichtlich der Beteiligung der forschenden Person am Forschungsprozess und den generierten Forschungsergebnissen ist zu berücksichtigen, dass sich diese möglichst in der Interviewsituation zurückhält, um verzerrende Prädetermination und mögliche Suggestionen zu vermeiden (vgl. Lamnek 2010, 313).

Ein weiteres wesentliches methodologisches Prinzip, welches hinsichtlich des Akts des Interviews zu berücksichtigen ist, ist die Flexibilität, die (wie bereits erläutert) eng mit jenem der Offenheit korreliert (vgl. Misoch 2015, 32). An sich sind die verschiedenen Interviewarten sehr flexibel in der Durchführung. Durch den Verzicht auf vorab konstruierte und standardisierte Erhebungsinstrumente ist die Interviewsituation nicht vorherbestimmt; die Gestaltung und der Ablauf des Interviews werden vordergründig von der interviewten Person bestimmt. Die Aufgabe der InterviewerInnen ist dabei, flexibel zu reagieren, sodass sie sich an die jeweiligen Bedingungen des Forschungsgegenstands und der Situation anpassen und somit im Ablauf des Interviews eine durchgängige Informationserweiterung und -vertiefung ermöglicht werden kann.

Das Prinzip der Explikation kommt dadurch zu tragen, indem die InterviewerInnen die Möglichkeit haben, die Interviewten aufzufordern, bestimmte Äußerungen zu explizieren oder zu interpretieren. Auf diese Weise leisten die Interviewten wesentliche Deutungs- und Interpretationsunterstützung für die ForscherInnen (vgl. Lamnek 2010, 318ff).

Dem Prinzip der Reflexivität wird durch die besondere Kommunikationssituation zwischen den InterviewerInnen und Befragten ohne weiteres Zutun Rechnung getragen. Die Kommunikationsbeziehung ist an sich reflexiv, „weil es sich um einen gegenseitigen Anpassungsprozess an Erwartungen und Bedürfnissen einerseits wie auch an die jeweiligen Sinndeutungen andererseits handelt“ (ebd., 320). Wesentlich hierbei zu betonen ist, dass nur durch die Berücksichtigung des Reflexivitätsprinzips im Rahmen des Erhebungsprozesses die Wortmeldungen der Befragten sinnvoll und gültig interpretierbar sind.

Hinsichtlich der Durchführung eines qualitativen Interviews ergeben sich gleichsam bedeutsame methodisch-technische Aspekte (vgl. bspw. Lamnek 2010; Kruse 2014; Lueger, Froschauer 2018), die zu berücksichtigen sind und auf die nachfolgend in aller Kürze eingegangen werden soll.

Qualitative Interviews werden im alltäglichen Umfeld (Milieu) der Interviewten durchgeführt, um der Natürlichkeit hinsichtlich der Interviewsituation Rechnung zu tragen und authentische Informationen erhalten zu können. Dabei ist besonders wichtig, dass bereits beim Zugang ins Forschungsfeld bzw. zu den Befragten eine gewisse Vertrauensbasis hergestellt wird. Aufgrund des Umstands, dass qualitative Interviews nicht standardisiert sind, werden geschlossene Fragen von vornherein ausgeschlossen. Daraus ergibt sich allerdings, dass in qualitativen Interviews den InterviewerInnen höhere Kompetenzen als bei standardisierten Befragungen abverlangt werden. Die InterviewerInnen haben während der Interviewsituation darauf zu achten, dass eine offene Gesprächstechnik praktiziert wird und dass sie sich ausschließlich anregend-passiv verhalten. Während der Durchführung des Interviews soll die Atmosphäre durchgängig vertraulich und freundschaftlich-kollegial gehalten werden (vgl. Lamnek 2010, 322f). Dennoch ist die Situation zwischen den ForscherInnen und den Befragten asymmetrisch gestaltet (vgl. Misoch 2015, 13). Diese vorherrschende Asymmetrie ist jedoch bewusst und wird „gleichwohl [...] von *beiden* Beteiligten gemeinsam hergestellt und unterhalten [...], weil z.B. *beide* nicht umhin können, während der Interviewsituation herauszufinden, was der jeweils andere ‚eigentlich will‘“ (Honer 2010, 95, Hervorhebung im Original). Um die Fülle der generierten Informationen komplett einzufangen bzw. auswerten zu können, sind Aufzeichnungsgeräte (wie bspw. ein Tonband oder Video) während der Interviewsituation unerlässlich. Aus Datenschutzgründen muss jedoch im Vorhinein von den Befragten die Erlaubnis eingeholt werden, ob das Interview aufgezeichnet werden darf.

#### 2.4.3.2 *Narratives Interview als Spezialform des qualitativen Interviews*

Das narrative Interview stellt eine Spezialform des qualitativen Interviews dar. Dabei wird die Erzählung (lat. *narratio*) als eine mündliche oder schriftliche Darstellung eines Geschehnisses aus der Perspektive eines Subjektes betrachtet (vgl. Misoch 2015, 37). Unter allen Interviewformen weist das narrative

Interview den höchsten Grad an HörerInnenorientierung sowie den niedrigsten Grad an Fremdstrukturierung auf. Es wird häufig im Kontext biographischer Forschungsfragen angewandt und deckt sich oftmals mit der allgemeinen Interviewform des biographischen Interviews (vgl. ebd.). Beim narrativen Interview handelt es sich um eine Interviewform, „die dem Befragten die Ausgestaltung der vereinbarten Interviewthematik weitgehend überlässt, ihm zugleich aber auch heikle Informationen zu entlocken vermag“ (Küsters 2009, 21). Dabei wird der Befragte „nicht in distanzierter Weise zu einem Geschehen und seinem Handeln befragt, sondern wird zum Wiedererleben eines vergangenen Geschehens gebracht und dazu bewegt, seine Erinnerung daran möglichst umfassend in einer Erzählung zu reproduzieren“ (ebd.). Vermittels des narrativen Interviews ist es möglich, dass prozessuale Vorgänge, bei denen das Subjekt beteiligt ist/war und die aus seiner subjektiven Perspektive erzählt werden, beforscht werden (vgl. Misoch 2015, 39). Diesem dem narrativen Interview inhärenten Erzählcharakter liegt dabei das Ziel zugrunde, die eigenen persönlichen, in der Handlungspraxis fundierten Erfahrungen hervorzubringen (vgl. Nohl 2017, 16).

Der Soziologe Fritz Schütze entwickelte Ende der 1970er Jahre das narrative Interview im Zuge eines Projekts zur Erforschung kommunaler Machtstrukturen (vgl. Schütze 1977) aus der Kritik an standardisierten Befragungen wie auch an offenen Leitfadeninterviews (vgl. Küsters 2009, 21). In seine Konzeption des narrativen Interviews nahmen mannigfaltige Strömungen aus der amerikanischen Soziologie wie die phänomenologische Soziologie nach Schütz, der aus der Chicagoer School und der Rezeption des Sozialphilosophen Mead hervorgegangenen Symbolischen Interaktionismus, die Ethnomethodologie, die Konversationsanalyse und die Grounded Theory von Anselm Strauss und Barney Glaser Einfluss. Diese Interviewform ist

„eine derjenigen Erhebungs- und Analyseverfahren, welche die Erfahrungs- und Orientierungsbestände des Informanten bei weitgehender Zurücknahme des Forschereinflusses unter den Relevanzgesichtspunkten des Informanten möglichst immanent zu rekonstruieren versucht“ (Schütze 1987, 254).

Den Ausgangspunkt narrativer Interviews stellen „das Handeln der sozialen Akteure sowie die Prämisse [dar, Anm. J.R.], dass die Wirklichkeit als (sozial) konstruierte angesehen und somit erst im Rahmen sozialer Interaktion hergestellt wird. Erzählungen sind deswegen immer subjektiv gefärbte Geschichten, da es im Prozess des Erzählens immer auch zu einer Auslegung und Eigeninterpretation der erzählten Geschichte kommt“ (Misoch 2015, 38). Hinsichtlich der Durchführung zeichnet sich das narrative Interview durch grundlegende Prinzipien in der Erhebungssituation aus.

Den Hauptteil dieser Interviewform stellt die sogenannte „Stegreiferzählung“ (Schütze 1976, 7f) dar. Stegreiferzählung bedeutet, „daß [sic!] der Informant [...] keine systematische Aufarbeitung der Erzählthematik vorzunehmen vermochte, die Formulierungen kalkulieren oder gar schriftlich abzirkeln und

dann für die Präsentation einüben konnte“ (Schütze 1987, 237), sondern diese durch die Interviewenden mittels einer ganz offenen Erzählaufforderung (wie bspw. zur eigenen Lebensgeschichte) oder Einstiegsfrage initiiert werden (vgl. Küsters 2009, 55). Aufgrund dessen ist es den Befragten nicht möglich, mit einem vorbereiteten Statement zu reagieren, sondern sind darauf angewiesen, ihre Darstellung des Geschehens in der Interviewsituation zu entwickeln (vgl. ebd., 25). Im Zuge der Orientierung des/der Erzählenden an der eigenen Geschichte, die Konzentration auf sich selbst und seine/ihre eigenen Sinnkonstruktionen soll inhaltliche Authentizität garantiert und wenig verzerrtes Material generiert werden (vgl. Misoch 2015, 40). Deshalb nimmt der/die InterviewerIn während der Erzählung eine sehr zurückhaltende Haltung ein, denn diese sollte nicht durch Nachfragen der interviewenden Person unterbrochen werden, sondern sich frei entfalten können. Der/die InterviewerIn hält sich während der Befragung distanziert zurück und hört schweigend, aber erkennbar aufmerksam und dem Redefluss der Interviewten verstärkend zu, bis sie selbst die Erzählung beenden (vgl. Küsters 2009, 58). Hierbei wird deutlich, dass das narrative Interview auf einer asymmetrischen Kommunikation basiert: „Aufseiten des erzählenden Subjekts herrscht Informationsbestand und dieses ist Experte seines eigenen Wissens; auf der Seite des Forschenden besteht Informationsbedarf und der Forschende ist Laie hinsichtlich der Informationen des Interviews“ (Misoch 2015, 41).

„Dabei übertreibt das narrative Interview allerdings die Asymmetrie in der Verteilung des Rederechts, indem der Interviewer – anders als die Zuhörer in alltäglicher Interaktion – sich ganz auf die Rolle des aufmerksamen, aber thematisch nicht intervenierenden Zuhörers beschränkt“ (Küsters 2009, 22).

Dadurch ist die Interviewsituation zwar grundsätzlich künstlich, aber sie basiert auf natürlichen Kommunikationsmechanismen, die sie sich zu zunutze zu machen versucht. Dabei besteht das oberste Handlungsziel des narrativen Interviews darin, „über expandiertes Erzählen die innere Form der Erlebnisaufschichtung des Informanten hinsichtlich der Ereignisse zu reproduzieren, in welche er handelnd und erleidend selbst verwickelt war“ (Schütze 1987, 49). Durch die Zurückhaltung aufseiten der interviewenden Person wird schließlich ermöglicht, dass der/die Befragte die Befragungssituation nicht als Dialog mit dem/der Forschenden, sondern als Eigenreflexion wahrnehmen kann (vgl. Misoch 2015, 45). Dementsprechend geht es Schütze (1987, 237) darum,

„im Stegreiferzählvorgang eigener Ereignisverwicklungen die in die Gegenwart transportierten Erfahrungsaufschichtungen, auf die in den Handlungs- und Interaktionsabläufen der je aktuellen Alltagspraxis nur mit relativ allgemeinen Vorstellungsrahmen, Denkkategorien und Interpretationsfolien Bezug genommen wird, durch die Dynamik des Erzählvorgangs wieder zu verflüssigen und so der Tendenz nach, trotz der notwendigen Raffungen und Erinnerungsverluste, den damaligen Erlebnisstrom erneut zu verlebendigen und auf diese Weise die Erfahrungsaufschichtung des Gedächtnisses zu konkretisieren und aufzufrischen“.

Folglich müsste mittels der Erhebung derartiger spontaner Erzählungen eine engere Verbindung zwischen der aktuellen Kommunikation und dem damaligen Erleben sowie den vergangenen Handlungsorientierungen der erzählenden Person zu erreichen sein, wie es mit anderen Befragungsformen nicht möglich ist (vgl. Küsters 2009, 23). In diesem Kontext spricht Schütze (1987, 237) von der Wiederherstellung „der Unmittelbarkeit der Darstellung des Erzählers zu seiner Erinnerung und Erlebnisaufschichtung“. Unter Bezugnahmen auf Schütze (1974) verweist Küsters (2009, 22) hierbei darauf, dass „Formulierungen wie ‚innere Form der Erlebnisaufschichtung‘ und ‚Erfahrungsaufschichtung‘ [anzeigen, Anm. J.R.] [...], dass sich im Durchleben eines Geschehens in den beteiligten Personen eine Gestalt der Vorgänge ‚aufgeschichtet‘ und ‚abgelagert‘ hat, die im Erzählen wieder aktualisiert werden“.

In Abhängigkeit der Befragten dauert die Spontanerzählung wenige Minuten bis zu mehrere Stunden. Sobald schließlich die Spontanerzählung abgeschlossen ist, geht die Befragung in den dialogischeren Teil der Rückfrage oder der Bilanzierung (d.h. direkte Fragen nach der Motivation und Intention hinsichtlich der erzählten Geschichte) über (vgl. Küsters 2009, 61ff). Dieser Teil wird auch als „narrative Nachfragphase“ bezeichnet (Misoch 2015, 43). Es handelt sich hierbei um (immanente und examente) Nachfragen, die im besten Fall erneute Erzählungen hervorrufen. Hierbei besteht auch die Möglichkeit, diesen Teil leitfadengestützt durchzuführen. In dieser Art imitiert das narrative Interview eine alltägliche Kommunikationssituation, nämlich das umfassende Erzählen einer selbst erlebten Geschichte in einer direkten Interaktion (vgl. Küsters 2009, 29).

Aufgrund der methodologischen Prämisse der qualitativen Sozialforschung, dass der Datenerhebung kein von der forschenden Person a priori generiertes theoretisches Konzept vorausgehen darf, enthält das narrative Interview hauptsächlich die Relevanzsysteme der Befragten. Deshalb wird diese Interviewform v.a. auch in der Biographie- oder Lebenslaufforschung eingesetzt, denn die subjektiven Systematisierungen und strukturgebenden Konzeptionen der Handelnden von vergangenem Handeln dort vordergründig sind (vgl. Misoch 2015, 37ff). „Die ‚Handlungsabläufe, deren Vollzug dem Forscher nicht über Beobachtung direkt erschließbar‘ [...] sind, schließen die Beobachtung zum Zwecke der Datenerhebung aus und die Betroffenen müssen in einem Interview selbst Auskunft geben“ (Lamnek 2010, 329).

#### *2.4.3.3 Durchführung des narrativen Interviews in dieser Arbeit*

Nach Rücksprache fand das Interview in einer Freistunde des Lehrers während des regulären Unterrichtsalltags statt. Zum vereinbarten Zeitpunkt holte die Verfasserin dieser Arbeit ihn vor dem LehrerInnenzimmer ab. Als Durchführungsort schlug sie das Geographiekustodiat der Schule vor, weil dieses einen

ruhigen Rückzugsort darstellt, in dem das Interview weniger durch Zwischenstörungen unterbrochen werden würde. Der Forscherin war dieser Ort, der sich auf der gleichen Höhe wie das LehrerInnenzimmer befindet, bereits bekannt, weil sie darin bereits einige Tage zuvor ein Interview mit einer anderen Lehrkraft durchgeführt hatte<sup>26</sup>. Zu Beginn des Interviews wurden wesentliche Aspekte zu den Rahmenbedingungen und des geplanten Inhalts des Interviews geklärt. So wurde der Lehrer darüber informiert, dass das Interview freiwillig stattfindet und dieses mittels Diktiergerät aufgenommen bzw. die Daten anonymisiert weiterverwendet werden. Die Forscherin wies den Lehrer darauf hin, dass sie über die beobachteten Unterrichtsstunden und die Interaktion zwischen ihm und der involvierten Klasse sprechen möchte, um dessen Perspektive einfangen zu können. Der Lehrer zeigte sich dem Interview gegenüber sehr offen und interessiert. Zur Orientierung hatte die Forscherin einige wenige Leitfragen vorbereitet, die sich vordergründig auf die vorangegangenen Beobachtungen der Lehrperson mit der involvierten Klasse stützten. Als Einstiegsfrage wurde eine gewählt, die – im Sinne des narrativen Interviews – eine Stegreiferzählung aufseiten der Lehrperson hervorrufen sollte: „Ich war heute schon bei dir<sup>27</sup> im Mathematikunterricht. Inwiefern war diese Unterrichtseinheit im Vergleich zu anderen möglicherweise normal oder eher außergewöhnlich?“ Insgesamt gestaltete sich das Interview sehr selbstläufig und ist durch zahlreiche Erzählungen des Lehrers geprägt. Die Interviewerin war bemüht, so wenig wie möglich in die Sprechakte des Lehrers einzugreifen. Weitere gestellte Nachfragen der Interviewerin bezogen sich auf die zuvor aufgebrachten Inhalte des Lehrers und zielten stets auf Stegreiferzählungen der Lehrperson ab. Ins-

---

26 Wie bereits an einer anderen Stelle in dieser Arbeit erwähnt wurde, durfte die Forscherin nicht nur mit dem Mathematiklehrer, sondern auch mit anderen Lehrpersonen dieser Klasse (Deutsch, Englisch und Physik), deren Unterricht ebenfalls beobachtet wurde, Interviews führen. Es konnten jedoch nicht alle erhobenen Daten in den für die Auswertung zu berücksichtigenden Datenkorpus aufgenommen werden, weil die Analyse des gesamten erhobenen Datenmaterials den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätte; aus diesem Grund musste davon abgesehen werden.

27 Durch die längeren Beobachtungsphasen ist es zwischen der Forscherin und den Lehrpersonen der besagten Klasse zu einer gewissen Vertrautheit gekommen. In der Regel duzen einander die interviewende Person und die Interviewten nicht im Rahmen eines Forschungsvorhabens. Diese Vertrautheit kann sich im narrativen Interview jedoch dahingehend als günstig auswirken, dass dadurch leichter Erzählungen von den Befragten vorgebracht werden. Andererseits ist jedoch auch nicht von der Hand zu weisen, dass diese Vertrautheit deshalb auch ungünstig sein kann, weil von dem/der ErzählerIn vieles einfach vorausgesetzt wird, das dem/der InterviewerIn jedoch nicht bekannt ist.

gesamt dauerte das Interview ca. 50 Minuten. Im Anschluss an die Durchführung wurde das Interview mittels des Transkriptionsprogramms f4 verschriftlicht und in das TiQ-Format<sup>28</sup> überführt<sup>29</sup>.

## 2.4.4 Gruppendiskussion

Mit den SchülerInnen der in das Forschungsprojekt einbezogenen Klasse wurden Gruppendiskussionen nach der Methode von Ralf Bohnsack (2000) und Aglaja Przyborski (2004) durchgeführt, die die Themen ‚Interaktion‘ und ‚Unterricht‘ mit der involvierten Lehrkraft zum Inhalt hatten und darauf abzielten, die Perspektiven der SchülerInnen auf ihre alltäglichen Erfahrungen mit der fokussierten Handlungs- und Interaktionspraxis und die in diesen konjunkativen Erfahrungen gebundenen kollektiven Orientierungen zu erfassen (siehe unten).

Das nachfolgende Unterkapitel umfasst konkrete Erläuterungen zur Auswahl des Verfahrens, deren Durchführung sowie zur Datenmaterialaufbereitung. Zu Beginn dieses Abschnitts wird allgemein auf die Gruppendiskussion als (qualitativ-empirisches) Forschungsverfahren eingegangen und anschließend deren spezifische Umsetzung in Form von rekonstruktiv-dokumentarischen Gruppendiskussionen mit Kindern bzw. Jugendlichen als Untersuchungspersonen thematisiert.

### 2.4.4.1 Gruppendiskussion als methodischer Zugang zum Erfassen von Perspektiven

Im qualitativen Paradigma ist das Verfahren der Gruppendiskussion eine spezifische Form der Befragungsmethode, d.h. ein diskursiver Austausch von Kommunikationsinhalten (wie Meinungen, Einstellungen, Berichten von Verhaltensweisen), und verfügt über eine gewisse Eigenständigkeit (vgl. Lamnek 2010, 372). Die Gruppendiskussion ist eng mit dem Verfahren der Befragung verknüpft, weil sie als Kritik an der standardisierten Einzelbefragung entwickelt wurde. Sie kann als spezifische Form der Methode des Gruppeninterviews charakterisiert werden (vgl. ebd.). Im deutschsprachigen Raum wird die Gruppendiskussion vermehrt zur Ermittlung von Informationen in Gruppensituationen eingesetzt. Ihren Ursprung hat die Gruppendiskussion jedoch im angloamerikanischen Raum, wo sie im Kontext von sozialpsychologischen Kleingruppenexperimenten zur Erhebung von Informationen angewandt

---

28 Das TiQ-Format ist ein erweitertes sprachwissenschaftliches Transformationsformat für eine rekonstruktive Auswertung von Transkriptionen, wobei ‚TiQ‘ für ‚Talk in Qualitative Social Research‘ steht (siehe Anhang).

29 Um die Anonymität aller der an der Dissertation beteiligten AkteurInnen zu wahren, wurden ihre Namen in der Transkription (Beobachtungsprotokolle, Interview und Gruppendiskussionen) durch fiktive Namen ersetzt.

wurde (vgl. Lewin 1936). Im deutschsprachigen Raum geht die Entwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens im Wesentlichen auf Pollock (1955), Mangold (1960) und Nießen (1977) zurück.

Pollock (1955) beforstete die nicht-öffentliche Meinung einzelner TeilnehmerInnen einer Diskussionsgruppe, die diesen selbst erst häufig in öffentlicher Auseinandersetzung mit anderen bewusst wurde. Trotz bestehender Kritik an isolierten Befragten in der Umfrageforschung, blieben die Einzelmeinungen im Fokus des Interesses (vgl. Vogl 2014, 582). Bei Mangold (1960) vollzog sich schließlich ein Wandel von der Einzel- zur Gruppenmeinung. Er vertrat die Ansicht, „dass durch die Selbstläufigkeit des Diskurses Gruppenmeinungen als Produkt kollektiver Interaktion gewissermaßen arbeitsteilig vorgetragen werden“ (Vogl 2014, 582). Nießen (1977) griff die Überlegungen von Mangold auf und erweiterte sie unter interaktionistischen Prämissen um die Bedeutung der Situation für die Generierung der Gruppenmeinung (vgl. Lamnek 2010, 394). Durch Bohnsack, Przyborski, Schäffer (2009) erfuhren die klassischen Konzeptionen der Gruppendiskussionsverfahren schließlich eine Weiterentwicklung zur rekonstruktiv-dokumentarischen Gruppendiskussion. Diese weiterentwickelte Form stellt eine von mehreren dar, die sich in der gegenwärtigen Forschungslandschaft etablieren konnten. Kühn und Koschel (2011) unterscheiden insgesamt vier verschiedene Arten von Gruppendiskussionen: die rekonstruktiv-dokumentarische, die problemzentrierte, die themenzentrierte und die morphologische<sup>30</sup>. Im Allgemeinen kann das Gruppendiskussionsverfahren (auch Fokusgruppen, ‚focus groups‘ genannt) als Erhebungsmethode in Anlehnung an Morgan (1997) als Gespräch einer Gruppe zu einem bestimmten Thema unter Laborbedingungen beschrieben werden (vgl. Lamnek 2010, 376), „die Daten durch die Interaktion der Gruppenmitglieder gewinnt, wobei die Thematik durch das Interesse des Forschers bestimmt wird“ (Lamnek 2005, 27). Der Begriff ‚Labor‘ verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass in der Diskussionssituation keine gewohnte, natürliche Situation besteht.

Das Gruppendiskussionsverfahren entspricht in gewisser Hinsicht weitaus mehr als andere Verfahren (wie bspw. das leitfadengestützte Interview) den Prinzipien des qualitativen Paradigmas. Bei Gruppendiskussionen ist die Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand, der Untersuchungspersonen, der Untersuchungssituation und der Methode größer als wie bspw. bei gewissen Interviewformen, weil die DiskussionsteilnehmerInnen den Verlauf und die Themenhierarchie durch die multilaterale Interaktion (im Vergleich zur bilateralen im Interview) zum Großteil selbst bestimmen können (bzw. zum Teil sogar selbst bestimmten sollen). Wie auch bei anderen Verfahren der qualitativen Sozialforschung nehmen die Aspekte der Kommunikativität und

---

30 Für einen umfassenden Überblick hinsichtlich dieser angeführten Gruppendiskussionsarten siehe Kühn und Koschel (2011).

Natürlichkeit bei Gruppendiskussionen eine wesentliche Rolle ein. Somit kann die feldspezifische Kommunikation zwischen der forschenden Person und den DiskutantInnen, die wegen der nicht-standardisierten Form nicht zu vermeiden ist, möglichst alltagsnah und nicht-hierarchisch gestaltet werden. Dabei werden in einer Gruppe Kommunikationsprozesse angestoßen, bei denen es nicht nur um den Austausch von Argumenten geht, sondern es wird auch erzählt, erinnert und/oder gegenseitig ergänzt. Wesentlich ist hierbei die Interaktion der Gruppenmitglieder, wodurch das Verfahren über die gleichzeitige Befragung mehrerer Personen hinausragt (vgl. Vogl 2014, 581). Dem Prinzip der Natürlichkeit wird dabei in besonderer Weise entsprochen, weil „die Untersuchungssituation, Gruppendiskussion [...] den Diskussionsteilnehmern aus vielen alltäglichen Lebensbezügen (Schule, Beruf, Fernsehen etc.) sehr wohl geläufig sind“ (Lamnek 2005, 51) und es sich zumeist um einen als „angenehm empfundene[n] Kommunikationsaustausch mit fast optimalem Alltagslichkeitscharakter handelt“ (ebd.). Zudem kann durch die Annäherung an eine natürliche Gesprächssituation der soziale Lebensbereich einer Gruppe – wie jener der schulischen Unterrichtsinteraktion – ausführlich thematisiert und deshalb vollständiger abgebildet werden. So hält Blumer (1973, 123) in seinen Ausführungen zum Symbolischen Interaktionismus Folgendes fest:

„Eine kleine Anzahl [...] an Individuen, die zu einer Diskussions- und Informationsgruppe zusammengebracht werden, sind ein Vielfaches gegenüber einer repräsentativen Stichprobe wert. Solch eine Gruppe, die gemeinsam ihren Lebensraum diskutiert und ihn intensiv prüft, wenn ihre Mitglieder sich widersprechen, wird mehr dazu beitragen, die den Lebensbereich verdeckenden Schleier zu lüften als jedes andere Forschungsmittel, das ich kenne“.

Im Gegensatz zu anderen Befragungsarten besteht der größte Vorteil von Gruppendiskussionsverfahren darin, kollektive Orientierungen quasi im Entstehungsprozess herausarbeiten zu können. Im Gespräch werden die TeilnehmerInnen veranlasst, die eigene Meinung zu benennen, wodurch tieferliegende Einstellungen und ein umfangreicherer Bereich an Reaktionsweisen deutlich werden. Im Verlauf der Diskussion können sich Positionen sehr wohl weiterentwickeln, weshalb KritikerInnen oft davon abraten, Gruppendiskussionen als Erhebungsverfahren anzuwenden. Die Argumente und Meinungen sind dabei jedoch besser reflektiert und deutlicher artikuliert, weil die TeilnehmerInnen versuchen, den GesprächspartnerInnen gegenüber Ähnlichkeiten und Divergenzen explizit zu machen, was sich wiederum bereichernd auf die Forschung auswirken kann (vgl. Vogl 2014, 582). Aus diesem Grund sind Gruppendiskussionen nicht nur geeignet, die Heterogenität von Sichtweisen abzubilden (vgl. Rinaldi 2018, 119), sondern auch um Homologien (vgl. bspw. Przyborski 2004) herauszuarbeiten. Alltagsinteraktionen zeichnen sich durch einen gewissen Prozesscharakter aus. Aus diesem Grund ist gerade der Diskussionsverlauf dafür geeignet, Prozesse der Beobachtung zu eröffnen. Im Gruppendiskussionsverfahren lässt sich durch den Nachvollzug des Entstehens

von Bedeutungen ein den Handlungen zugrunde liegender Sinn aufgreifen, der mittels reflexiver Prozesse geprüft werden kann. Hierbei ist es möglich, auf überraschende Entwicklungen im Diskussionsverlauf adäquat zu reagieren und ebenso – neben der Reflexion von Gegenstand und Analyse – der Reflexion des Verhältnisses von Forschenden und Beforschten gerecht zu werden. Damit dies geschehen kann, bedarf es des Schaffens einer angenehmen, vertrauensvollen Atmosphäre. Die DiskussionsteilnehmerInnen müssen sich ernstgenommen fühlen, um eine angeregte und authentische Diskussion entstehen zu lassen (vgl. Rinaldi 2018, 120). Mit solch einer angenehmen Atmosphäre reduziert sich gleichsam das Risiko sozial erwünschter Meldungen. Verschiedene KritikerInnen äußern sich dahingehend, dass gerade in Gruppendiskussionen das Phänomen sozialer Erwünschtheit ausgeprägter sei als bei Einzelinterviews, weil sich die TeilnehmerInnen für die Gruppe verantwortlich fühlen. Andere gehen wiederum davon aus, dass in Gruppen die Möglichkeit des Schweigens zu bestimmten Diskussionspunkten besteht, weil sich die TeilnehmerInnen gegenüber den GesprächspartnerInnen und nicht gegenüber der forschenden Person äußern. Nichtsdestotrotz sollte der sozialen Erwünschtheit Rechnung getragen werden. Ein sorgsamer Umgang mit gruppendynamischen Aspekten während der Diskussion und deren beständige Reflexion im Rahmen der Auswertungsphase sind unverzichtbar (vgl. ebd.).

Insgesamt erschienen in dieser Arbeit aufgrund der angeführten Differenzen und Möglichkeiten Gruppendiskussionen geeigneter als Einzelinterviews, um die SchülerInnen selbst zu Wort kommen zu lassen und somit deren Perspektive einfangen zu können. So war bei der Methodenwahl zur Befragung der SchülerInnen jener Aspekt ausschlaggebend, dass sich hiermit – im Gegensatz zu Einzelinterviews – die Möglichkeit eröffnete, gemeinsame, d.h. gruppenspezifische Standpunkte hinsichtlich der unterrichtlichen Interaktion mit Lehrer M., zu erheben.

Das Ziel der Gruppendiskussion kann generell nach ermittelnden oder vermittelnden Gruppendiskussionen differenziert werden (vgl. Lamnek 2010, 376ff). Für diese Arbeit war die ermittelnde Variante relevant, weil sich der Fokus des Interesses auf die Ermittlung der Handlungspraktiken der involvierten SchülerInnen richtete. Da die SchülerInnen hierbei selbst die ‚Datenproduktion‘ regulieren können, verringert sich die Gefahr, dass sie nur als Sprachrohr von Erwachsenen dienen (vgl. Richter 1997, 79). In diesem Kontext ist jedoch dem Aspekt Rechnung zu tragen, so Vogl (vgl. 2005, 32), dass Methoden – wie auch jene der Gruppendiskussion –, die ursprünglich für Erwachsene konzipiert wurden, nicht gleichermaßen bei Kindern bzw. Jugendlichen angewandt werden können. Diese Untersuchungsgruppe bedarf nämlich „besonders sorgfältiger Behandlung, sowohl aus methodologischen als auch forschungsethischen Gesichtspunkten“ (Richter 1997, 95). So betont Wilk (1996, 75), dass die „spezifischen psychischen, interaktiven, kognitiven und linguistischen Kompetenzen der Kinder ebenso Berücksichtigung finden [müssen, Anm.

J.R.], wie die eingeschränkten Fähigkeiten von uns erwachsenen Wissenschaftlern, uns in diese hineinzusetzen“. Nur die Offenheit für die Sinn- und Regelsysteme von Kindern und Jugendlichen vermag deren subjektive Lebenserfahrungen und ihre interpretativen Mittel in ‚natürlichen‘ Situationen zu erschließen. Durch Vertrauen und Kommunikativität kann das vorherrschende Autoritätsverhältnis zwischen der forschenden Person und den Kindern bzw. Jugendlichen verringert werden. Unterstützend kommt hierbei hinzu, dass die Kinder oder Jugendlichen in der Gruppendiskussion der moderierenden Person zahlenmäßig überlegen sind und die Interaktion mit den Gleichaltrigen und nicht mit einer Erwachsenen im Zentrum stehen (vgl. Vogl 2005, 32). Diese genannten Aspekte fanden in der Durchführung der Gruppendiskussionen mit den SchülerInnen der beforschten Klasse für diese Arbeit Berücksichtigung (siehe Kap. 2.4.4.3). Vor dem Hintergrund der vorangestellten zentralen Forschungsfragen dieser Dissertationsarbeit wurde die rekonstruktiv-dokumentarische Gruppendiskussion als geeignete Form gewählt.

#### *2.4.4.2 Rekonstruktiv-dokumentarische Gruppendiskussion als Spezialform der qualitativen Gruppendiskussion*

Im Zuge der Weiterentwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens im Kontext der rekonstruktiven Sozialforschung knüpften Bohnsack, Przyborski und Schäffer (2009) an die Vorarbeiten von Pollock (1955) und Mangold (1960) an. Als Begründer dieses Zugangs gilt Ralf Bohnsack, der sich an der von Mangold vollzogenen Wendung vom Individuellen zum Kollektiven orientiert. Insbesondere Mangolds Überlegungen zur kollektiven Gruppenmeinung stellen einen wesentlichen Ausgangs- bzw. Ankerpunkt für die Ausdifferenzierung des Gruppendiskussionsverfahrens durch Bohnsack dar. Mangold entsprechend entsteht die Gruppenmeinung nicht erst im Interaktionsprozess im Rahmen einer Gruppendiskussion, sondern die Diskussion spiegelt eine bereits vorab bestehende typische Perspektive auf ein Phänomen durch die Gruppe wider. Dementsprechend ist die Gruppenmeinung nicht vordergründig das Resultat einer Gruppendynamik, hingegen vielmehr der Ausdruck einer gemeinsamen Sichtweise, die ihren Ursprung in ähnlichen Lebensbedingungen und Sozialisationserfahrungen hat (vgl. Kühn, Koschel 2011, 264). „Kollektive Orientierungsmuster“ (Bohnsack, Przyborski 2007, 496) entstehen dabei nicht erst in der Interaktion während einer Gruppendiskussion, sondern sind Ausdruck für „tiefer liegende kollektive oder milieuspezifische Strukturen“ (ebd.). Zur Erfassung dieser Strukturen bedarf es qualitativer Verfahren, weshalb Bohnsack von der rekonstruktiven Sozialforschung spricht (nähere Informationen dazu finden sich in Kap. 2.5.1). Aus der Perspektive der rekonstruktiven Sozialforschung zielt das Gruppendiskussionsverfahren darauf ab, „einen möglichst selbstläufigen Diskurs unter den Teilnehmern in Gang zu bringen, in welchem die kollektiven Orientierungen zum Ausdruck gebracht werden“

(Kühn, Koschel 2011, 266). In der Gruppendiskussion steht die „*Repräsentanz*“ (Przyborski, Riegler 2010, 437, Hervorhebung im Original) von Haltungen und Erfahrungen im Sinne der für eine soziale Gruppe charakteristischen Erfahrungen im Vordergrund (vgl. Kühn, Koschel 2011, 268). Um die sich aus konjunktiven Erfahrungsräumen ergebenden kollektiven Orientierungsmuster rekonstruieren zu können, bietet sich in der anschließenden Datenauswertung die Dokumentarische Methode an:

„Demnach ist es wichtig, das Augenmerk auf den Prozess der Interaktion zu richten – denn es darf kein selbstreflexives Bewusstsein der Teilnehmer über das Vorhandensein und die Ausgestaltung dieser gemeinsamen Erfahrungsräume erwartet oder gar vorausgesetzt werden“ (ebd., 265).

Bevor Gruppendiskussionen aus der Perspektive der rekonstruktiven Sozialforschung durchgeführt werden, sind spezifische Anforderungen hinsichtlich der Auswahl der TeilnehmerInnen zu berücksichtigen. Wesentlich zu beachten ist, dass die TeilnehmerInnen durch einen gemeinsamen Erfahrungszusammenhang verbunden sind. Um nämlich eine kollektive Gruppenmeinung aufspüren zu können, wird vorausgesetzt, dass von einer in Hinblick auf die Milieu-Gebundenheit einheitlichen Gruppe gesprochen werden kann (vgl. ebd., 264). Schließlich geht es darum, den DiskutantInnen zu ermöglichen, „ihre gemeinschaftlichen und/oder strukturidentischen Erlebnisse und existentiell, in den konjunktiven Erfahrungen gebundene Bedeutungszusammenhänge und Orientierungen (bzw. Kollektivvorstellungen) zur Artikulation zu bringen“ (Wagner-Willi 2005, 260).

„Die Artikulation des kollektiven Sinnmusters, der kollektiven Orientierungen, geschieht in der Handlungspraxis – und dies in doppelter Hinsicht. Zum einen (propositional) werden die Orientierungen in Beschreibungen und Erzählungen *erlebter* Interaktionspraxis, erlebter Performativität zum Ausdruck gebracht. Sie gelangen primordial in metaphorischer oder ‚atheoretischer‘ Weise [...] zur Darstellung, nicht in begrifflich-theoretischer Explikation. Zum anderen werden sie in der Interaktionspraxis, in der Performativität des Diskursprozesses selbst entfaltet“ (Bohnsack 2000, 74, Hervorhebung im Original).

Um dies zu gewährleisten, kommt der moderierenden Person eine wesentliche Rolle in der Durchführung der Gruppendiskussion zu, die dabei wiederum wesentliche methodische Aspekte zu berücksichtigen hat. An die Person, die die Moderation durchführt, wird nämlich die Herausforderung gestellt, sich möglichst weit zurückzuhalten, was wiederum den Einsatz eines stark strukturierter Leitfadens ausschließt, denn ihr Eingreifen wird mit einer möglichen Irritation und Störung des natürlichen Diskurses sozialer Gruppen in Verbindung gebracht (vgl. Przyborski, Riegler 2010, 440). Hierbei steht das Bestreben der forschenden Person im Vordergrund, „mit ihren Fragen eine Selbstläufigkeit des Diskurses zu initiieren, d.h. ein ‚diskursives Einpendeln auf Erlebniszen-

*tren*‘ der Gruppe zu ermöglichen, in denen sich ‚der *Focus* kollektiver Orientierungen‘ sowie ‚Bedingungen ihrer Konstitution‘ dokumentieren“ (Wagner-Willi 2005, 260, Hervorhebung im Original). Dadurch erlangt der Diskurs „eine vergleichsweise hohe interaktive Dichte und wird ganz von dem konjunktiven, perspektivisch gebundenen Erkennen, dem wechselseitigen, vorreflexiven Verstehen getragen“ (ebd.). Zusätzlich zu der auf das zu beforschende Thema bezogene, möglichst Narrationen generierende Ausgangsfrage (wie auch den Nachfragen), sind es immanente Fragen, die von der moderierenden Person angeführt werden, also diejenige, die an Themen, die im Diskurs auftreten, anschließen und weitere Selbstläufigkeit initiieren sollen. Die Redebeiträge bzw. deren Verteilung werden während der Diskussion von der Gruppe selbst strukturiert und koordiniert, jedoch nicht von der moderierenden Person, die ihre Fragestellungen immer möglichst an die Gruppe und nicht an Einzelpersonen richtet (vgl. ebd., 260f). Grundsätzlich sollte sich diejenige Person, die die Gruppendiskussionen moderiert, soweit wie möglich in den Hintergrund des Diskurses treten und sich nur dann melden, „wenn das Gespräch zwischen den Teilnehmenden zum Erliegen kommt“ (Przyborski, Riegler 2010, 441).

#### 2.4.4.3 Durchführung der Gruppendiskussionen in dieser Arbeit

Insgesamt führte die Forscherin vier Gruppendiskussionen mit den SchülerInnen der Klasse durch. Für die zweite Erhebungsphase war zunächst geplant, allen SchülerInnen, die sich freiwillig melden, die Möglichkeit zu geben, sich im Rahmen einer Diskussion einzubringen. Die Durchführung der Gruppendiskussion(en) war von Beginn an erst für diese Phase geplant, weil sich die Forscherin zunächst eine gewisse Zeit im Forschungsfeld aufhalten wollte, um den SchülerInnen einen gewissen Gewöhnungseffekt hinsichtlich ihrer Anwesenheit und der Datenerhebung im Zuge des Forschungsprojekts einzuräumen. Nach Absprache mit dem Klassenvorstand stellte dieser insgesamt zwei Unterrichtsstunden seines Nachmittagsunterrichts (in einem Vertiefungsfach) für die Durchführung der Gruppendiskussion zur Verfügung. Die SchülerInnen der Klasse wurden – noch bevor die Einteilung in Gruppen stattfand – von der Forscherin im Beisein des Klassenlehrers über das Setting und den Inhalt der bevorstehenden Diskussion informiert. Die Forscherin erklärte den SchülerInnen, dass sie nun bereits eine gewisse Zeit in der Klasse beobachtet habe und sie auch gerne einen Einblick in ihre Perspektive auf die Handlungs- und Interaktionspraxis der beobachteten Unterrichtsstunden erhalten möchte, schließlich habe sie ja auch bereits die diesbezügliche Perspektive der Lehrkräfte eingeholt. Zudem wurden die SchülerInnen darauf hingewiesen, dass sie freiwillig daran teilnehmen und über nichts reden müssten, was sie nicht auch selbst ansprechen wollten. Da sich erfreulicher Weise alle SchülerInnen bereit erklärten an einer Diskussion teilzunehmen, wurden diese alphabetisch nach

ihrem Nachnamen vom Klassenlehrer in zwei Gruppen unterteilt. An der ersten Gruppendiskussion nahmen insgesamt zehn und an der zweiten insgesamt elf SchülerInnen teil, weil sich nicht alle 27 SchülerInnen dieser Klasse in diesem Schuljahr für dieses Vertiefungsfach entschieden hatten. Die gemischtgeschlechtlichen Gruppendiskussionen fanden im regulären Klassenzimmer statt. Während die erste Gruppe eine Diskussion führte, wurden die restlichen SchülerInnen vom Klassenlehrer im gegenüberliegenden Klassenraum unterrichtet. Wie es das Verfahren der Gruppendiskussion verlangt, „wurden diese unter Ausschluss institutioneller Autoritäten durchgeführt, um so eine ungezwungene Atmosphäre zu schaffen, die es der Gruppe ermöglicht, frei die ihnen relevanten Aspekte zu bearbeiten und zu einem selbstläufigen Diskurs zu gelangen“ (Wagner-Willi 2005, 63). Zu Beginn der jeweiligen Diskussion wurden die SchülerInnen beider Gruppen erneut darauf hingewiesen, dass diese mittels Diktiergerät aufgenommen und die Daten anonymisiert weiterverwendet würden. Im Anschluss daran wurden die SchülerInnen eingeladen, der Forscherin Fragen zu stellen, denn schließlich war dies auch die erste Situation, in der die SchülerInnen außerhalb des regulären Unterrichts auf die Forscherin trafen. Damit zielte die Forscherin darauf ab, eine mögliche Scheu gegenüber ihrer Person abzubauen und vielmehr ein gewisses Vertrauensverhältnis zu den SchülerInnen aufzubauen. Relativ rasch gingen die SchülerInnen in beiden Gruppen zur Frage über, wie die Forscherin ihre Klasse ‚fand‘. Die Forscherin griff diese Frage auf und spielte sie zugleich an die SchülerInnen in umformulierter Art zurück, nämlich wie es ihnen in der Klasse geht. Somit stellte die eingangs gestellte Frage von den SchülerInnen an die Forscherin die Ausgangsfrage für die ersten beiden Gruppendiskussionen dar. Während der jeweiligen Gruppendiskussionen war die Forscherin bemüht, den SchülerInnen mit einer offenen und authentischen Haltung zu begegnen und so wenig wie möglich in die Verteilung der Redebeiträge einzugreifen. Wie sich jedoch bereits zu Beginn der ersten Gruppendiskussion zeigte, sprachen die SchülerInnen verstärkt durcheinander. Aus diesem Grund nahm die Forscherin eine Abwandlung der in Alltagsgesprächen wirksamen Form des SprecherInnenwechsels vor (vgl. ebd., 64): Jene SchülerInnen, die als nächstes etwas im Zuge der Diskussion beitragen wollten, zeigten dies durch Melden an und diejenige Person, die gerade sprach, übergab einen Magneten, der bereits vor Diskussionsbeginn auf dem LehrerInnenpult lag und auf den sich die DiskussionsteilnehmerInnen vorab als Sprechmedium geeinigt hatten. Eine derartige modifizierte Regelung innerhalb des institutionalisierten Kontexts der Schule scheint möglicherweise prekär zu sein, „denn sie nahm ein kommunikatives Mikroritual, das der (heteronomen) Struktur des Unterrichts entstammt, auf“ (ebd., 261). Dabei wurde die Nähe zur institutionellen Pragmatik hergestellt. Dennoch lag es an den SchülerInnen zu entscheiden, wer als nächstes redet, und nicht an der Forscherin.

Im Verlauf des Forschungsprozesses ergab sich der Umstand, dass während der Beobachtungen, des Interviews und der Gruppendiskussionen mit der Mehrzahl der SchülerInnen der Klasse immer wieder gewisse SchülerInnen besonders ins Auge stachen bzw. vermehrt Erwähnung fanden. Aus diesem Grund wurde für die dritte Erhebungsphase entschieden, mit diesen noch einmal separat Gruppendiskussionen zu führen, wobei jedoch Mädchen und Jungen dieses Mal voneinander getrennt wurden. Der Geschlechtertrennung lag der Gedanke zugrunde, dass sich die SchülerInnen möglicherweise unter Freundinnen bzw. Freunden trauten, noch freier zu reden. Erneut stellte der Klassenlehrer einen Teil seiner Unterrichtsstunde zur Verfügung. Dieses Mal fanden die Diskussionen in dem separierten Raum statt, der an das Klassenzimmer unmittelbar anschließt, jedoch durch eine Tür getrennt ist. Während also die von der Forscherin ausgewählten SchülerInnen Diskussionen führten, fand nebenan regulärer Unterricht statt, wobei darauf hinzuweisen ist, dass zu diesem Zeitpunkt bereits Notenschluss war und somit die Gesamtnoten der SchülerInnen in den jeweiligen Unterrichtsfächern bereits feststanden. Wie bei den vorangegangenen Gruppendiskussionen wurden die SchülerInnen zu Beginn auf die Formalien, Rahmenbedingungen und Inhalte der Diskussionen hingewiesen.

Alle vier geführten Gruppendiskussionen pendelten sich nach einer gewissen Zeit zu einer Selbstläufigkeit ein, worauf die Forscherin mit dem Einsatz des gewählten Verfahrens abzielte. Die Gesprächspassagen sind gekennzeichnet durch eine interaktive und metaphorische Dichte, „in der die kollektiven Bedeutungs- und Orientierungsmuster sich prozesshaft entfalten“ (Wagner-Willi 2005, 64).

Im Anschluss an die Durchführung wurden sämtliche Gruppendiskussionen zunächst mittels des Transkriptionsprogramms f4 verschriftlicht und anschließend ins TiQ-Format überführt. Für die Datenauswertung lag somit empirisches Material in Form von zwei ca. 45-minütige bzw. zwei 10-15-minütige Gruppendiskussionen vor.

Zusammenfassend lässt sich in Hinblick auf die Datenerhebung im Rahmen dieser Arbeit nun Folgendes festhalten:

In der ersten Phase der Erhebung wurden zunächst ausschließlich teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Diesem Vorhaben lag der Gedanke zugrunde, dass erst die Teilnahme und der Kontakt mit dem Feld die Möglichkeit bieten, die Interpretationsprozesse der Beteiligten erfassen und erschließen zu können (vgl. Atteslander 2010, 95). Zudem ging es darum, die Erforschten an die Forschungssituation zu gewöhnen und die Bildung von Vertrauen zu erleichtern (vgl. Wagner-Willi 2005, 281). In den Beobachtungen wurde der Blick primär auf die Handlungs- und Interaktionspraxis und das darin zum Ausdruck gebrachte Verhalten der AkteurInnen gerichtet. So machte Flick (vgl. 2000, 311f) deutlich, dass sich bereits aus der zunehmenden Bedeutung

mittels Beobachtung gewonnenen visuellen Daten für die qualitative Forschung neue Perspektiven in der Triangulation ergeben. Demgemäß lassen sich visuelle Daten „auch als eigenständige Erkenntnisquelle mit verbalen Daten triangulieren“ (ebd., 312). Im Laufe des Dissertationsprojekts erschien es zunehmend von Relevanz, den Einfluss lehrerseitiger Deutungshorizonte in Hinblick auf die Entwicklung von (Bedeutungs-)Konstruktionen in der Interaktion mit den SchülerInnen in die Untersuchung miteinzubeziehen. Aus diesem Grund führte die Forscherin ergänzend ein narrativ gehaltenes Einzelinterview mit der Lehrkraft durch. Um ebenso die Perspektive der SchülerInnen der Klasse in die Untersuchung miteinzubeziehen, wurden Gruppendiskussionen mit den SchülerInnen der Klasse geführt. Entscheidend für diese Methodenwahl war, dass Gruppendiskussionen Einsichten in die Struktur und Prozesse von individuell und kollektiv gewonnenen Ansichten (zu bspw. sozialen Ereignissen) der SchülerInnen in Bezug auf die Interaktion mit der involvierten Lehrkraft erlauben (vgl. Friedrichs 1980, 246). Darüber hinaus bot sich die Möglichkeit, mit zwei Jungen und drei Mädchen der besagten Klasse Gruppendiskussionen durchzuführen, die von der Forscherin gezielt ausgewählt bzw. angefragt wurden, weil sie während der teilnehmenden Beobachtung besonders durch ihr auffälliges Verhalten bzw. in der Interaktion mit dem Lehrer ins Auge stachen und mehrmals im LehrerInneninterview sowie in den Gruppendiskussionen Erwähnung fanden.

Die Grundlage für die Triangulation des erhobenen Datenmaterials im Zuge des Auswertungsprozesses stellte eine, die unterschiedlichen Verfahren „umgreifende, sie integrierende Methodologie und (die) damit verbundene Metatheorie“ (Bohnsack, Loos, Schäffer, Städtler, Wild 1995, 430) dar, nämlich die „Praxeologische Wissenssoziologie“ (Bohnsack 2017), die von Bohnsack in Anlehnung an Mannheims Wissenssoziologie und Bourdieus Kultursoziologie erarbeitet wurde (siehe dazu Kap. 2.5.2). Wesentliche Informationen zur Datentriangulation in dieser Arbeit finden sich in Kap. 2.5.5. Für die Datenanalysen des gewählten Falls, auf die in weiterer Folge näher eingegangen werden soll, wurde ausschließlich fallspezifisches Datenmaterial herangezogen.

## **2.5 Datenauswertung und methodischer Zugang**

Im Rahmen der Erforschung der Interaktionsordnung des Unterrichts in dieser Arbeit ging es um die Rekonstruktion der Handlungspraktiken und Interaktionsdynamiken in der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion. Im nachfolgenden Unterkapitel werden jene beiden Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung vorgestellt, die im Zuge der Datenauswertung zum Einsatz kamen, die Dokumentarische Methode und die Tiefenhermeneutik. Bevor jedoch auf die

jeweiligen Methoden im Detail eingegangen wird, soll zunächst in den Forschungsansatz der (qualitativ-)rekonstruktiven Sozialforschung eingeführt werden (Kap. 2.5.1).

### 2.5.1 Zur (qualitativ-)rekonstruktiven Sozialforschung

Das, was die Sozialwissenschaft zu ergründen und zu rekonstruieren versucht, bezieht sich auf Gegenstände, die in der Alltagspraxis durch die sozialen AkteurInnen zuvor selbst konstruiert wurden (vgl. Bohnsack 2005, 65; Bohnsack 2014, 25; Kloth 2018, 96). Es geht darum, „die Erfahrungen der Forschenden, ihren Anschluss an die Erfahrungen und Konstruktionen und Typenbildungen, des Alltags, des Common Sense zu suchen“ (Bohnsack 2005, 66). Folglich bedienen sich die ForscherInnen Konstruktionen zweiten Grades<sup>31</sup> (vgl. Kloth 2018, 96), „die an die Common Sense-Konstruktionen als solche *ersten* Grades [anschließen, Anm. J.R.]“ (Bohnsack 2005, 66, Hervorhebung im Original):

„Die Besonderheit sozialwissenschaftlichen Denkens besteht also darin, dass sich nicht nur dieses Denken selbst aus Interpretationen, Typenbildungen, Konstruktionen zusammensetzt, sondern dass bereits der *Gegenstand* dieses Denkens, eben das soziale Handeln, das Alltagshandeln auf unterschiedlichen Ebenen durch sinnhafte Konstruktionen, durch Typenbildungen und Methoden vorstrukturiert ist. Und dies gilt nicht nur dann, wenn wir uns in Alltagstheorien *über* soziales Handeln verständigen, über dieses Handeln reflektieren, sondern es gilt dies auch für dieses *Handeln selbst*: Es ist typengeleitet, wissensgeleitet, entwurfsorientiert“ (Bohnsack 2014, 25, Hervorhebung im Original).

Der Begriff der rekonstruktiven Sozialforschung wurde von Bohnsack eingeführt und verweist auf die Kritik am kritischen Rationalismus: Im Gegensatz zu hypothesenprüfenden Methoden ist die Validität von rekonstruktiven Verfahren (wie bspw. der Tiefenhermeneutik, der Objektiven Hermeneutik, der Grounded Theory oder der Narrationsanalyse) bedeutend höher, weil das gewonnene Datenmaterial wesentlich valider einzuschätzen ist (vgl. Schäffer 2012, 197). Hierbei ist zu beachten, dass „in der qualitativen Forschung auch die erkenntnistheoretischen und methodologischen Grundlagen nicht rein logisch [...] zu begründen [sind, Anm. J.R.], sondern (im Sinne selbstreferentieller Systeme) aus der [...] eigenen (empirischen) Forschungspraxis heraus“ (Bohnsack 2005, 65).

Als zentraler Verfahrensgrundsatz der rekonstruktiven Sozialforschung gilt der Ansatz des methodisch kontrollierten Fremdverstehens (vgl. bspw. Bohnsack 2005, 69), der auf dem interpretativen Paradigma fußt und demnach

---

31 Konstruktionen zweiten Grades sind demnach „Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von von den Handelnden gebildet werden“ (Schütz 1971, 6). Unter Bezugnahme auf Alfred Schütz (vgl. 1971) spricht Anthony Giddens (1984, 95) hierbei von der „doppelten Hermeneutik“.

soziale Wirklichkeit als eine Sache der Auslegung betrachtet (vgl. Kruse 2014, 40f). Rekonstruktive Sozialforschung stellt demnach einen Prozess des Fremdverstehens dar, im Zuge dessen ein Sinn zugeschrieben wird, dem wiederum bereits ein Verstehensprozess und eine Sinnzuschreibung vorausgeht (vgl. Kloth 2018, 100). Bohnsack (2005, 73) zufolge zeichnen sich rekonstruktive Verfahren als wesentliches Qualitätsmerkmal „durch einen Wechsel der Analyseinstellung aus vom Was zum Wie, von der Beobachtung erster zur Beobachtung zweiter Ordnung. Von den Verfahren, die auf die Rekonstruktion des subjektiven Sinns zielen, lassen sich jene unterscheiden, die – als ein weiteres Qualitätsmerkmal – den subjektiven Sinn von der Struktur der Praxis zu unterscheiden vermögen“. Damit ist Fremdverstehen jedoch nicht nur „ein Verstehensprozess ‚zweiter Ordnung‘ (das Verstehen von bereits Verstandenen), sondern im Prinzip sogar ein Verstehensprozess ‚dritter Ordnung‘: Es ist ein Fremdverstehen des fremdverstandenen Fremdverstandenen. Denn rekonstruiert wird ja stets sozialer Sinn, also individuelle Sinngebungsprozesse in einer Wirklichkeit, der bereits Sinn verliehen wurde, bzw. in einer Wirklichkeit, in der Sinn stets interaktionell hergestellt wird“ (Kruse 2014, 73, Hervorhebung im Original). Aus diesem Grund braucht es eine methodische Vorgehensweise, die dem zu Beforschenden den Raum eröffnet, die entwickelten Konstruktionen ersten Grades zu entfalten. Dementsprechend fokussieren die Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung auf die Alltagspraxis der zu Beforschenden. Darüber hinaus – und dieser Aspekt ist gemäß Bohnsack (2014, 26ff) nicht zu vernachlässigen – ist gleichsam die forschende Person selbst mit ihrer Forschungstätigkeit in der Alltagspraxis verhaftet, was wiederum zur Notwendigkeit der Rekonstruktion der eigenen Forschungspraxis, der „Rekonstruktion der Rekonstruktion“ führt.

Resümierend lässt sich somit festhalten, dass es in der rekonstruktiven Sozialforschung um die Rekonstruktion des Sinns hinter dem Sinn geht (vgl. u.a. Bohnsack 2014, 26ff; Kruse 2014, 25; Kloth 2018, 96). Es geht nicht um ein Wahr oder Falsch, sondern um den Sinn hinter der Wirklichkeit, die von den AkteurInnen selbst geschaffen wird. Aufgrund der sozialen Herstellungspraxis kann die Wirklichkeit niemals objektiv sein, weshalb als Resultat der Subjektivität unterschiedliche Versionen der Wirklichkeit existieren, was wiederum dazu führt, „dass die Wirklichkeit stets eine Kontingenz aufweist: Sie könnte immer auch auf eine andere Weise konstruiert worden sein“ (Kloth 2018, 99). Die rekonstruktive Forschung (wie auch die qualitative Forschung im Allgemeinen) gründet somit auf einem spezifischen Set an Annahmen über die Wirklichkeit sowie die Forschungspraxis (vgl. ebd.). Sie zielt mit ihrer engen Verknüpfung an die Beschreibung der sozialen Wirklichkeit auf eine gegenstands begründete Theoriebildung ab (siehe dazu auch Kap. 2.1). Folglich findet die Theoriebildung aus dem Gegenstand heraus statt: „Eine Theorie ist ihrem Gegenstand nur angemessen, wenn sie aus ihm heraus entwickelt worden

ist“ (Bohnsack 2014, 32), weshalb aus methodologischer, forschungspraktischer sowie methodischer Perspektive den Prinzipien der Theoriebildung Rechnung zu tragen ist (vgl. Kloth 2018, 97).

In einem nächsten Schritt wird auf die Methodologie, die Erkenntnisgegenstände und die methodischen Arbeitsschritte jener Verfahren eingegangen, auf die die empirische Untersuchung dieser Arbeit fußt (Kap. 2.5.2 und Kap. 2.5.3). Im Anschluss daran erfolgt eine Erläuterung zur jeweiligen methodenspezifischen Herangehensweise an das entsprechende in dieser Arbeit verwendete Datenmaterial. Dieses Unterkapitel schließt schließlich – im Anschluss an eine Gegenüberstellung der Dokumentarischen Methode und der Tiefenhermeneutik in 2.5.4 – mit einer Thematisierung der vorgenommenen Daten- und Methodentriangulation (Kap. 2.5.5).

## 2.5.2 Methodologie und Methode der Dokumentarischen Methode<sup>32</sup>

Ein wesentlicher Teil der Datenauswertung erfolgte mittels der Dokumentarischen Methode. Die dokumentarische Analyse ausgewählter Beobachtungsprotokolle, Passagen des narrativen Einzelinterviews sowie der Gruppendiskussionen lieferte einerseits – bezogen auf die erste Subfrage dieser Arbeit – einen methodischen Zugang zu den Handlungspraktiken zwischen dem Lehrer und den SchülerInnen der Klasse sowie zu deren handlungsleitenden Orientierungen. Andererseits fußt diese Methode auf grundlegenden methodologischen Konzeptionen, wie bspw. jene des „konjunktiven Erfahrungsraums“<sup>33</sup> (u.a. Mannheim 1980, 216), der „Handlungspraxis“ (u.a. Przyborski 2004, 27) oder des „Orientierungsrahmen[s]“ (u.a. Bohnsack 2014, 137f), deren theoretische Thematisierung einen wesentlichen Aspekt hinsichtlich der Bearbeitung der übergeordneten Forschungsfrage darstellt. Konkrete Erläuterungen zur Methodologie, der Gegenstandskonzeption und den methodischen Arbeitsschritten des mehrstufigen Verfahrens der Dokumentarischen Methode sowie zur Durchführung der Datenanalysen in dieser Arbeit finden sich in den nachfolgenden Unterkapiteln.

### 2.5.2.1 Methodologische Überlegungen und Erkenntnisgegenstand

Die Dokumentarische Methode geht zurück auf die Wissenssoziologie von Karl Mannheim (1952), wurde von Harald Garfinkel (1962, 1967) für die Entwicklung der Ethnomethodologie herangezogen und von Ralf Bohnsack

---

32 Teile dieses Kapitels wurden bereits veröffentlicht in Reischl (2019a), Reischl und Plotz (2020) und Reischl (2021).

33 Bohnsack (vgl. 2017, 151) verwendet den Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums weitgehend synonym zu jenem des Milieus.

(bspw. 1997, 2013, 2017) methodologisch und methodisch weiterentwickelt. Sie ist der „rekonstruktiven Sozialforschung“ (Bohnsack 2014) zuzuordnen und „dient der Rekonstruktion der praktischen Erfahrungen von Einzelpersonen und Gruppen, in Milieus und Organisationen, gibt Aufschluss über die Handlungsorientierungen, die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren, und eröffnet somit einen Zugang zur Handlungspraxis“ (Nohl 2017, 4).

Bereits in den 1920er Jahren arbeitete Karl Mannheim in der „Lehre von der sogenannten ‚Seinsverbundenheit‘ des Wissens“ (Mannheim 1952, 227) seine methodologischen Einsichten zur Wissenssoziologie aus. Die Wissenssoziologie, die als (Teil-)Disziplin der Soziologie begründet wurde, zielt mit ihrem forschungsanalytischen Interesse auf die „Entstehung, Verbreitung, Verwendung und Bewahrung von Wissen innerhalb von sozialen Gruppen, Gemeinschaften und Gesellschaften“ (Kneer 2008, 707) ab. Als Lehre von der Seinsverbundenheit des Wissens unterstellt Mannheim einen Konnex zwischen der Art des Denkens und der sozialen Lage des Wissensträgers (vgl. Reckwitz 2000, 157ff). Dementsprechend ist „das Wissen sozialer Akteure [...] mit den individuellen spezifischen Erlebens- und Erfahrungsdimensionen verbunden und konstituiert über diese die persönliche Handlungspraxis“ (Kloth 2018, 104).<sup>34</sup> In den zahlreichen Einführungsarbeiten zur Dokumentarischen Methode (vgl. bspw. Bohnsack 2000, 2013, 2014; Bohnsack u.a. 2013; Nohl 2005, 2017) wird deutlich, dass sich Bohnsack nicht von Beginn an der Wissenssoziologie als Methode widmete. Erst einige Zeit später fand eine vertiefte Einarbeitung in Mannheims Dokumentarische Methode statt, die schließlich Schritt für Schritt zur Erarbeitung eines interpretativen Vorgehens führte, das später als Dokumentarische Methode geläufig und weiterverbreitet wurde (vgl. Kramer 2015, 168).

Die Bezeichnung der Dokumentarischen Interpretation definiert keinen „objektivistischen Zugriff auf die zu interpretierenden Phänomene“ (Wagner-Willi 2005, 258), sondern geht auf die von Mannheim vorgenommene Unterscheidung der drei Sinnebenen ‚intentionale Ausdruckssinn‘, ‚Objektsinn‘ und ‚Dokumentsinn‘ zurück. Der intentionale Ausdruckssinn definiert das, was vom „ausdrückenden Subjekt gemeint, im bewußtseinsmäßigen [sic!] Daraufgerichtetsein intendiert war“ (Mannheim 1964, 70). Demgegenüber bezieht

---

34 „Handlungspraxis bedeutet folglich immer auch soziale Praxis“ (Kloth 2018, 104). Anhand eines Beispiels illustriert Kloth (ebd.) dies folgendermaßen: „Für einen Nachfolger eines landwirtschaftlichen Familienbetriebs strukturiert etwa der individuelle Erfahrungsraum des Familienbetriebs seine Denkhaltung über die tägliche, ständige Bereitschaft die eigene Zeit der Arbeit im Betrieb zu widmen und somit eine Entgrenzung der Arbeit in die private Zeit als selbstverständlich und Normalität zu begreifen“. Dabei ist soziale Praxis „weder nutzenmaximierendes Handeln noch das Befolgen normativer Regeln, sondern vollzieht sich in erster Linie vor dem Hintergrund von Kultur“ (Kumoll 2005, 14). Zur Bestimmung des Praxisbegriffs, wie er im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie bzw. der Dokumentarischen Methode Anwendung findet, dient Pierre Bourdieu (vgl. bspw. 1976, 1982, 1993, 2005) als wesentlichste Referenz (vgl. Bohnsack 2017, 38). (siehe weiter unten).

sich der objektive Sinngehalt nicht auf die Intention der AkteurInnen, sondern auf den „objektiven sozialen Zusammenhang“ (ebd.), der fern der Intentionen und Eigentümlichkeiten der AkteurInnen existiert. Wird bspw. eine These als politische Aussage oder die Geldgabe an einen armen Menschen als Almosen klassifiziert, so bezieht man sich auf allgemeine, d.h. objektive Wissensbestände. Sachverhalte werden sozusagen thematisch eingeordnet. Das ‚Was‘ eines Texts oder einer Handlung wird geklärt (vgl. Nohl 2005, o.S.). Der Dokumentsinn definiert wiederum eine Sinnschicht, die als das Charakteristische eines Subjekts (oder einer Gruppe) bezeichnet werden kann, als dieses in all dessen Objektivationen wiederkehrende strukturierende Prinzip (vgl. Mannheim 1964, 103ff). Der Dokumentsinn begreift den Text oder die Handlung in ihrer Herstellungsweise, in seinem „modus operandi“ (Bourdieu 1982, 281). Es geht darum, wie ein Text oder eine Handlung gestaltet ist, in welchem Rahmen ihr Thema abgehandelt wird, d.h. in welchem Orientierungsrahmen ein Problem/eine Problemstellung behandelt wird. Zum besseren Verständnis dieser drei Sinnebenen dient folgendes Beispiel des Knotenknüpfens, das von Mannheim (vgl. 1980, 73ff) formuliert und von Nohl (2017, 5) folgendermaßen aufgegriffen wurde:

„Knüpft man einen Knoten, zum Beispiel einen Schuhknoten, so kann man die Absicht haben, seinen Schuh zu binden. Diese Intention, dieser intentionale Ausdrucksinn als Komponente des immanenten Sinngehalts, ist dem außenstehenden Beobachter ebenso wenig wie dem in seine eigene Vergangenheit zurückblickenden Akteur unmittelbar und valide zugänglich; er kann diese Intention nur der Handlung des Knotenknüpfens unterstellen. Das Gebilde selbst aber, das dabei entsteht, lässt sich (als Komponente des immanenten Sinns) als objektiver Sinnzusammenhang, der allgemeinen Charakter hat, identifizieren: Es ist ein Schuhknoten. Der Dokumentsinn indes konstituiert sich im Prozess der Herstellung des Knotens, ist also unmittelbar an die Handlungspraxis geknüpft. Jeder, der schon einmal einem Kind zu erklären versucht hat, wie ein Knoten zu knüpfen ist, wird sich daran erinnern, wie schwer es ist, diesen Herstellungsprozess verbal zu explizieren“.

Durch das Beispiel des Knotenknüpfens wird somit deutlich, dass der Dokumentsinn in der sozialen Handlungspraxis verwurzelt ist. Das bedeutet, dass – egal wie individuell ein Knoten geknüpft ist – dieser niemals als das Ergebnis eines isolierten Menschen zu betrachten ist. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass jenes Wissen, auf dem bspw. das Knüpfen des Knotens beruht, „atheoretischen Charakter[s]“ (Mannheim 1980, 73) ist, weil Menschen über dieses Wissen in ihrer Handlungspraxis verfügen, ohne dass sie es alltagstheoretisch auf den Punkt bringen und explizieren können. In Übereinstimmung mit Polanyi wird dieses atheoretische Wissen auch als „tacit knowledge“ (1966) oder als „implizites Wissen“ (1985) bezeichnet. Im Alltag können Menschen intuitiv auf die praktische Ebene zurückgreifen und das Knotenknüpfen einfach

vorzeigen. Atheoretisches Wissen ist ein „handlungsleitende[s] und z.T. inkorporierte[s] Erfahrungswissen der Akteure“ (Bohnsack, Przyborski, Schäffer 2009, 268). Mannheim spricht auch vom konjunktiven Wissen, das auf einer „fundamentale[n] primordiale[n] Wissensebene des ‚Seins‘“ (Bohnsack 2010c, 137) jenseits vom Bewusstsein (vom expliziten Wissen) angesiedelt ist. Dieses atheoretische, handlungsleitende und konjunktive Wissen wird im Sozialisationsprozess auf Basis geteilter Erfahrungen erworben, weshalb es sich deshalb um erfahrungsbasiertes Wissen handelt (vgl. Bohnsack 2014, 62ff). Mannheim zufolge stellt das konjunktive Wissen kollektiv geteilte Orientierungen dar, weil dieses Wissen in konjunktiven Erfahrungsräumen angeeignet und aus diesem Grund auch von all jenen geteilt wird, die über gemeinsame Erfahrungen verfügen. Diesen Überlegungen folgend wird deutlich, dass „der Sinn einer Handlung keine individuelle, sondern eine soziale und oft eine kollektive Angelegenheit“ (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2008, 32) ist und dementsprechend in unserem Handeln somit immer „mehr zum Ausdruck kommt, als unsere persönliche Absicht oder auch unsere Persönlichkeit“ (ebd.). Hierbei nehmen geschlechtsspezifische, soziokulturelle, milieubedingte, aber auch berufskulturelle Verhältnisse und Prägungen usw. eine bedeutsame Rolle ein. Mannheim spricht in diesem Kontext von einer „konjunktiven Erfahrung“ (Mannheim 1980, 225), eine auf Grundlage der gemeinsamen Handlungspraxis verbindende Erfahrung.

„Zum Beispiel ist die schulische Sozialisation ein konjunktiver Erfahrungsraum von Schülern und Schülerinnen. Konjunktive Erfahrungen können gemeinsame Erfahrungen einer Realgruppe sein, [...] [wie, Anm. J.R.] etwa der Erfahrungsraum der konkreten Schule [...]. Konjunktive Erfahrungen sind aber auch solche, die Individuen miteinander verbinden, ohne dass sie im Alltag tatsächlich zusammenleben oder sich kennen müssen, wie bspw. solche Erfahrungen mit Schule, die Schüler und Schülerinnen generell miteinander teilen unabhängig davon, welche konkrete Schule sie besuchen“ (Asbrand 2010, 3).

Somit geht es Mannheim einerseits um kollektive Orientierungsrahmen und andererseits auch in Relation dazu um damit korrespondierende Sozialisations- und Erfahrungsräume (vgl. Kramer 2015, 169). Wer die gleiche Praxis vollzieht oder über die gleiche Erfahrung verfügt, versteht die Handlung ohne weitere explizite Erläuterungen bzw. Ausführungen. Wer jedoch diese Praxis und Erfahrung nicht teilt, dem bleibt der Zugang zum konjunktiven (milieuspezifischen) Wissen (vgl. Bohnsack 2010a, 42f) zunächst verwehrt und ist demnach auf explizite Erklärungen angewiesen. An diesem Punkt kommt das kommunikative (gesellschaftliche) Wissen (vgl. ebd.) zum Tragen: Es wird aus Common Sense-Theorien entnommen und stellt das generalisierte, theoretische, reflexiv verfügbare Wissen dar. Es ist begrifflich explizierbares (d.h. kommunizierbares) Wissen, das weniger handlungsleitend ist, sondern stattdessen Formen der Deutung und Legitimation des Handelns umfasst (vgl. Bohnsack 2013, 179f). Das kommunikative Wissen eröffnet jedoch keinen Zugang zum

konkreten Erfahrungsraum (wie bspw. Familien, Gruppen, Milieus, Geschlechter oder Unternehmen).

Die Annahme der wissenssoziologischen Theorie, die den Kern der Dokumentarischen Methode darstellt, ist jene, dass das Alltagshandeln, das Denken und die Vorstellungen des Common Sense sozial konstruiert sind (vgl. Bohnsack 2014, 25). Der Fokus der dokumentarischen Interpretation liegt dementsprechend auf der Rekonstruktion der Alltagskonstruktion. Dabei ist die Unterscheidung zwischen der wissenschaftlichen Analyseinstellung und der des Common Sense grundlegend.

Bei Common Sense-Theorien handelt es sich um Alltagstheorien der zu Beforschenden und das in die (alltägliche) Handlungspraxis eingelassene atheoretische Wissen: „Wissen, das z.B. in Gesprächen unter Lehrern und Lehrerinnen über ihre Erfahrung mit neuen Lernformen im Unterricht thematisiert wird“ (Asbrand 2010, 3). Im Gegensatz dazu steht im Fokus der wissenschaftlichen Analyseinstellung das theoretische, wissenschaftliche Wissen: „In einem Forschungsprojekt zu Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung wären dies bspw. Aussagen über Zusammenhänge zwischen Lehrerprofessionalität und Unterrichtsentwicklung“ (ebd.). Sowohl bei den Common Sense-Theorien als auch bei den wissenschaftlichen Erkenntnissen handelt es sich um Konstruktionen, die an den Standort des/der BeobachterIn gebunden sind (vgl. Nohl 2017, 9). „Hieraus ergibt sich die grundlegende Einsicht, dass es kein ‚Besserwissen‘ der Wissenschaft geben kann. Vielmehr hat das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse einen anderen Gegenstand als die Alltagstheorie der Beforschten“ (Asbrand 2010, 4).

An diesem Punkt setzt die Dokumentarische Methode mit ihrer prozessorientierten und praxeologischen Perspektive an, indem sie an die impliziten Konstruktionen der Wirklichkeit anschließt und diese zu rekonstruieren versucht. Wegen der Bedeutung der Handlungspraxis wird der u.a. von Bohnsack vertretene Zugang als „Praxeologische Wissenssoziologie“ (Bohnsack 2017) bezeichnet, wobei hierbei „sowohl die Praxis des Handelns wie diejenige des Sprechens, Darstellens und Argumentierens“ (Bohnsack u.a. 2013, 13) gemeint ist. Zunächst werden dabei die Handlungen von Personen als ‚Konstruktionen ersten Grades‘ (d.h. das alltägliche Handeln) von einer forschenden Person vollzogen und verstanden. Im Anschluss daran werden im Sinne der wissenschaftlichen Theoriebildung sogenannte ‚Konstruktionen zweiten Grades‘ (d.h. sozialwissenschaftliche Typen und Theorien) gebildet (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2008, 27). Hierbei ist die Unterscheidung zwischen dem immanenten und dokumentarischen Sinngehalt (vgl. Mannheim 1980, 85ff), d.h. jenen zwei Sinnenebenen jeder Interaktion (vgl. Krainz 2016, 230), als methodologische Leitdifferenz von großer Bedeutung (vgl. Bohnsack 2014, 65). Wesentlich ist hierbei der Wechsel vom Was zum Wie, d.h. „von den Was- zu den Wie-Fragen“ (Bohnsack 2008, 64). Der Wechsel der Analyseinstellung vom

Was zum Wie stellt eine wesentliche Grundeinstellung dar. Dadurch wird deutlich, dass im Erkenntnisinteresse der forschenden Person nicht die soziale Wirklichkeit in ihrer Substanz im Fokus steht, sondern die Herstellungspraxis sozialer Wirklichkeit. Es geht nicht mehr darum, was die Wirklichkeit ist, sondern um die Frage, wie die soziale Wirklichkeit konstruiert wird (vgl. Mannheim 1980, 85ff).

Die Analyse des immanenten Sinngehalts bzw. des Objektsinns ist darauf ausgerichtet, Erlebnisse und Handlungen bzw. ihre Beschreibungen und Erzählungen zu skizzieren. Sie fokussiert dabei auf das ‚Was‘, das „Thematisch-Inhaltliche, das z.B. eine Gruppe im Diskurs artikuliert“ (Wagner-Willi 2005, 259) und bleibt dabei im Relevanzsystem der Gruppe verhaftet. Die Analyse des dokumentarischen Sinngehalts bzw. des Dokumentsinns ist – im Gegensatz dazu – auf den Entstehungszusammenhang, das ‚Wie‘ gerichtet, also die Art und Weise, wie und in welchem Orientierungsrahmen etwas gesagt bzw. ein Thema bearbeitet wird (vgl. bspw. Przyborski 2004, 55; Baar 2010, 101). Dabei wird die dokumentarische Analyse unter „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Mannheim 1980, 88), unter „Suspendierung normativer Geltungsansprüche“ (Wagner-Willi 2005, 259) angewandt. Sie zielt darauf ab, wechselseitige Verstehensleistungen der Beforschten begrifflich-theoretisch zu explizieren (vgl. Bohnsack 1997, 495), konjunktive Bedeutungszusammenhänge und den handlungswirksamen Orientierungsrahmen einer Gruppe zu rekonstruieren.

„In der Interpretation geht es also nicht darum zu erfassen was die gesellschaftliche Realität *ist* (oder welche Meinung und Einstellungen die untersuchten Personen darüber *haben*), sondern wie diese Realität sozial und kommunikativ hergestellt bzw. ausgehandelt wird“ (Krainz 2016, 230f, Hervorhebung im Original).

Das ‚Wie‘ der Herstellung sozialer Realität (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2008, 275) bzw. Orientierungsrahmen von Texten und Handlungen wird empirisch rekonstruiert, was wiederum unter Rückbezug auf die (Handlungs-)Praxis geschieht. Die Dokumentarische Methode zielt somit auf „einen adäquaten Zugang zu den (unbekannten) kulturellen Kontexten und Milieus“ (Bohnsack 2013, 179), d.h. auf einen „methodologisch-theoretischen Zugang zu diesen Erfahrungsräumen mit ihren impliziten Wissensbeständen“ (ebd.) ab. Diese impliziten Wissensbestände werden gleichsam als ‚Habitus‘ oder als ‚modus operandi‘ verstanden, d.h. als ein Generierungsprinzip, das Handlungspraxis auf eine je spezifische Art und Weise hervorbringt (vgl. Bohnsack 2014, 61). Bohnsack u.a. (1995, 11f) verweisen darauf, dass dieses Wissen zu unserem „habituellen Handeln“ gehört. Kramer (2015, 169; vgl. auch Bohnsack u.a. 1995, 436) weist an dieser Stelle darauf hin, dass der modus operandi bzw. Habitus als Erkenntnisgegenstand der Dokumentarischen Methode „ausschließlich als kollektiver Habitus bzw. Orientierungsrahmen und nicht als individueller oder biographischer Habitus und Orientierungsrahmen“ interessiert.

Der Erkenntnisgegenstand der Dokumentarischen Methode ist eng mit dem theoretischen Gesamtkonstrukt einer „Theorie der Praxis“ (Bourdieu 1976), wie Bourdieu sie konstituierte, verbunden und weist damit eine eindeutige Nähe zum Bourdieuschen Konzept des Habitus auf. Die Theorie der Praxis (als Theorie des Sozialen) fußt dabei auf der grundlegenden Frage, weshalb Individuen in immer neuen Situationen strukturiert und geregelt handeln, ohne dabei bewussten Regeln oder formellen Anweisungen zu folgen (vgl. Lenger, Schneickert, Schumacher 2013, 21). Das zentrale Anliegen dieser Theorie der Praxis ist die praxistheoretische Überwindung des Gegensatzes von Subjektivismus und Objektivismus, denn „von allen Gegensätzen, die die Sozialwissenschaften künstlich spalten, ist der grundlegendste und verderblichste der zwischen Subjektivismus und Objektivismus“ (Bourdieu 1993, 49). Der Habitus kann in diesem Kontext als jenes Konzept verstanden werden, mit dem Bourdieu die Dualität zwischen Gesellschaft und Individuum, Theorie und Praxis, Struktur und Handlung zu überwinden versucht (vgl. Lenger u.a. 2013, 19). Der Habitus fungiert hierbei als Vermittlungsglied zwischen sozialen Strukturen und individuellem Handeln und ist dabei gleichermaßen „nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur: das Prinzip der Teilung in logische Klassen, das der Wahrnehmung der sozialen Welt zugrunde liegt, ist einerseits Produkt der Verinnerlichung der Teilung in soziale Klassen“ (Bourdieu 1982, 279). Das bedeutet, dass auf der einen Seite die soziale Struktur den Habitus bestimmt. Auf der anderen Seite bestimmt der Habitus das Handeln und damit auch die soziale Struktur: „Die Habitus der Akteure sind [...] so unterschiedlich wie die Positionen, deren Produkt sie sind“ (Lippuner 2012, 132). Diese zwei Seiten, die den Habitus charakterisieren (vgl. ebd., 132f), bedingen sich gegenseitig: die „strukturierende Struktur (*modus operandi*)“ (Bourdieu 1993, 98, Hervorhebung im Original) eines/einer Akteurs/In erzeugt quasi als Produzent eine bestimmte Art von gesellschaftlicher Praxis. Dieses „im Leib verankerte“<sup>35</sup> (Rehbein, Saalman 2009, 112) Handeln<sup>36</sup> ist wiederum durch die „strukturierte Struktur (*opus operatum*)“ (Bourdieu 1993, 98, Hervorhebung im Original) geprägt, welche als inkorporierte Geschichte eines/einer Akteur/In in diesem fortwirkt. Dieses „Produkt der Geschichte“ (ebd., 101) hat der/die Akteur/In das Leben lang über spezifische Erfahrungen und Handlungen geschaffen und verinnerlicht. Der Habitus ist demnach „generative Grammatik“ (Bourdieu 1991, 143) oder mit anderen Worten gesprochen, „Produkt und Produzent von Praktiken zugleich: Frühere Erfahrungen kondensieren sich

35 Bei Bourdieu wohnt der Habitus dem Körper (und nicht wie bspw. bei Leibniz dem Geist oder Wesen) inne (vgl. Rehbein, Saalman 2009, 111).

36 Bourdieu (vgl. 1982, 740) bezieht sich in diesem Kontext auf das den Menschen zu drei Vierteln dominierende unbewusste Handeln. Ob das verbleibende Viertel der Handlungen ebenfalls vom Habitus (zumindest teilweise) determiniert wird oder ob dies dem Bewusstsein vorbehalten ist, wird von Bourdieu nicht thematisiert (vgl. Rehbein, Saalman 2009, 113).

in den Menschenkörpern als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata<sup>37</sup> und bleiben so aktiv präsent“ (Fröhlich 1994, 38). Hieraus wird demnach deutlich, „dass der Habitus in und durch Praxis erworben wird“ (Lippuner 2012, 133). Der Habitus wiederum bestimmt die Wahrnehmung der sozialen und gegenständlichen Welt, das Urteilen über sie und demgemäß auch das Handeln in ihr. Dabei vollzieht sich Praxis körperlich und stellt dabei ein Leibesgeschehen dar. In diesem Sinne ist der Leib kein statischer Raumteil:

„Er ist nicht zu verwechseln mit einem einzelnen Körper, sondern bezeichnet das Vermögen und die Potentialität aller Körper. Der Leib bezeichnet die Materialität der Praxis. Gleichzeitig ist er die Bedingung, eine Perspektive einnehmen zu können und das Vermögen, etwas wahrzunehmen – Latenz und Potentialität zugleich. [...] In diesem Sinne ist Praxis Verkörperung der Welt. Der Leib ist Ort und gleichzeitig Subjekt der Praxis [...], als gleichzeitig erzeugt und erzeugend, erschaffend und geschaffen“ (Schneeg 2007, 100f).

Der Habitus umfasst bzw. vereinheitlicht sehr verschiedenartige Dimensionen wie bspw. Geschmack, Lebensstil oder sogar die körperliche Haltung (die von Bourdieu bezeichnete Hexis) (vgl. Carnicer 2017, 33). Bourdieu (2005, 31f) eröffnet hinsichtlich des Habitus einen „Zusammenhang zwischen höchst disparaten Dingen: wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. – all das ist eng miteinander verknüpft“. Bourdieu bezeichnet Habitusformen „als Systeme dauerhafter und übertragbarer *Dispositionen*“, die als „Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen“ (Bourdieu 1993, 98, Hervorhebung im Original) fungieren. Damit stellt der Habitus die Grundlage für eine Art von Kenntnis oder Fähigkeit dar, „die nicht artikuliert werden muss und vielfach auch gar nicht ohne weiteres artikuliert werden kann, ohne die aber soziale Handlung und Kommunikation auch nicht ablaufen können“ (Lippuner 2012, 133).

In den Ausführungen Bohnsacks (vgl. bspw. 2013, 2017) zeigt sich nun, dass der Begriff des Orientierungsrahmens „in vielerlei Hinsicht synonym mit demjenigen des Habitus“ (Bohnsack 2013, 181) verwendet wird. In der Parallelführung dieser beiden Konzeptionen betont Bohnsack „die begrifflich weitergeführte Spannung von *Orientierungsrahmen* und *Orientierungsschemata*, die in gewisser Weise der Relation von *Habitus* und *Feld* bei Bourdieu entspricht“ (Kramer 2015, 170, Hervorhebung im Original). „Orientierungsschemata umfassen institutionalisierte und in diesem Sinne normierte zweckrationale Ablaufmuster oder Erwartungsfahrpläne, d.h. ‚Um-zu-Motive‘ des Handelns [...], nach deren Logik auch unsere Alltagstheorien, die Common Sense-

---

37 Die Verinnerlichung der den Habitus auszeichnenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata geschieht vordergründig „durch eine stillschweigende Einübung von Verfahrensweisen zur Bewältigung sozialer Situationen. Auch die Anwendung dieser [...] findet in aller Regel ohne reflexive Durchdringung statt“ (Lippuner 2012, 133).

Theorien, aufgebaut sind [...], sowie Identitätserwartungen oder ‚*Identitätsnormen*‘ im Sinne der ‚virtualen sozialen Identität‘ (Bohnsack 2018b, 183, Hervorhebung im Original). Durch den Vergleich zwischen den Konzepten des Orientierungsrahmens und des Habitus nach Bourdieu entwickelte Bohnsack das Orientierungskonzept in den letzten Jahren maßgeblich weiter (vgl. Hinzke 2018, 69). „Beide Konzepte eint demnach vor allem, dass sie den ‚Herstellungsprozess, das genetische Prinzip‘ [...] sozialer Praxis zu erklären versuchen und von der Annahme ausgehen, dass habitualisiertes Handeln auf impliziten und inkorporierten Wissensbeständen basiert“ (Bohnsack 2012, 125, zit. nach ebd.). Sie wirken beide als „Struktur der Praxis“ (Bohnsack 2017, 30), unterscheiden sich jedoch insbesondere hinsichtlich ihrer Reichweite (vgl. Hinzke 2018, 69).

In diesem Zusammenhang hebt Bohnsack hervor, dass der Begriff des Orientierungsrahmens „den Habitusbegriff um den [...] Aspekt [erweitert, Anm. J.R.], dass und wie der Habitus sich in der Auseinandersetzung mit den Orientierungsschemata, also u.a. den normativen resp. institutionellen Anforderungen und denjenigen der Fremd- und Selbstidentifizierung, immer wieder reproduziert und konturiert“ (Bohnsack 2013, 181) und „gerade auch in dieser Auseinandersetzung empirisch erkennbar wird“ (Kramer 2015, 17). Seit einigen Jahren unterscheidet Bohnsack „Orientierungsrahmen im *engeren* und im *weiteren Sinne*. Diese Differenzierung ist der Paradoxie geschuldet, dass die Orientierungsrahmen – als solche im *engeren Sinne* und hier synonym zum Begriff des Habitus – in der ihnen eigenen Logik in einer unaufhebbaren Spannung resp. notorischen Diskrepanz zur Logik der Orientierungsschemata stehen, letztere aber zugleich – eben in ihrer Funktion als Orientierungsrahmen im *weiteren Sinne* und synonym zum Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums – in eine Handlungspraxis überführen bzw. mit dieser vereinbaren müssen“ (Bohnsack 2018b, 184, Hervorhebung im Original). Orientierungsrahmen „im *engeren Sinne* – wie auch derjenige des Habitus – [bezeichnet somit, Anm. J.R.] die Struktur der Handlungspraxis selbst und ist damit der Gegenbegriff zu demjenigen der *Orientierungsschemata*“ (Bohnsack 2013, 181, Hervorhebung im Original). Der Begriff des Orientierungsmusters gilt hierbei als Oberbegriff für Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen und steht „somit für zwei unterschiedliche Formen des handlungsorientierenden resp. *handlungsbezogenen Wissens*“ (Bohnsack 2018b, 183, Hervorhebung im Original).

In Abbildung 1 soll nachfolgend zur Klarheit das Orientierungsmuster dargestellt werden:



Abbildung 1: Orientierungsmuster (Bohnsack 2018b, 184)

Darüber hinaus repräsentieren diese beiden Wissens- und Orientierungsgehalte unterschiedliche Logiken, die Bohnsack (vgl. Bohnsack 2018b, 183) als propositionale und performative Logik bezeichnet<sup>38</sup>. Diese beiden Logiken stehen in einer „notorischen Diskrepanz“ (Bohnsack 2017, 51ff) und sind demnach nicht miteinander vereinbar. So geht Bohnsack (vgl. ebd., 103ff) davon aus, dass aus praxeologischer Perspektive normative Erwartungen und Rollen sowie das gesellschaftliche Identifiziert-Werden (soziale Identitäten) sowie auch Common Sense-Theorien als Ausdrucksformen der propositionalen Logik niemals in der performativen Logik der (Handlungs)Praxis aufgehen. „Die notorische Diskrepanz zwischen Theorie und Handlungspraxis, Norm und Habitus und allgemeiner: kommunikativer resp. propositionaler versus konjunktiver resp. performativer Logik wird ihrerseits überwiegend habitualisiert und erfahrungsmäßig sedimentiert“ (ebd., 56). Vor diesem Hintergrund sind die Orientierungsrahmen im weiteren Sinne das Ergebnis der Erfahrung mit der notorischen Diskrepanz. Diese Diskrepanz wird allerdings „innerhalb des übergreifenden konjunktiven Erfahrungsraums mehr oder weniger in ein Routinewissen und damit

38 „Grundsätzlich betrachtet folgen die Orientierungsschemata der *propositionalen* und die Orientierungsrahmen der *performativen* Logik“ (Bohnsack 2018b, 183, Hervorhebung im Original).

in einen übergreifenden Orientierungsrahmen“ (ebd., 56f) (im weiteren Sinne) überführt. Es wird somit das konjunktive Wissen, „das als Bestandteil der performativen Logik für die habitualisierte Handlungspraxis orientierend ist (Ebene der Orientierungsrahmen im engeren Sinne), von konjunktiven Erfahrungsräumen [unterschieden, Anm. J.R.], die auf einem Erfahrungswissen basieren, welches die Relation von ebenjener habitualisierten Handlungspraxis einerseits und normativen Erwartungshorizonten andererseits umfasst (Ebene der Orientierungsrahmen im weiteren Sinne)“ (Hinzke 2018, 70). Somit ermöglicht das Konzept des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne die propositionale und performative Logik „in einem übergreifenden Handlungsmodell mit seinen beiden Dimensionen des kommunikativen und konjunktiven Wissens und Handelns zu integrieren“ (Bohnsack 2017, 38).

Die Orientierungsschemata, wie bspw. schulische Curricula (vgl. Bohnsack 2018b, 183), gewinnen „immer erst im Kontext von Orientierungsrahmen, die aus der kollektiven Sozialisationsgeschichte der Akteure, d.h. aus deren *milieuspezifischen* Bindungen, genauer: aus der Bindung an die ‚konjunktiven Erfahrungsräume‘ [...] des Milieus, der Generation und des Geschlechts etc. resultieren“ (Bohnsack 2010b, 132, Hervorhebung im Original) handlungspraktische Relevanz. Sie werden gegenüber dem Orientierungsrahmen oder Habitus als exterior verstanden (vgl. Kramer 2015, 170). Zum Beispiel gewinnen in derart „die institutionalisierten Curricula der Schule ihre handlungspraktische Relevanz erst im Kontext der milieuspezifischen Orientierungsrahmen, der milieuspezifischen Habitus“ (Bohnsack 2010b, 132). Während sich demnach die Orientierungsschemata durch Exteriorität und (normativen) Zwang dem einzelnen gegenüber auszeichnen, „wenn wir sie in Relation zu dem habitualisierten und inkorporierten Charakter des Modus Operandi des Orientierungsrahmens resp. [...] des *Habitus* betrachten“ (Bohnsack 2018b, 183, Hervorhebung im Original), „bilden sich Orientierungsrahmen im Sinne habitualisierter Wissensbestände dort heraus, wo diese (grundlegend kollektiven) Wissensbestände nicht nur internalisiert, sondern auch inkorporiert, d.h. in den modus operandi der körperlichen und sprachlichen Praktiken eingeschrieben und in diesem Sinne ‚mimetisch‘ angeeignet werden“ (Bohnsack 2010b, 132, Hervorhebung im Original). Im Zuge dieser unterschiedlichen Modi des Wissens lassen sich die Orientierungsschemata auch als kommunikative und die Orientierungsrahmen als konjunktive Wissensbestände bezeichnen (Bohnsack 2018b, 183f).

Für die forschungsmethodische Herangehensweise haben diese methodologischen Überlegungen wesentliche Implikationen. Dem rekonstruktiven Verständnis folgend ist es zunächst wenig sinnvoll,

„Personen direkt nach ihren Meinungen oder Einstellungen zu bestimmten Themenstellungen oder ihrem Handeln zu befragen. Da hierbei primär implizite, prä-

reflexive, eben atheoretische Wissensbestände von Interesse sind, können die untersuchten Personen auch nicht kommentierend und reflexiv darüber Auskunft geben“ (Krainz 2016, 231).

Denn „das konjunktive (Orientierungs-) Wissen als ein in die Handlungspraxis eingelassenes und diese Praxis orientierendes vorreflexives Erfahrungswissen ist dem Interpreten nur zugänglich, wenn er sich den je individuellen oder kollektiven *Erfahrungsraum* erschließt“ (Bohnsack u.a. 2013, 16, Hervorhebung im Original). Hierin wird nicht nur eine wesentliche Problematik hinsichtlich der Ebene der subjektiven Meinungen für die rekonstruktive Sozialforschung deutlich, sondern es deutet sich auch die Notwendigkeit an, auf die Ebene der Handlungspraxis zu wechseln und darauf zu fokussieren, „was aus ihnen, was durch sie spricht“ (Slunecko 2002, 128).

Zudem ermöglichen offene und nicht-standardisierte Methoden der Datenerhebung, die den Erforschten die größtmögliche Freiheit in ihren Erzählungen über ihre Lebenswelt und Alltagspraxis einräumen, den Zugang zum impliziten Wissen. Dementsprechend kann „die Strukturierung der Kommunikation im Rahmen des für die Untersuchung relevanten Themas“ (Bohnsack 2008, 21) den Erforschten bestmöglich selbst überlassen werden „damit diese ihr Relevanzsystem und ihr kommunikatives Regelsystem entfalten können“ (ebd.).

Ebenso wesentlich zu erwähnen ist, dass es in der Dokumentarischen Methode nicht um die Bewertung des Gesagten (der Alltagskommunikation) geht, sondern um das Verstehen von Orientierungen sowie Kommunikations- und Interaktionszusammenhängen, die der forschenden Person nicht vertraut sind. Diese mangelnde Vertrautheit mag möglicherweise darin gründen, dass die forschende Person nicht dem Milieu des/der Beforschten angehört, oder weil ihrer wissenschaftlichen Untersuchung eine Forschungsfrage zugrunde liegt, die bislang noch wenig beforscht wurde (vgl. Asbrand 2010, 4).

Inwiefern diese umrissenen erkenntnistheoretischen und methodologischen Überlegungen nun im Zuge der dokumentarischen Interpretation umgesetzt werden, wird im nachfolgenden Abschnitt dargestellt und erläutert.

### 2.5.2.2 Methodische Arbeitsschritte<sup>39</sup>

Die Analyse mittels der Dokumentarischen Methode wird in vier aufeinander aufbauenden Interpretationsschritten vollzogen. Zur Veranschaulichung bzw. besseren Nachvollziehbarkeit werden die Interpretationsschritte 1 bis 2 theoretisch erläutert und anhand einer kurzen Sequenz<sup>40</sup> aus einer Gruppendiskussion mit drei Schülerinnen (Fiona<sup>41</sup>, Anna und Tamara) der in dieser Arbeit beforschten Klasse exemplarisch dargestellt.

Die Verdeutlichung der Arbeitsschritte 3 bis 4 erfolgt im empirischen Teil dieser Arbeit (Kap. 3), wobei bereits an dieser Stelle festzuhalten ist, dass im Rahmen dieser Arbeit von einer Typenbildung – wie dies der vierte Arbeitsschritt der Dokumentarischen Methode in ihren neuesten Entwicklungen vorsieht – abgesehen wird. Es wird zwar eine fallinterne komparative Analyse (die einen wesentlichen Aspekt des Arbeitsschritts 4 darstellt) vorgenommen, jedoch nicht mit der Absicht einer Typenbildung, sondern zum Zwecke einer ausführlichen Beschreibung des Falls, wie er für die vorliegende Dissertationsarbeit definiert wurde.

Die nachfolgende Sequenz findet sich zu Beginn der Gruppendiskussion und umfasst das Thema der Interaktion zwischen dem Lehrer M. und den SchülerInnen der Klasse<sup>42</sup>:

1	I:	Wie würdet=s ihr, naja wenn man jetzt äh:m <u>Mathe</u> zum Beispiel hernehmen,	
2	T:		L <sub>1</sub> Ja.
3	I:	wie würd=s ihr die-w-w-wann i mir, wie i euch schon gsagt hab,	
4	T:		L <sub>1</sub> Ja.
5	I:	die-die Interaktion zwischen Schüler und Lehrer anschau, na. Wie würdet=s ihr	
6		die Beziehung äh beschreiben, zwischen jetzt einmal der Klasse	
7	F:		L <sub>1</sub> Offen.
8	I:	und äh dem	
9	A:		L <sub>1</sub> Ja    offen
10		extre:m ( ).	
11	I:	Mathelehrer oder was-was haben wir?	
12	Sw?:	Hm?	
13	I:	Mathe oder Englisch jetzt.	
14	T:		L <sub>1</sub> Mathe.
15	A:		L <sub>1</sub> Ja, Mathe, Mathe.
16	F:		L <sub>1</sub> Mathe.

39 An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass in weiterer Folge im Sinne der vereinfachten Lesbarkeit wieder auf die ursprüngliche Bezeichnung des Orientierungsrahmens und des konjunktiven Erfahrungsraums zurückgegangen wird.

40 Die Zeilennummerierung dieser kurzen Sequenz stimmt nicht mit jener des Originals überein. Aufgrund der Eigentümlichkeit des TiQ (d.h. des Transkriptionssystems) verschieben sich die Zeilennummerierungen, weshalb zur besseren Nachvollziehbarkeit diese Gruppendiskussionssequenz unabhängig des Originaltranskripts eigens nummeriert wurde. Die Zeilen 1-47, wie sie im nachfolgenden Abschnitt dargestellt und in die Interpretation miteinbezogen wurden, entsprechen den Zeilen 37-79 des Originals.

41 Dieser wie auch alle anderen in dieser Arbeit verwendeten Namen entsprechen nicht den wirklichen SchülerInnenamen, sondern sind frei erfunden.

42 I: Julia Reischl, F: Fiona, A: Anna, T: Tamara, Sw? bedeutet, dass im Tonband nicht zu erhören war, welches der drei Mädchen gesprochen hat.

17 I: Mathe?  
18 T: Ja, in Mathe is es sehr offen.  
19 A: Sehr offen.  
20 T: Und äh auch sehr  
21 F: Angenehm irgendwie.  
22 T: Es is schon, er äh die Kinder haben schon Respekt vorm Lehrer.  
23 I: Mhm.  
24 T: Aber (.) er (.) is auch (.) sie lachen, halt, also wir lachen mit ihm und so.  
25 I: Ja.  
26 T: Deshalb is es auch schon, °doch schon nett°.  
27 A: Locker.  
28 T: Ja locker is es, aber es is  
29 auch irgendwie auf einer gan-also ich mein  
30 A: Auf einer Respektbasis noch, es is  
31 T: Es is, es is nicht und ich hab glaub ich auch vom-also vom M. haben echt viele  
32 Menschen echt Respekt.  
33 A: Mhm.  
34 F: Ja extrem.  
35 T: Wirklich. Und wenn er dann mal sagt  
36 F: also es is nicht  
37 so wie der ( ) Mathelehrer.  
38 T: Dann  
39 F: Dann sind auch alle leise.  
40 T: Dann sind auch alle leise, also man hat schon  
41 Respekt vor ihm, aber es is auf einer Basis, einer-auf einer sehr angenehmen  
42 Basis, weil man kann einerseits mit ihm normal reden, also halt flüssige Art und  
43 Weise  
44 I: Mhm.  
45 T: und andererseits hat er die Klasse wirklich im-i-unter Kontrolle.  
46 F: Ja.  
47 T: Also, ja

Rekonstruiert wird demnach die Perspektive der Schülerinnen auf die Interaktion zur Lehrperson wie folgt:

(1) Der Wechsel vom ‚Was‘ zum ‚Wie‘ erfolgt im Zuge der Unterscheidung zwischen „der *formulierenden Interpretation* und der *reflektierenden Interpretation*“ (Nohl 2017, 5, Hervorhebung im Original).

Dieser Interpretationsschritt beginnt noch vor der Transkription des erhobenen Datenmaterials, indem die forschende Person sich bspw. das aufgezeichnete Audiomaterial noch einmal anhört und versucht, sich somit einen Überblick über den „thematischen Verlauf“ (Bohnsack 2008, 135) bspw. einer Gruppendiskussion oder eines Interviews zu schaffen. Daran anschließend erfolgt die Untergliederung der identifizierten Themen in Ober- und Unterthemen. In weiterer Folge werden jene Passagen ermittelt, die transkribiert und einer ausführlichen Analyse unterzogen werden sollen. Die Auswahl der Passagen erfolgt Nohl (vgl. 2017, 41ff) zufolge nach gewissen Kriterien, die inhaltlicher und formaler Natur sind: Nach inhaltlichen Aspekten werden jene Passagen ausgewählt, die für das jeweilige Forschungsinteresse und die jeweilige/n Forschungsfrage/n relevant sind. Aus formalen Gesichtspunkten werden wiederum jene Passagen hinzugezogen, in denen sich die Befragten besonders engagiert und metaphorisch äußern. In Hinblick auf Gruppendiskussionen sind hierbei jene Passagen im Diskurs besonders interessant, die sich durch eine

hohe Selbstläufigkeit, eine Steigerung in der interaktiven und metaphorischen Dichte sowie einen hohen Detaillierungsgrad auszeichnen (vgl. Bohnsack 2014, 195). Im Wortgebrauch der Dokumentarischen Methode wird hier von „Fokussierungsmetaphern“ (Przyborski 2004, 52) gesprochen. Dabei wird die Dramaturgie, „d.h. die Verankerung und Steigerung im Bereich der Performativität des Diskurses, ebenso wie die formale Diskursorganisation und die darin eingelassenen Beschreibungen und Erzählungen werden in der Textinterpretation sequenzanalytisch rekonstruiert“ (Bohnsack 2000, 75). Zudem werden auch jene Passagen herangezogen, in denen Themen vorkommen, die in unterschiedlichen Fällen in gleicher Weise bearbeitet werden und sich deshalb als besonders geeignet für die komparative Analyse erweisen (vgl. Nohl 2017, 41ff).

Unmittelbar nach der Auswahl der Passagen wird mit der ‚eigentlichen‘ formulierenden Interpretation gestartet. Die vorab ausgewählten Passagen werden dabei sequentiell durchgegangen und erneut auf Ober- und Unterthemen gesichtet. Im Rahmen der formulierenden Interpretation bezieht sich der/die InterpretIn ausschließlich auf das ‚Was‘ des Gesagten. Es wird also analysiert, was immanent in der Alltagskommunikation (z.B. in Form von teilnehmend beobachtetem oder videographiertem Unterricht) bzw. während der Erhebung (z.B. in Form von Gruppendiskussionen oder Interviews) zum Ausdruck gebracht wird. Dieser Arbeitsschritt verbleibt auf der Ebene des Objektsinns verhaftet und dient somit der Zusammenfassung des immanenten Sinngehalts einer Äußerung (oder eines Texts).

Zur Erläuterung der formulierenden Interpretation wird diese nachfolgend anhand der zuvor angeführten Gruppendiskussionssequenz ausgeführt:

<b>01-47</b>	<b>OT: Interaktion zwischen Lehrer M. und den Schülerinnen der Klasse</b>
01-17	<i>UT: Themenfindung und Aufforderung zur Beschreibung der Beziehung</i> Die Schülerinnen sollen die Beziehung der Klasse zum Mathelehrer beschreiben.
18-21	<i>UT: Mathe</i> Mathe wird als sehr offen und angenehm beschrieben.
22-25	<i>UT: Mathelehrer</i> Die Kinder haben Respekt vor dem Lehrer, aber sie lachen auch mit ihm.
26-31	<i>UT: Mathe</i> Mathe ist nett und locker, basiert aber auch noch auf Respekt.
31-44	<i>UT: Vorm Mathelehrer haben viele Respekt</i> Viele Menschen haben Respekt vorm Lehrer, d.h. beispielsweise sind auch alle leise, wenn er etwas sagt. Einerseits kann man mit ihm normal reden.

(2) Im Gegensatz zur formulierenden Interpretation bezieht sich der/die InterpretIn im Zuge der darauf aufbauenden reflektierenden Interpretation auf das ‚Wie‘ des Gesagten. Es wird danach gefragt, wie ein Thema bearbeitet wird. Während sich demnach die formulierende Interpretation mit dem kommunikativen Wissen der zu Beforschenden – also jenem Wissen, das reflexiv zugänglich ist und in der Kommunikation theoretisch auf den Begriff gebracht werden kann – befasst, nähert sich die reflektierende Interpretation dem impliziten (handlungsleitenden Wissen) an (vgl. Asbrand 2010, 4). Sie ist – im Gegensatz zur formulierenden Interpretation – auf den dokumentarischen Sinngehalt gerichtet<sup>43</sup> und dient der Rekonstruktion und Explikation des Orientierungsrahmens, innerhalb dessen ein Thema behandelt wird (vgl. Wagner-Willi 2005, 260).

Orientierungsrahmen verbinden Menschen miteinander, weil sie während ihres Sozialisationsprozesses an sozialen „Handlungspraxen und damit an Wissens- und Bedeutungsstrukturen teilhaben, die in einem bestimmten Erfahrungsraum gegeben sind“ (Przyborski, Slunecko 2010, 632). Mannheim (1980) zufolge wird konjunktives Wissen in konjunktiven Erfahrungsräumen konstruiert. Sie werden deshalb als konjunktive Erfahrungsräume bezeichnet, „weil sie durch geteilte fundamentale, existentielle Erfahrung konstituiert sind“ (Asbrand 2010, 4). Hieraus ergibt sich ein wesentlicher Aspekt der Dokumentarischen Methode, nämlich

„dass sich konjunktive Orientierungen in solchen Kommunikations- und Interaktionszusammenhängen bzw. Diskursen rekonstruieren lassen, die bestimmte konjunktive Erfahrungsräume repräsentieren. Die Annahme ist, dass die konjunktiven milieu-, generations-, geschlechts- oder entwicklungstypischen fundamentalen Erfahrungen in solchen Alltags- oder Erhebungssituationen aktualisiert werden, in denen Personen miteinander kommunizieren, die einen konjunktiven Erfahrungsraum teilen“ (ebd., 5).

Daraus lässt sich schließen, dass sich implizite Orientierungen in der Kommunikation einer Gruppe dokumentieren. So geht Bohnsack davon aus, dass sozialer Kommunikation als autopoietisches System, eine habituelle Übereinstimmung der GesprächspartnerInnen zugrunde liegt, die sich auch performativ, d.h. in der Art und Weise, wie miteinander kommuniziert wird, dokumentiert (vgl. Asbrand 2010, 5).

---

43 D.h. „darauf, wie sich in der Art und Weise des Sprechens der dahinterstehende konjunktive Erfahrungsraum und die Handlungspraxis dokumentieren. Daher rührt auch der Name. Jeder Ausdruck wird als ein *Dokument* für ein zugrunde liegendes Muster (Habitus, Handlungsorientierung) angesehen“ (Krainz 2016, 233f, Hervorhebung im Original).

„Die Verständigung über gemeinsame Orientierung basiert [...] ganz wesentlich auf einem gesprächspraktischen Wissen, auf einer formalen Pragmatik. Dieses Wissen bzw. handlungspraktische Vermögen entzieht sich unserer Intentionalität und wird kollektiv entfaltet. Für die Analyse kollektiver Orientierungen ist es folglich unerlässlich, diese formalen Strukturen, wie die Dramaturgie des Diskurses und die Form der wechselseitigen Bezugnahme, zu rekonstruieren. Es sind gerade die sprachlichen Strukturen, die uns von der Bedeutung der einzelnen Äußerungen hin zum diskursiven Miteinander als Dokument kollektiver Orientierungen kommen lassen“ (Przyborski 2004, 37).

In diesem Zusammenhang hebt Bohnsack (vgl. 2014, 123ff und 137ff) die Bedeutung der formalen Diskursanalyse im Rahmen der reflektierenden Interpretation hervor. Bei der Sequenzanalyse handelt es sich um eine Analyse der Abfolge der Äußerungen bzw. der Diskursbewegungen, die zuerst mindestens zwei aufeinanderfolgende Äußerungseinheiten in ihrem Bezug zueinander betrachtet. Dabei wird an die Abfolge der Äußerungszüge folgende Frage gestellt: „Welche Unterscheidung wurden im ersten getroffen, welcher Horizont entworfen, sodass der nächste Zug als sinnvolle Rektion/Weiterführung nachvollziehbar wird“ (Przyborski 2004, 57). Somit folgt die Interpretation „der sequenziellen Ordnung der Daten Schritt für Schritt“ (ebd.). Diesem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, dass sich die Produktionsregeln der Äußerungen durch ihre Abfolge zu erschließen sind. Die Kenntnis hinsichtlich dieser Regelmäßigkeit ist in den konjunktiven Wissensbeständen der Beforschten angesiedelt: „Sie verfügen über diese intuitiv“ (ebd., Hervorhebung im Original). Diese Regelmäßigkeit kommt über das Verständnis einer Sinneinheit, d.h. in der Reaktion auf sie, zum Ausdruck. Im Zuge der Interpretation geht es schließlich darum, dieses Verständnis, das den Beforschten als „atheoretisches Regelwissen“ (ebd.) inhärent ist, hervorzubringen. Eine Möglichkeit hierfür stellt das Gedankenexperiment dar, im Rahmen dessen homologe Reaktionen durchgespielt werden oder man spürt im Text homologe Sequenzen auf (vgl. Bohnsack 2014, 139).

Die Diskursanalyse zielt darauf ab herauszufinden, in welcher Weise ein Orientierungsgehalt innerhalb einer Gruppe von interagierenden Personen geteilt wird (oder gegebenenfalls auch nicht). Hierzu werden sogenannte Diskurseinheiten in Hinblick auf folgende drei Sinneinheiten als Dreischritt untersucht (vgl. Przyborski 2004, 59ff; Bohnsack 2014, 126f)<sup>44,45</sup>:

---

44 Zur Untersuchung der Diskursorganisation steht ein von Przyborski (vgl. 2004) ausgereiftes Begriffsinventar zur Verfügung. Dieses Inventar „fasst die formale Struktur der Diskurse als Verhältnis zwischen den Orientierungsgehalten von Diskursen. Das heißt, der Dokumentsinn von Interaktionen wird in seiner semantischen Form beschrieben“ (ebd., 62). Eine detailliertere Ausführung des Begriffsinventars ist im Anhang dieser Arbeit zu finden.

45 Die hier erläuterten einzelnen Interpretationsschritte werden im nachfolgenden Abschnitt anhand des bereits vorgestellten Textbeispiels konkret durchgespielt.

In der Terminologie der Dokumentarischen Methode bezeichnet der Begriff ‚Proposition‘ den Orientierungsgehalt von Äußerungen bzw. Diskurseinheiten. In Form einer argumentativen, beschreibenden oder narrativen Äußerung wird mittels einer Proposition eine Orientierung (oder gegebenenfalls auch nur Aspekte davon, die jedoch im Diskursverlauf weiter ausgearbeitet, eingeschränkt, vervollständigt usw. werden können) in einer Passage erstmals aufgeworfen. Oft sind Propositionen dort zu finden wo ein neues Thema beginnt.

Im zweiten Schritt erfolgt eine Bearbeitung der Proposition, die sich sehr unterschiedlich gestalten kann (vgl. Przyborski 2004, 62ff): Häufig wird ein aufgeworfener Orientierungsgehalt in Form einer Validierung bestätigt. Nicht selten schließen auch Erzählungen, Argumentationen, Beispiele oder Beschreibungen an die proponierte Äußerung zur Aus- oder Weiterbearbeitung der Orientierung an (Elaboration). In Abhängigkeit der Beteiligung der Mitglieder an der Elaboration lässt sich die Relevanz des Themas für die Gruppe einschätzen.

Beendet wird eine Diskurseinheit in Form einer Konklusion. Konklusionen sind am Ende eines Themas oder bei der Beendigung einer Darlegung eines Orientierungsgehalts vorzufinden. In Abhängigkeit ihres Verhältnisses zu den aufgeworfenen Orientierungen können zwei verschiedene Formen der Konklusion unterschieden werden, nämlich die ‚echte‘ Konklusion, die häufig nur als Konklusion bezeichnet wird und in denen die Orientierung abschließend aufkommt, und die ‚rituelle‘ Konklusion, die einen Themenwechsel provozieren oder erzwingen (vgl. ebd., 74).

Hinsichtlich der Diskursorganisation werden inkludierende und exkludierende Modi – wie folgt – unterschieden<sup>46</sup>.

Als inkludierende Modi werden jene definiert, in denen gemeinsame Orientierungen zum Ausdruck gebracht werden. Im Fokus der Untersuchung stehen demnach Weisen der Inszenierung bzw. der Artikulation von Gemeinsamkeiten durch das Kollektiv (vgl. ebd., 96). Dabei handelt es sich um Formen, „wie das ‚Kollektiv‘ gemeinsame Orientierungen hervorbringt“ (ebd.). Zu den inkludierenden Modi der Diskursorganisation zählen der parallele, der antithetische und der univoke Modus.

Der parallele Modus verweist auf homologe, d.h. gemeinsame Erfahrungen und somit auf kollektiv geteilte Orientierungen. Für diesen Modus ist bezeichnend, dass es sich bei der „Aneinanderreihung von Darstellungen“ (ebd., 96), die für eine fremde Person oft keinen Zusammenhang erkennen lassen, oft um die gleiche Sache handelt.

Der antithetische Modus verweist ebenso auf gemeinsame, homologe Orientierungen. „Die gemeinsamen Orientierungen werden aber nicht durch eine

---

46 Nachfolgend sollen die jeweiligen Modi der Diskursorganisation kurz umrissen werden. Da an dem bereits vorgestellten Textbeispiel nicht alle verschiedenen Modi durchgespielt werden können, sind diesebezügliche Beispiele bzw. genauere und weiterführende Erläuterungen in Przyborski (2004) zu finden.

immer wiederkehrende Strukturidentität innerhalb der einzelnen Diskursbewegungen entfaltet, [...], sondern durch Widerstreit und Verneinung, ein oft konkurrierendes Gegeneinander, dessen gemeinsame Orientierungsgrundlage sich für den Interpreten/die Interpretin oft erst in der Synthese der widersprechenden Positionen als einander ergänzende Komponenten einer Orientierung, eines Habitus erschließt“ (ebd., 168).

Der univoke Modus (auch ‚unisono‘ genannt) verweist gleichsam auf gemeinsame, geteilte Erfahrungen. Im Gegensatz zu den zuvor genannten inkludierenden Modi sind die Erfahrungen, die sich über den univoken Modus abbilden, nicht nur homolog (d.h. strukturidentisch), „sondern es sind dieselben, *identischen* Erfahrungen“ (ebd., 196, Hervorhebung im Original). Dabei ist darauf hinzuweisen, „im univoken Modus inszeniert sich die Erfahrung derselben Begebenheiten aus derselben Perspektive, die Erfahrung ist identisch und damit auch homolog strukturiert“ (ebd.).

Im Unterschied dazu werden als exkludierende Modi jene definiert, „in welchen unterschiedliche, unvereinbare Orientierungen“ (Przyborski 2004, 216) zum Ausdruck gebracht werden. In der Untersuchung liegt der Fokus auf Weisen der Inszenierung bzw. der Artikulation unterschiedlicher Erfahrungen. Es handelt sich um Formen der Handlungspraxis, in der das Kollektiv „unterschiedliche, einander widersprechende Orientierungen“ (ebd.) hervorbringt. Zu den exkludierenden Modi der Diskursorganisation zählen der oppositionelle und der divergente Modus.

Der oppositionelle Modus tritt im Gespräch dort auf, wo die GesprächsteilnehmerInnen keine gemeinsamen Erfahrungen teilen. Es finden sich Rahmeninkongruenzen, das heißt Unterschiede der Orientierungsrahmen, „die [...] nicht in einen übergreifenden kollektiv geteilten Rahmen überführt werden können“ (Bohnsack, Schäffer 2001, 336).

Der divergente Modus tritt im Gespräch dort auf, wo die GesprächsteilnehmerInnen keine gemeinsamen Orientierungen teilen. Im Gegensatz zum oppositionellen Modus knüpfen die Diskursbewegungen jedoch aneinander an. Rahmeninkongruenzen bleiben dabei vermehrt verdeckt (vgl. Przyborski 2004, 252f).

Der Orientierungsrahmen, innerhalb dessen ein gewisses Thema bearbeitet wird, ist nicht immer unmittelbar einleuchtend oder von den Befragten expliziert (vgl. Krainz 2016, 234). Zur Identifizierung des Orientierungsrahmens dienen „einander begrenzende Horizonte“ (Przyborski 2004, 56). Diese geben darüber Aufschluss, wohin eine Orientierung strebt (positiver Gegenhorizont) bzw. wovon sie sich abgrenzt (negativer Gegenhorizont) (vgl. ebd.). Ein negativer Horizont lässt sich bspw. an der Abgrenzung einer Gruppe von bestimmten Verhaltensmustern erkennen (vgl. Wagner-Willi 2005, 263). „So können beispielsweise thematisch vollkommen unterschiedliche Passagen (immanenter Sinngehalt) auf denselben Orientierungsrahmen zurückgeführt werden, da sich – ungeachtet des zur Diskussion stehenden Themas – stets dieselbe Art

und Weise der Bearbeitung zeigt und somit ein Muster deutlich wird“ (Krainz 2016, 234), weshalb die Analyse mittels der Dokumentarischen Methode auf die Identifizierung homologer Strukturen, die die behandelten Themen zusammenhalten, gerichtet ist (vgl. ebd.). Hinsichtlich der zu rekonstruierenden Orientierungen sind v.a. die „Enaktierungspotentiale“ (Przyborski 2004, 56), d.h. die Möglichkeiten ihrer Umsetzung im Handeln interessant. Resümierend kann somit festgehalten werden, dass dieser Interpretationsschritt auf die Rekonstruktion von handlungsleitenden Orientierungen bzw. Habitusformen abzielt.

Die nachfolgende reflektierende Interpretation des oben angeführten Ausschnitts umfasst insgesamt zwei Reflexionsebenen: Einerseits wird der Dokumentsinn erarbeitet und andererseits erfolgt vor dessen Hintergrund die Darstellung des Begriffssystems, das maßgeblich von Aglaja Przyborski zur Beschreibung der formalen semantischen Auffaltung weiterentwickelt wurde, exemplarisch anhand des bereits in einem ersten Schritt mittels der formulierenden Interpretation bearbeiteten Transkripts (vgl. ebd., 81).

#### *01-17 Examente Frage und immanente Nachfragen durch I*

Die examente Frage der Diskussionsleiterin impliziert mit Bezug zur Handlungspraxis eine Aufforderung zur Beschreibung der Handlungspraxis (vgl. Bohnsack 2013, 192). Der Fokus der Fragestellung ist dabei im Kontext der Lehrer-Schülerinnen-Interaktion auf die Beziehungsebene gerichtet. Durch die Art der Fragestellung intendiert die Forscherin eine selbstläufige Diskussion zwischen den drei Schülerinnen, in der sie auf der Grundlage ihrer gemeinsamen Interaktionserfahrungen von ihrer Handlungspraxis im schulischen Unterrichtsgeschehen mit dem Mathematiklehrer berichten.

#### *02-16 Validierung der examenten Frage [GD4, Z. 2, 4] und immanenten Nachfragen von I durch T, F und A [GD4, Z. 14-16]*

Während die Diskussionsleiterin ihre Frage stellt, wird sie wiederholt von Tamara mit einem „Ja“ [GD4, Z. 2, 4] unterbrochen. Diese Hörersignale folgen unmittelbar auf jene der Forscherin, weshalb sie als Reaktion darauf zu fassen sind. Für die Forscherin wird dadurch deutlich, dass der Inhalt der gestellten Frage bei Tamara angekommen ist. Im Kontext der Dokumentarischen Methode wird hierbei von einer Ratifizierung gesprochen (vgl. Przyborski 2004, 70).

Auf die immanenten Nachfragen der Forscherin, worauf sich die Schülerinnen in weiterer Folge fokussieren (wollen), reagieren sie unmittelbar aufeinander folgend mit „Mathe. Ja, Mathe. Mathe“ [GD4, Z. 14-16]. Diese Äußerungen lassen sich somit als Ausdruck einer totalen Übereinstimmung bzw. als Bestätigung fassen (vgl. Przyborski 2004, 83). Im Wortgebrauch der Dokumentarischen Methode handelt sich dabei um eine Validierung (vgl. ebd., 70). Im Diskurs wird somit deutlich, dass sich die drei Mädchen gemeinsam mit

der Forscherin auf das gleiche zu diskutierende Thema einigen, wengleich das wiederholte Fragen der Diskussionsleiterin hinsichtlich der zu diskutierenden Lehrperson bzw. des zu diskutierenden Unterrichtsfachs unter Umständen als gewisses Unsicherheitsmoment in der Gesprächsführung gedeutet werden kann. Die Schülerinnen dürften offenbar die Ungewissheit der Forscherin hinsichtlich des zu diskutierenden Fokus nicht teilen, was vermutlich durch Sw? vermittelt der Ratifizierung „Hm?“ [GD4, Z. 12] zum Ausdruck gebracht wird.

#### 07 *Proposition durch F im Modus einer (generellen) Beschreibung*

Im Kontext der Aufforderung zur Beschreibung dokumentieren sich in der Wortmeldung von Fiona wie auch in der Relation von Fragestellung und Antwort folgende Orientierungen, deren Darstellung als „Propositionen“ (Przyborski 2004, 62ff) bezeichnet werden: Einerseits kommt in der Äußerung von Fiona zum Ausdruck, dass die Beziehung zum Mathematiklehrer „offen“ [GD4, Z. 7] ist und somit eine nicht-geschlossene darstellt. An dieser Stelle kann jedoch die genaue Bedeutung, die Fiona dem Adjektiv ‚offen‘ zuspricht, nicht geklärt werden, weil zum einen ihre Information dermaßen knappgehalten ist, dass daraus keine genaueren Schlüsse gezogen werden können. Zum anderen ist dieser Begriff grundsätzlich funktional sehr vielfältig anwendbar: Der Begriff könnte entweder darauf verweisen, dass sich die SchülerInnen der Klasse im vom Lehrer M. gehaltenen Unterricht viel ‚leisten‘ können, d.h. sie können sich beim Mathematiklehrer ‚aufführen‘ bzw. ihm ‚auf der Nase herumtanzen‘, weil er vieles durchgehen lässt und somit gewisse Regeln bzw. Grenzen aufgelockert oder vielleicht sogar außer Kraft gesetzt hat. Die Schülerinnen könnten damit möglicherweise auch auf eine Beziehung hindeuten, in der der Lehrer aufgeschlossen, aufmerksam und interessiert den Schülerinnen begegnet, ihnen mit einem offenen Ohr zur Seite steht und mit dieser Offenheit eine gewisse Begeisterung in ihnen auslöst. Es könnte damit aber auch gemeint sein, dass die Beziehung aufgrund der generell vorherrschenden Offenheit für die Schülerinnen eher ungewiss, haltlos und unberechenbar erscheint, was wiederum auf eine gewisse Distanz in der Beziehung zwischen den SchülerInnen und dem Lehrer im Allgemeinen hinweisen könnte. Zur genauen Klärung der kontextuellen Wortbedeutung bedarf es deshalb einer Interpretation des weiteren Diskursverlaufs.

Andererseits dokumentieren sich in dieser sehr knappen Antwort auch eine geringe Bereitschaft sowie eine gewisse Grenzziehung gegenüber der Diskussionsleiterin (als Außenstehende), Informationen über die Interaktions- bzw. Beziehungserfahrungen zum Lehrer preis zu geben. Es könnte jedoch auch in Betracht gezogen werden, dass Fiona sich selbst sehr klar darüber ist, was innerhalb der Gruppe mit dem Begriff „offen“ [GD4, Z. 7] gemeint ist, weshalb sie gegenüber der Forscherin von einer genaueren Erläuterung absieht. In diesem Fall könnte dann von einer geteilten Orientierung in der Schülerinnengruppe ausgegangen werden.

09-10, 18,19 *Validierung der Proposition von F durch A und T*

Anna und Tamara bestätigen die von Fiona aufgeworfene Orientierung hinsichtlich der Offenheit in der Beziehung zum Lehrer, indem sie die Äußerung von Fiona – in gesteigerter Intensität mit „extre::m“ [GD4, Z. 10] und „sehr“ [GD4, Z. 18, 19] – mehrmals wiederholen. Wenngleich auch an dieser Stelle nicht genauer geklärt werden kann, welches Verständnis die Schülerinnen hinsichtlich des Begriffs „offen“ [GD4, Z. 7, 9, 18, 19] teilen, spricht zumindest das wiederholte – und wie selbstverständlich wirkende – Aufgreifen dieser knappen Formulierung für eine geteilte Erfahrung hinsichtlich der Struktur der Beziehung zum Lehrer M., die – wie die Verwendung der verschiedenen Modaladverben vermuten lässt – jedenfalls positiv konnotiert sein dürfte. Im Kontext der Dokumentarischen Methode kann hierbei vom „positiven Horizont“ (Przyborski 2004, 56) gesprochen werden.

20-32 *Differenzierung der Proposition von F und Validierung der Differenzierung durch F, T und A*

In den Anschlussäußerungen der drei Schülerinnen auf die Proposition erfolgt im Zuge von aufeinanderfolgenden Differenzierungen (vgl. Przyborski 2004, 69f) eine Weiterbearbeitung der von Fiona aufgeworfenen Orientierung. Bei Differenzierungen geht es um die Artikulation einer gemeinsamen Orientierung bzw. um die prinzipielle Modifizierung dieser (vgl. ebd., 70), d.h. in den differenzierten Beschreibungen der Schülerinnen als Reaktion auf die Proposition von Fiona wird deren Bedeutung dadurch zunehmend präzisiert.

Die Schülerinnen beschreiben die zwischenmenschliche Beziehungsebene der Interaktion zum Lehrer, d.h. die Haltung zueinander. Dabei zeigt sich, dass die Beziehung zum einen auf Offenheit und zum anderen auf Respekt der Lehrperson gegenüber beruht. In der differenzierten Darstellung der (habitualisierten) Handlungspraxis dokumentiert sich ein Spannungsverhältnis zwischen Nähe und Distanz. Es dokumentiert sich hierin nun folgende kollektive Orientierung:

Das ‚klassische‘ durch die Institution Schule hervorgerufene Hierarchieverhältnis zwischen der Lehrperson und den SchülerInnen scheint in Mathematik (zumindest bis zu einem gewissen Grad) für die Mädchen aufgelockert, was von ihnen offenbar spürbar als „angenehm“ [GD4, Z. 21] empfunden wird. Wenngleich Fiona mit „irgendwie“ [GD4, Z. 21] nicht näher darauf eingeht, in welcher Art und Weise es in Mathematik angenehm ist, offenbart sich dennoch in dieser Formulierung ein gewisses Naheverhältnis zum Lehrer. Sie lässt dadurch das Bild eines Lehrers entstehen, der sich weniger hinter gewissen Fassaden versteckt, sondern für die SchülerInnen greifbar ist. Der Lehrer wird zwar in seiner Rolle als Lehrer wahrgenommen („die Kinder haben schon Respekt vorm Lehrer“ [GD4, Z. 22]), aber grundlegend auch als eine Person betrachtet, die auf Augenhöhe mit ihnen kommuniziert bzw. interagiert („also wir lachen mit ihm und so“ [GD4, Z. 24]). Dieses augenscheinliche Agieren

auf gleicher Ebene stellt für die Schülerinnen offenbar auch einen ausschlaggebenden Aspekt dar, weshalb sie die Beziehung zum Lehrer als „°doch schon nett“ [GD4, Z. 26] und „locker“ [GD4, Z. 27, 28] erachten.

Wie sich in der Interpretation zeigt, tauschen sich die Schülerinnen über gemeinsame Orientierungen aus und durch die Art und Weise wie sie das tun (nämlich in der gegenseitigen Vollendung der angefangenen Sätze), werden nicht nur gemeinsam Teile von Orientierungen ausgearbeitet, sondern diese gleichsam (durch gegenseitige Wiederholungen von Satzteilen) bestätigt.

So wird deutlich, dass – vermutlich immer dann –, wenn sie mit ihren Beschreibungen zu weit gehen könnten (weil sie möglicherweise die Kompetenzen des Lehrers in Frage stellen oder dessen Autorität untergraben), die Mädchen den Aspekt des Respekts aufbringen: Dies zeigt sich zum einen an jener Stelle, an der Fiona über ihr Empfinden hinsichtlich der Beziehung im Mathematikunterricht spricht und zum anderen dann, wie Anna und Tamara darüber verhandeln, dass das Fach Mathematik „schon [...] locker is“ [GD4, Z. 27-28]. Indem der Aspekt des Respekts immer wieder aufs Neue aufgegriffen wird, erhält er im Diskurs eine betonte Präsenz und vermittelt dabei, dass der Lehrer geachtet und wertgeschätzt wird – im Sinne von: ‚Wir tanzen ihm ABER nicht auf der Nase herum‘. Der Rekurs auf die Sphäre des Respekts wirkt dabei wie der Versuch einer Relativierung der Aussagen, wodurch gleichsam eine gewisse Abgrenzung dazu ermöglicht wird. Die von den Mädchen angesprochene Offenheit in der Beziehung der SchülerInnen zum Lehrer wird dabei durch das mehrmalige Aufbringen des Respekts eingegrenzt. Indem Tamara darauf verweist, dass vor dem Mathematiklehrer „echt viele Menschen echt Respekt [haben, Anm. J.R.]“, wechselt sie von der persönlichen Ebene auf die Metaebene und generalisiert damit ihre Darstellung.

*33-40 Validierung der Differenzierung von A und T durch A, F und T [GD4, Z. 33-35] und Elaboration der Differenzierung im Modus einer beschreibenden und argumentativen Exemplifizierung durch T und F [GD4, Z. 35-40]*

Mittels ihrer unmittelbar aufeinander anschließenden Äußerungen [GD4, Z. 33-35] wird von den Mädchen zunächst ‚das ‚Was‘ und das ‚Wie‘ der Darstellung [...] und damit auch der *Orientierungsgehalt*“ (Przyborski 2004, 87, Hervorhebung im Original) bestätigt. Der Inhalt und die Orientierung hinsichtlich der ‚Respektbasis‘ [GD4, Z. 30], die der Beziehung zum Lehrer zugrunde liegt, werden dabei sogar von Fiona mit ‚extr:em‘ [GD4, Z. 34] und von Tamara mittels eines ‚wirklich‘ [GD4, Z. 35] positiv bewertet.

Tamara führt ihre Ausführungen sofort fort, indem sie mit einem Beispiel ansetzt, um beschreibend zu verdeutlichen, wie sich der Respekt für den Lehrer in den Handlungen der SchülerInnen widerspiegelt. An dieser Stelle kann von einer Elaboration gesprochen werden, da mittels einer Exemplifizierung die aufgeworfene Orientierung weiterbearbeitet wird. Interessant ist hierbei, dass Tamara ihre Wortmeldung nicht einmal beenden muss, um zu ermöglichen,

dass die Schulkolleginnen ihren Äußerungen und Sinnzusammenhängen folgen können. Stattdessen sind sie imstande, den Satz der jeweils anderen zu beenden, was wiederum den gemeinsamen Erfahrungsraum bestätigt. Wie sich hierin zeigt, beziehen sie ihre Ausführungen nicht nur auf einzelne Personen, sondern weiten diese Erfahrung auf „alle“ [GD4, Z. 39, 40] aus: „Dann sind auch alle leise“ [GD4, Z. 39, 40].

*40-47 Konklusion im Modus einer Generalisierung einer Orientierung durch und Ratifizierung durch I [GD4, Z. 40-45] und Validierung der Konklusion von T durch F und T [GD4, Z. 46-47]*

Tamara wiederholt noch einmal was gesagt wurde, wodurch sie nicht nur die vorangegangenen Beschreibungen zur Beziehung zwischen der Klasse und dem Lehrer bestätigt, sondern auch die kollektive Orientierung. Es wird noch einmal das Spannungsverhältnis zwischen Nähe und Distanz zum Ausdruck gebracht: Einerseits kann man „mit ihm normal reden [...] und andererseits hat er die Klasse wirklich im-i-unter Kontrolle“ [GD4, Z. 42-45], jedoch in einer Art und Weise, die sich erneut von der persönlichen Ebene abhebt und stattdessen vermehrt auf die allgemeine (generalisierte) Ebene abzielt.

Die Bearbeitung des Themas und der Orientierung ist an dieser Stelle erstmals abgeschlossen. Im Kontext der Dokumentarischen Methode wird hierbei von einer Konklusion gesprochen (vgl. Przyborski 2004, 74ff). Es kann von einer Konklusion im Modus einer Generalisierung einer Orientierung gesprochen werden, weil sich in der Konklusion nicht nur die Orientierung auf ein Neues dokumentiert, wodurch sie damit nicht nur wiederholt bzw. bekräftigt wird, sondern ihre Reichweite wird dadurch thematisch auch besonders ausgedehnt (vgl. ebd., 75). Mittels der unmittelbar an die von Tamara formulierte Konklusion anschließenden Validierungen („Ja“ [GD4, Z. 46] und „Also, ja“ [GD4, Z. 47]) wird nicht nur die Konklusion bestätigt, sondern auch das Thema durch Fiona und Tamara beendet.

Bei der angeführten Beispielssequenz, die zur Veranschaulichung der formulierenden und reflektierenden Interpretation herangezogen wurde, handelt es sich um eine inkludierende Diskursorganisation. Im Zuge der Bearbeitung des Diskurses wird deutlich, dass die befragte Gruppe eine gemeinsame Orientierung teilt, die sich in der konjunktiven Erfahrung der gemeinsamen Handlungspraxis in der schulischen Unterrichtsinteraktion begründet. Konkret handelt es sich um einen univoken Diskursmodus (vgl. Przyborski 2004, 196), d.h. es „inszeniert sich die Erfahrung derselben Begebenheiten aus derselben Perspektive, die Erfahrung ist identisch und damit auch homolog strukturiert“ (ebd.). Wie sich zeigt, entfalten demnach die Mädchen das Thema interaktiv in der Gruppe durch gemeinsames Sprechen.

(3) Im dritten Schritt der dokumentarischen Interpretation, der Fallbeschreibung, wird noch einmal die Gesamtgestalt des Falls zusammengefasst. Es erfolgt hierbei keine neue Interpretationsleistung, sondern die „Darstellung,

Zusammenfassung und Verdichtung der Ergebnisse im Zuge ihrer Veröffentlichung“ (Bohnsack 2008, 139)<sup>47</sup>. Dabei ist zu berücksichtigen, dass „die Gesamtcharakteristik des Falles, die (individuelle oder kollektive) ‚Weltanschauung‘, die in ihrer ‚Totalität‘ unterschiedliche Erlebnisschichten oder Erfahrungsräume (u.a. milieu-, geschlechts- und generationspezifischer Art) umfasst, in ihrer Komplexität oberster Bezugspunkt der Interpretation und Darstellung [...]“ (Bohnsack 2014, 143) bestehen bleibt. Krainz (vgl. 2016, 234) verweist darauf, dass neuere Studien (wie bspw. Przyborski 2004; Bohnsack, 2014; Nohl 2017) vermehrt von der Fallbeschreibung zugunsten der stärkeren Orientierung an der Generalisierbarkeit der Ergebnisse (und somit Abstraktion vom Einzelfall) mittels der komparativen Analyse und Typenbildung absehen.

(4) Die komparative Analyse und die damit angestrebte mehrdimensionale Typenbildung stellen die letzten Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode dar. Es ist darauf zu verweisen, dass die komparative Analyse, der Vergleich von Fällen miteinander, jedoch weniger einen eigenen Arbeitsschritt, sondern viel mehr ein Prinzip der Dokumentarischen Methode darstellt, das während der Interpretation ständig mitläuft. So hat die Forschungspraxis gezeigt, dass der Orientierungsrahmen bspw. einer Gruppendiskussion oder eines Interviews besonders gut im Kontrast zu anderen Orientierungsrahmen anderer Fälle herausgearbeitet werden kann. Zu Beginn eines Forschungsprojekts mangelt es häufig an geeigneten Vergleichshorizonten, weshalb der forschenden Person zunächst ausschließlich der eigene Erfahrungshintergrund für die durchzuführenden Interpretationen zur Verfügung steht (vgl. Krainz 2016, 235). Bohnsack (2008, 183) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Standort- und Seinsgebundenheit des Interpretieren“. Im Verlauf des Arbeitsprozesses werden deshalb die Interpretationen durch weitere Vergleichsfälle ergänzt bzw. erweitert. Die dokumentarische Interpretation „wird umso mehr methodisch kontrollierbar, je mehr die Vergleichshorizonte des Interpretieren empirisch fundiert und somit intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar sind“ (Bohnsack 2014, 139). Aus diesem Grund wird die komparative Analyse in der scientific community als der Königsweg des methodisch kontrollierten Fremdverstehens bezeichnet.

Die komparative Analyse zielt somit darauf ab, die rekonstruierten Orientierungsrahmen zu kontrastieren und diese miteinander in Beziehung zu setzen. Diese Vergleiche dienen vordergründig der Generierung von unterschiedlichen Typen, die über den Einzelfall hinausgehen.

„Denn es ist nicht Aufgabe der Forschenden, einen Fall besonders gut zu kennen, sondern seine wesentlichen Orientierungsrahmen zu identifizieren, die sich vom Fall abheben und auch in anderen Fällen finden lassen. Wenn nicht nur in einem Fall, sondern in mehreren Fällen eine bestimmte Art und Weise, ein Problem [...]“

---

47 Im Kontext der Analyse von Gruppendiskussionen würde hierbei von der Diskursbeschreibung gesprochen (vgl. Przyborski 2004).

zu bearbeiten, identifiziert werden kann, und wenn dieser Orientierungsrahmen zudem von kontrastierenden Orientierungsrahmen (von anderen Bearbeitungsweisen derselben Problemstellung) unterschieden werden kann, dann lässt sich dieser Orientierungsrahmen vom Einzelfall ablösen und zum Typus ausarbeiten“ (Nohl 2017, 9).

Im Rahmen der Dokumentarischen Methode wird zwischen zwei Arten der Typenbildung unterschieden, der „sinn- und soziogenetischen Typenbildung“ (ebd.):

„Werden in der *sinn-genetischen Typenbildung* zunächst unterschiedliche Orientierungsrahmen der Bearbeitung einer Problemstellung in verschiedenen Fällen herausgearbeitet und typisiert, geht es in der *soziogenetischen Typenbildung* darum, die spezifischen Erfahrungshintergründe und die Soziogenese der Orientierungsrahmen, d.h. ihre Entstehungsgeschichte, systematisch zu analysieren“ (Nohl 2017, 10, Hervorhebung im Original).

Wie jedoch die Forschungspraxis immer wieder deutlich macht, ist nicht für alle Typiken immer dasselbe umfang- und aufschlussreiche Datenmaterial vorhanden, weshalb im Zuge eines Forschungsprozesses auch nicht immer alle Erfahrungsdimensionen berücksichtigt und rekonstruiert werden können. In Abhängigkeit der erzielten Typenbildung, d.h. wie umfangreich, detailliert und eindeutig diese rekonstruiert werden konnte, wird demnach auch der Geltungsbereich der Forschung und ihre Generalisierbarkeit eingeklammert (vgl. Krausz 2016, 236).

Die Dokumentarische Methode wurde methodisch und methodologisch von Bohnsack v.a. in Hinblick auf das Gruppendiskussionsverfahren weiterentwickelt. Darüber hinaus wird das Verfahren auch auf weiteres Datenmaterial angewandt. In der Durchführung der dokumentarischen Interpretation ist jedoch dem jeweiligen Datentypus bzw. seinen spezifischen ‚Eigenheiten‘ Rechnung zu tragen.

### 2.5.2.3 Durchführung der dokumentarischen Analysen in dieser Arbeit

Nähere Erläuterungen zur spezifischen methodischen Herangehensweise an das jeweilige Datenmaterial im Allgemeinen sowie in Hinblick auf diese Arbeit im Spezifischen, erfolgen in den nachfolgenden Abschnitten.

#### (1) Zur Auswertung der teilnehmenden Beobachtungsprotokolle

Der teilnehmenden Beobachtung kam die Aufgabe zu, über die Perspektive der Verfasserin dieser Arbeit einen direkten Zugang zur Handlungspraxis der Lehrperson mit den SchülerInnen der besagten Klasse zu ermöglichen – dies v.a. in Hinblick auf die Kernaktivitäten der kollektiven Handlungspraxis der beobachteten Gruppe (vgl. Bohnsack u.a. 1995, 442). Die dokumentarische Analyse von Praxisprotokollen ermöglichte somit die Rekonstruktion der

Handlungspraxis der beobachteten Gruppe (d.h. des Lehrers und der Schülerinnen der befochtenen Klasse).

Die teilnehmende Beobachtung hat generell die „*audio-visuell* strukturierten Wahrnehmungen und Eindrücke des *Forschers* im Feld zur Grundlage für die Rekonstruktion der Beobachtungen der Alltagswirklichkeit der Erforschten“ (Wagner-Willi 2005, 264, Hervorhebung im Original). Im Zuge der teilnehmenden Beobachtung wird die Handlungs- und Interaktionspraxis der Beobachteten selbst zum Forschungsgegenstand der Beobachtung, wobei sich hierbei Optionen zur Fokussierung nonverbaler und körperlich-expressiver Aspekte von Handlungen und Interaktion, der Materialität und Territorialität szenischer Arrangements eröffnet (vgl. ebd.).

Die formulierende Interpretation dient – wie bereits erwähnt – der Zusammenfassung des immanenten Sinngehalts. Hinsichtlich der dokumentarischen Analyse von ethnographischen Beobachtungen ist dabei festzuhalten, dass das Datenmaterial in Form verschriftlichter Beobachtungsprotokolle bereits der Ebene der formulierenden Interpretation zuzuordnen ist (vgl. Wagner-Willi 2005, 265). Die Beobachtungen, die auf der Ebene der formulierenden Interpretation angefertigt wurden, bewegen sich – Bohnsack u.a (vgl. 1995, 443) zufolge – auf der Ebene von Erzählungen, „also von chronologisch sequenzierten Darstellungen“. An dieser Stelle ist nun nicht von der Hand zu weisen, dass in die von der forschenden Person verfassten Beobachtungsprotokolle bereits Interpretamente einfließen, die in späterer Folge nicht mehr überprüfbar sind, weil vorgängiges Datenmaterial fehlt<sup>48</sup>. Hierbei stellt der Detaillierungsgrad der Berichte einen wesentlich zu berücksichtigenden (methodologischen) Aspekt des Protokollierens dar:

„je höher der Detaillierungsgrad, desto weniger muß [sic!] der Beobachter bzw. die Beobachterin auf die in Abstraktionen bzw. Generalisierungen implizierte Interpretamente zurückgreifen. Andererseits ist es aus forschungsökonomischen Gründen selbstverständlich nicht möglich, durchgängig einen hohen Detaillierungsgrad zu halten (dies gilt auch für die Darstellung der Beobachtungen in einer Veröffentlichung)“ (Bohnsack u.a 1995, 443).

Aus diesem Grund ist die forschende Person angehalten, zunächst die methodologische Entscheidung hinsichtlich des Detaillierungsgrads spontan bzw. auf der Basis unreflektierter theoretischer Vorannahmen immer neu zu treffen, d.h. unreflektierte Fokussierungen vorzunehmen. Im Anschluss erster Auswertungen bzw. auf der Grundlage dieser kann schließlich in weiterer Folge kontrollierter und reflektierter über Detaillierungen und Fokussierungen entschieden werden (vgl. ebd.). Es steht jedenfalls fest, je detaillierter die Erzählungen

---

48 Bei geschulten Transkriptionen, die sich – so Wagner-Willi (vgl. 2005, 265) – durch einen hohen Detaillierungsgrad an Beschreibungen auszeichnen, reduzieren sich allerdings die Interpretationen maßgeblich.

angefertigt sind, desto geringer sind die vorab von der forschenden Person eingeflossenen Interpretationen. Bohnsack u.a. (vgl. ebd., 442) plädieren in diesem Zusammenhang für eine kontrollierte Technik des Protokollierens.

Die daran anschließende reflektierende Interpretation als zweiter Arbeitsschritt ist auf den dokumentarischen Sinngehalt, das ‚Wie‘ der beobachteten körperlichen und verbalen Handlungsvollzüge und Interaktionen fokussiert. Ziel dabei ist die Rekonstruktion und theoretisch-reflexive Explikation des Orientierungsrahmens, der den beobachteten Handlungen und Interaktionen zugrunde liegt, wobei besonders der körperlich-räumlich-materiale Gehalt der ethnographischen Beobachtungen berücksichtigt wird (vgl. Wagner-Willi 2005, 265). In dieser Arbeit wurden im Verlauf der Analyse der Diskurse die Dramaturgie und die interaktive Bezugnahme der beobachteten Beteiligten erarbeitet. In diesem Zusammenhang war „die Analyse der *Formalstruktur der Interaktionsorganisation* – ähnlich der Analyse der Diskursorganisation – von besonderer Bedeutung“ (ebd., Hervorhebung im Original).<sup>49</sup>

Wie bereits aufgezeigt wurde, stellt die komparative Analyse ein wesentliches Prinzip der dokumentarischen Interpretation dar. Die Bedeutsamkeit dieser Vergleiche fand gleichsam in diese Arbeit Eingang. Den Ausgangspunkt der dokumentarischen Analyse stellte zunächst ein potentiell sehr kritisches Beobachtungsprotokoll (B2) zur Interaktionspraxis zwischen Lehrer M. und den SchülerInnen der Klasse dar, das minutiös formulierend und danach reflektierend interpretiert wurde. Im Rahmen der komparativen Analyse wurden ergänzend weitere Beobachtungsprotokolle hinzugezogen, die thematisch und bezüglich der Qualität dem ‚Ausgangsprotokoll‘ sehr ähnlich sind, wodurch sowohl Homologien als auch Unterschiede hinsichtlich der Erfahrungen zur interaktiven Handlungspraxis herausgearbeitet werden konnten.

Nohl (vgl. 2017, 33) zufolge ist die Erfahrung unmittelbarer Handlungspraxis derart an die Handlungspraxis, an das handlungspraktische Wissen und an die Selbstverständlichkeiten der Befragten gebunden, dass sie von diesen nicht (oder kaum) kommunikativ zum Ausdruck gebracht, sondern lediglich über Erzählungen oder Beschreibungen vermittelt werden kann. Dieses konjunktive (oder auch: praktische) Wissen lässt sich nur dann erschließen, wenn die Handlungspraxis direkt beobachtet wird oder über den Weg der Erzählungen und Beschreibungen zu dieser Handlungspraxis. In weiterer Folge wird auf die dokumentarische Analyse des narrativen Einzelinterviews mit der Lehrkraft eingegangen.

---

49 Nähere Informationen bezüglich des Begriffsinventars zur Beschreibung der Interaktionsorganisation sind in Wagner-Willi (2005) zu finden. Festzuhalten ist jedenfalls, „dass sich auch die auf körperliche Handlungspraxis bezogene Interaktionsorganisation mit Begrifflichkeiten der Diskursorganisation beschreiben lässt, hat damit zu tun, dass der Gruppendiskurs in gleicher Weise durch eine *Interaktionsorganisation* bestimmt ist, die sich dort jedoch vornehmlich sprachlich artikuliert, zugleich aber durch Performativität gekennzeichnet ist – wenn auch in anderer Ausprägung als die interaktive körperliche Handlungspraxis“ (ebd., 266, Hervorhebung im Original).

(2) Zur Auswertung des narrativen Interviews  
Über die erzählten und beschriebenen Handlungen im mit dem Lehrer geführten Interview erhielt die Verfasserin dieser Arbeit einen „Zugang zur Handlungspraxis und zu der dieser Praxis zugrunde liegenden (Prozess-)Struktur“ (Bohnsack u.a. 2013, 13), die sich der Perspektive des Akteurs selbst entzog.

Allgemein sieht die dokumentarische Analyse narrativer Interviews zunächst eine strenge Trennung zwischen formulierender und reflektierender Interpretation vor. Zudem setzt sie von Beginn an konsequent auf die Durchführung der komparativen Analyse, die ursprünglich auf eine mehrdimensionale, soziogenetische Typenbildung abzielt (vgl. ebd., 29).

Im Zuge der formulierenden Interpretation in dieser Arbeit hörte die Forscherin zunächst die Audioaufnahme durch und legte die zeitliche Abfolge der Themen im ausgewählten Interview mit dem Lehrer der Klasse fest. Durch die Festlegung der thematischen Verläufe erfolgte somit eine Strukturierung des Interviews. Im Anschluss an die Transkription wurde schließlich die ‚formulierende Interpretation‘ verfasst, die die thematische Gliederung des Gesamtinterviews, die Identifizierung der Haupt- und Eingangserzählung sowie die thematische Feingliederung der Eingangserzählung umfasst (vgl. Bohnsack u.a. 1995, 440).

Hinsichtlich der reflektierenden Interpretation von Interviews ist zunächst allgemein festzuhalten, dass sie – aufgrund der Frage nach der Art und Weise, wie ein Thema innerhalb eines Orientierungsrahmens bearbeitet wird – einerseits die formale Ebene von Interviewtexten und andererseits deren semantischen Gehalt umfasst (vgl. Nohl 2017, 31). Dabei ist die Semantik des Texts nicht von seiner formalen Konstruktion zu trennen, weil es darum geht, „wie eine Praxis oder eine praktische Erfahrung geschildert wird“ (ebd.). Dieser Aspekt wird von der Dokumentarischen Methode insofern berücksichtigt, als dass sie im Zuge der formalen Interpretation die Textsortentrennung, die von Fritz Schütze in der Narrationsstrukturanalyse konzipiert wurde, aufgreift, um schließlich hinsichtlich der Semantik auf ihre eigenen Mittel der komparativen Sequenzanalyse zurückzukommen. Da die formale Ebene gleichsam Auskunft über die Relevanz der semantischen Gehalte gibt, wurde auch in dieser Arbeit zunächst die formale Interpretation<sup>50</sup> ausgewählter Interviewpassagen durchgeführt. Auf der semantischen Ebene ging es schließlich darum, einen Zugang zu einer Realität zu finden, die weder jenseits des Wissens der AkteurInnen als objektiv bezeichnet wird, noch sich im subjektiv gemeinten Sinn der AkteurInnen<sup>51</sup> erschöpft (vgl. ebd., 35).

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass die Dokumentarische Methode den Schwerpunkt darauflegt, die implizite Regelhaftigkeit von Erfahrungen

---

50 Ausführliche Informationen zur formalen Interpretation und Textsortentrennung ist in Nohl (2017) nachzulesen.

51 Nohl (vgl. 2017, 35) zufolge wäre dies der intentionale Ausdruckssinn, wie ihn Mannheim begrifflich fasste.

und den in dieser Regelmäßigkeit liegenden dokumentarischen Sinngehalt zu rekonstruieren, deutet dies darauf hin,

„über eine Abfolge von Handlungssequenzen oder von Erzählsequenzen zu Handlungen hinweg Kontinuitäten zu identifizieren. Die komparative Sequenzanalyse [...] lässt sich hier unmittelbar auf die Analyse narrativer Textsequenzen beziehen. Geht man zunächst davon aus, dass sich in einem Fall eine einzige homologe Erfahrungsweise finden lässt, mit der unterschiedliche Themen und Problemstellungen gleichartig bearbeitet werden, so kann für eine einzelne Sequenz einer lebensgeschichtlichen Schilderung davon ausgegangen werden, dass auf einen spezifischen ersten Erzählabschnitt nur ein spezifischer, nämlich dieser homologen Erfahrungsweise entsprechender zweiter Abschnitt folgen kann“ (Nohl 2005, o.S.).

Für die komparative Analyse wurden Passagen aus dem Interview mit dem Lehrer ausgewählt, die nicht nur thematisch interessant, sondern für das vorliegende Forschungsvorhaben auch besonders relevant erschienen. Für den Vergleich erwiesen sich konkret jene Passagen als geeignet, in denen der Lehrer über die wechselseitigen Handlungen mit bestimmten SchülerInnen der Klasse erzählte. Im Zuge der vergleichenden Analyse konnten dabei sowohl Homologien als auch Unterschiede herausgearbeitet werden.

### (3) Zur Auswertung der Gruppendiskussionen

In der dokumentarischen Analyse der Gruppendiskussionen ging es darum, über die Berichte (Beschreibungen und Erzählungen) ihrer Aktivitäten die Handlungspraxis der SchülerInnen als Teil einer komplexeren Lebenswirklichkeit zu verstehen und den konjunktiven Erfahrungsraum sowie die kollektiven Sinn- und Orientierungsmuster der Gruppe, die im Diskurs ihren Ausdruck finden, zu rekonstruieren.

Zunächst wurden im Zuge der formulierenden Interpretation die mittels Tonband aufgenommenen Gruppendiskussionen jeweils abgehört und ein Überblick über den thematischen Verlauf dieser Gesamtdiskussionen erstellt, indem die bearbeiteten Themen in der zeitlichen Abfolge des Diskurses, untergliedert in Ober- und Unterthemen, schriftlich festgehalten und die besonders selbstläufigen und für die forschungsleitenden Fragen markanten Passagen markiert wurden. Anschließend erfolgten die Auswahl und Transkription jener Passagen, die für die weitere Analyse zur Verfügung stehen sollten. Ein besonderer Fokus wurde dabei auf die Fokussierungsmetapher gelegt. Bezogen auf diese Forschungsarbeit wurden in den erhobenen Gruppendiskussionen jeweils die Fokussierungsmetaphern sowie die thematisch relevanten Passagen (wie bspw. ‚Mathe‘, ‚Mathematikunterricht‘, ‚Beziehung zwischen den Schülern und Lehrer M.‘ sowie ‚Beziehung zwischen Schülerinnen und Lehrer M.‘) zur Interaktion zwischen Lehrer M. und den SchülerInnen während des Unterrichts ausgewählt. In weiterer Folge wurden schließlich diese ausgewählten Passagen einer ausführlichen formulierenden Interpretation unterzogen (vgl. bspw. Bohnsack u.a. 1995, 438).

Diesem Arbeitsschritt folgte jener der reflektierenden Interpretation, die auf die Rekonstruktion und theoretisch-reflexive Explikation des Orientierungsrahmens abzielte, innerhalb dessen die Gruppen das jeweilige Thema abhandelte und ihre Erfahrungen darlegten (vgl. Wagner-Willi 2005, 262). Da interaktive und kommunikative Passagen (und nicht einzelne Äußerungen oder Redebeiträge) die zu analysierenden Elemente des Diskurses darstellen, wurde die Diskursorganisation, d.h. „die Art der interaktiven Bezugnahme der Beteiligten aufeinander“ (Bohnsack u.a. 1995, 439) sehr detailliert rekonstruiert und mittels eines eigens für die dokumentarische Analyse von Gruppendiskussionen entwickelte Begriffsinventar<sup>52</sup> charakterisiert (vgl. Wagner-Willi 2005, 262). So stellte bereits Bohnsack (2000, 439) fest, dass die Explizierung der Formalstruktur der Diskursorganisation gleichsam das Gerüst darstellt, das die InterpretInnen dazu anhält, die Prozessstruktur des Diskursverlaufs nicht aus dem Blick zu lassen, die „die einzelnen Redebeiträge übergreift und die somit die *Einstellung auf das Kollektive* formal stützt und absichert“ [Hervorhebung im Original].

Der Prozesscharakter der kollektiven Bearbeitung zeichnet sich grundsätzlich durch seine eigene Dramaturgie aus und weist Eskalationen und Höhepunkte bezüglich der Dichte der Kommunikation auf, d.h. der interaktiven und metaphorischen Dichte. Hierdurch sind innerhalb einer Passage sowie innerhalb des Gesamtdiskurses erlebnis- und orientierungsbezogene Fokussierungen der Gruppe gekennzeichnet. Die Fokussierungsmetaphern und passagen-internen Sequenzen wurden im Verlauf dieser dokumentarischen Analysen im Zuge der reflektierenden Interpretation besonders berücksichtigt, weil in ihnen der Orientierungsrahmen interaktiv und metaphorisch verdichtet zum Ausdruck kam (vgl. Bohnsack u.a. 1995, 439).

Wie bereits deutlich wurde, sind in Erzählungen und Beschreibungen die handlungsleitenden Orientierungen eingelagert, die durch die dokumentarische Interpretation expliziert werden. Aus diesem Grund wurde in den vorliegenden Analysen auch besonders auf erzählte bzw. beschriebene Themen geachtet. Im Zuge der Identifizierung der Orientierungsrahmen spielten gleichsam die Horizonte, die die Gruppen selbst heranzogen und in deren Spannungsverhältnis sich die Orientierungsfiguren bewegten, eine wesentliche Rolle.

Hinsichtlich der komparativen Analyse wurden im Rahmen dieser Forschungsarbeit zwischen allen vier Gruppendiskussionen Vergleiche hergestellt, v.a. zwischen jenen identifizierten Passagen, die sich thematisch mit der unterrichtlichen Interaktion zwischen Lehrer M. und den SchülerInnen der

---

52 Detailliertere Erläuterungen zu diesem Begriffsinventar finden sich in Przyborski (2004) sowie im Anhang dieser Arbeit.

Klasse beschäftigten. Durch die Vergleiche konnten Homologien und Differenzen hinsichtlich der Interaktionserfahrungen der SchülerInnen mit der Lehrkraft ausgemacht werden (siehe Kap. 3).

Bezüglich der dokumentarischen Analysen in dieser Arbeit lässt sich somit festhalten, dass in einem ersten Schritt fallspezifisches Datenmaterial ausgewählt und dieses methodisch kontrolliert bzw. der jeweiligen Datensorte entsprechend separat bearbeitet wurde. Die jeweiligen Materialbesprechungen fanden hierfür in einer eigenen Arbeitsgruppe zur Dokumentarischen Methode statt, die 2017 von Alexander Schmölz und Julia Reischl am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien gegründet und seither in regelmäßigen Abständen veranstaltet wurde.

Bereits während der Interpretationen führte die Forscherin komparative Analysen durch, wofür wiederum themenrelevante Passagen in den jeweiligen Datenmaterialien ausgewählt und bearbeitet wurden. Die Vergleiche blieben hierbei zunächst jeweils auf denselben Datentypus beschränkt. Wie bereits Bohnsack u.a. (vgl. 1995, 430) bemerkten, sind die Gruppendiskussionen und narrativen Interviews auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche, Wirklichkeiten oder Erfahrungsräume gerichtet, weshalb sie nicht unmittelbar miteinander verglichen, d.h. in eine komparative Analyse und wechselseitige Validierung miteinbezogen werden können. Als Zusatz verweisen sie jedoch darauf, dass im Anschluss an die materialspezifischen Analysen der Gruppendiskussionen und der narrativen Interviews, in denen je für sich Theorie- oder Typenelemente generiert wurden, diese im Sinne eines übergreifenden theoretischen Samplings in eine komparative Analyse und wechselseitige Ergänzung im Verständnis einer Methodentriangulation einbezogen werden können. Mittels dieser Triangulation eröffnet sich nicht nur die Möglichkeit einer Ergänzung verschiedener Perspektiven, sondern auch jene, die Grenzen der jeweiligen Einzelmethoden sichtbar zu machen. Während im Gruppendiskussionsverfahren,

„bei dem die gruppen- und milieuspezifischen anderen wechselseitig füreinander Adressaten der Kommunikation darstellen [...], werden Ereignisse der alltäglichen Handlungspraxis, die den Beteiligten bekannt sind, in der Regel eben nicht detailliert erzählt, sondern eher in szenischen Darstellungen, d.h. auf dem Weg von Beschreibungen, nur insoweit dargestellt oder erwähnt als sie für die Aktualisierung oder Vergewisserung der kollektiven Orientierungen der Beteiligten untereinander erforderlich sind“ (ebd. 432).

Im Gegensatz dazu kommt es im Rahmen des narrativen Interviews der interviewenden Person als gruppen- und milieuspezifisch Fremden gegenüber im besten Fall „zu detaillierten Erzählungen der Handlungspraxis“ (ebd. 432f). Das Verfahren der teilnehmenden Beobachtung ist wiederum auf die Dimension der kollektiven Handlungspraxis und damit des kollektiven Orientierungsrahmens (bzw. Habitus) gerichtet. Im Gegensatz zum narrativen Interview und dem Gruppendiskussionsverfahren werden hierbei auch sprachlich nicht repräsentierte bzw. nicht repräsentierbare Dimensionen der Handlungspraxis (wie

bspw. körpergebundene Ausdrucksformen) unmittelbar zugänglich. Die teilnehmende Beobachtung liefert somit „eine Ergänzung zum Gruppendiskussionsverfahren und eine Kontrolle seiner Grenzen, da dort [...] Ereignisse oder Erlebnisse der alltäglichen Handlungspraxis, die den Beteiligten untereinander bekannt und selbstverständlich sind, in der Regel nicht detailliert erzählt werden“ (ebd., 434). Andererseits ist es – im Vergleich zum narrativen Interview – durch das Verfahren der Beobachtung nicht möglich, einen validen Zugang zur persönlichen Identität zu erhalten.

In dieser Arbeit erfolgte die Triangulation der verschiedenen Datensorten vor dem gemeinsamen Hintergrund der wissenssoziologischen, praxeologischen Methodologie, die der Dokumentarischen Methode zugrunde liegt. Die teilnehmende Beobachtung stellte hierbei den Ausgangspunkt dar, denn „erst die detaillierte Kenntnis der Handlungspraxis [ermöglicht, Anm. J.R.] eine kritische Auseinandersetzung mit den in den Diskursen entfalten Orientierungen und Regeln“ (ebd., 434). Ergänzt wurde diese durch die Perspektiven der beteiligten AkteurInnen in Form ausgewählter Interview- und Gruppendiskussionspassagen.

Die Verfasserin dieser Arbeit orientierte sich hinsichtlich der Durchführung der komparativen Analysen an Amling und Hoffman (2013, 193), die davon ausgehen, dass sich „die kollektiven Orientierungsrahmen erst in der komparativen Analyse verschiedener Passagen desselben Falls, v.a. aber im Vergleich zwischen Fällen“ konturieren. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit stand ein Fall im Mittelpunkt der Untersuchung. Für Folgearbeiten wäre es mit Sicherheit interessant, zusätzliche Fälle, geleitet vom gleichen Forschungsinteresse, heranzuziehen. In dieser Arbeit blieb die Forscherin auf der Ebene der „fallimmanenten Kontrastierung“ (Kleemann, Krähnke, Matuschek 2013, 164), d.h. auf der Kontrastierung innerhalb eines Falls, verhaftet, wobei sowohl mit „minimalen Kontrasten“ (ebd.) (bezogen auf ein Thema) als auch mit „maximalen Kontrasten“ (ebd.) gearbeitet wurde<sup>53</sup>. So ließ sich die Kontrastierung innerhalb des in dieser Arbeit ausgewählten Falls von ihrem engen Bezug auf ein Thema (minimaler Kontrast) lösen und auch auf weitere Facetten des Falls ausdehnen (maximaler Kontrast) (vgl. ebd.).

Wie der Forschungsprozess zeigte, konnten die durchgeführten dokumentarischen Analysen – trotz der Beschränkung auf einen Fall – zu ausführlichen Fallbeschreibungen bezüglich der Interaktionsordnung in der beforschten Schulklasse führen.

---

53 Zur näheren Erläuterung beider Kontrastierungsformen führen Kleemann u.a. (2013, 164) folgendes Beispiel an: „Zur Freizeit in den Ferien kämen dann vielleicht noch Aktivitäten im Elternhaus oder im Verein hinzu“. In diesem Kontext verweisen sie darauf, dass das, was schlussendlich als minimaler bzw. maximaler Kontrast gelten kann, sich erst aus dem empirischen Material in Verbindung mit der Forschungsfrage ergibt (vgl. ebd.).

Im Anschluss an die Datenauswertung mittels des Verfahrens der Dokumentarischen Methode erfolgte die Datenanalyse mit Hilfe der Tiefenhermeneutik, auf die im nächsten Abschnitt eingegangen wird.

### 2.5.3 Methodologie und Methode der Tiefenhermeneutik<sup>54</sup>

Im Anschluss an die dokumentarische Interpretation ausgewählter Datenmaterials wurden mittels der Tiefenhermeneutik gezielt jene Beobachtungsprotokolle einer Analyse unterzogen, die sich während des Auswertungsprozesses als besonders kritisch und irritierend erwiesen und somit für die weiterführende Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts als geeignet erschienen. Die tiefenhermeneutische Analyse zielte dabei auf die Rekonstruktion der Interaktionsdynamiken (d.h. auf das Spannungsverhältnis von manifestem und latentem Sinn der untersuchten Interaktionen) zwischen dem Lehrer und den SchülerInnen der Klasse ab. Der nachfolgende Abschnitt umfasst eine Einführung in die Methodologie und die Gegenstandskonzeption der Tiefenhermeneutik, eine Darstellung der methodischen Arbeitsschritte sowie eine Erläuterung zur Anwendung dieses Verfahrens in dieser Arbeit.<sup>55</sup>

#### 2.5.3.1 Methodologische Überlegungen und Erkenntnisgegenstand

Die Tiefenhermeneutik stellt eine qualitative Methode der psychoanalytischen Kultur- und Sozialforschung dar, die auf den Arzt, Psychoanalytiker und Soziologen Alfred Lorenzer zurückgeht und in der von Sigmund Freud begründeten Psychoanalyse wurzelt.

In seiner Arztpraxis in Wien hatte Freud eine Methode zur psychotherapeutischen Behandlung von neurotischen Leiden entwickelt, das er als Sonderfall eines allgemeinen Leidens aller Menschen unter einer Kulturentwicklung verstand, die auf der „Unterdrückung von Trieben“ (Freud 1908, 18) und auf ihrer nur teilweise gelungenen „Sublimierung“ (ebd.) basiert. In seinem Aufsatz „Das Unbehagen in der Kultur“ hält Freud (1930, 218) fest, dass der Mensch deshalb neurotisch wird, „weil er das Maß von Versagung nicht ertragen kann, das ihm die Gesellschaft im Dienste ihrer kulturellen Ideale auferlegt“. Nach Adorno (1952, 23) zeigt sich der Standpunkt Freuds, nämlich, dass „die Kultur, indem sie den libidinösen und besonders den Zerstörungstrieben

<sup>54</sup> Teile dieses Kapitels wurden bereits veröffentlicht in Reischl (2019c).

<sup>55</sup> Im Anschluss an Alfred Lorenzer wurde die Tiefenhermeneutik von verschiedenen ForscherInnen, wie bspw. Thomas Leithäuser und Birgit Volmerg (1988), Hans-Dieter König (1996b), Regina Klein (2000) sowie Vera King (2014), methodologisch und methodisch weiterentwickelt. In dieser Arbeit wird v.a. auf Hans-Dieter König Bezug genommen, der bei Alfred Lorenzer nicht nur seine Habilitationsschrift zu Ronald Reagons Inszenierungen (1987) verfasste, sondern auch eng mit ihm zusammenarbeitete und sich deshalb dessen Arbeitsweise über einen langen Zeitraum hinweg erarbeitete bzw. aneignete.

Einschränkungen aufzwingt, dazu beiträgt, Verdrängungen, Schuldgefühle und Bedürfnisse nach Selbstbestrafung entstehen zu lassen“ in den sozialen Problemen der „Unentrinnbarkeit kultureller Konflikte“ (ebd.).

Im Zuge seiner Untersuchungen kultureller Phänomene verfasste Freud zahlreiche kulturanalytische Schriften wie bspw. „Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten“ (1905), „Zur Psychopathologie des Alltagslebens“ (1917), „Massenpsychologie und Ich-Analyse“ (1921) oder „Die Zukunft einer Illusion“ (1927). Aus diesen Werken ging schließlich das Konzept der analytischen Sozialpsychologie hervor, die darauf abzielte zu untersuchen, wie es möglich ist, „dass Handeln numerisch bedeutender sozialer Schichten nicht durch Erkenntnis, sondern durch eine das Bewusstsein verfälschende Triebmotorik bestimmt“ (Horkheimer 1932, 59) wird. Wesentliche Bestrebungen, die Psychoanalyse mit den Sozialwissenschaften zu verknüpfen, gingen dabei in den 1930er/1940er Jahren von den Forschungen des Frankfurter Instituts für Sozialforschung aus. Unter Max Horkheimer (1932), einem bekannten marxistischen Theoretiker, wurde bspw. die Frage behandelt, wie es während der Krisenzeiten der Weimarer Republik dazu kommen konnte, „dass sich die ärmeren Bevölkerungsschichten nicht radikalisierten und Klassenbewusstsein entwickelten, sondern auch ihren ökonomischen und sozialen Interessen entgegen den Nationalsozialist\_innen zur Macht verhalfen“ (König 2019b, 15). Der einflussreichste sozialpsychologische Beitrag dieses Instituts wurde 1950 von Adorno und seinen MitarbeiterInnen Else Frenkel-Brunswik, Daniel J. Levinson und R. Nevitt Sanford zur autoritären Persönlichkeit, die zur antidemokratischen Propaganda tendiert, verfasst (vgl. König 2005a, 559).

Hatte sich aufgrund der Studie zum Autoritarismus eine neue Form der empirischen Sozialforschung entwickelt, die die qualitative Herangehensweise der auf klinischen Interviews fundierten psychoanalytischen Charakterforschung mit den Verfahren quantitativer Vorurteilsforschung verknüpfte, so eröffnete der in den 1960er ausgetragene Positivismusstreit neue Anregungen. Das im Zuge seiner Auseinandersetzung mit den analytisch-empirischen und quantitativen Sozialwissenschaften entwickelte Verfahren einer kritischen Sozialforschung, die die individuelle Erfahrung mittels einer deutenden Spurensicherung entschlüsselt und durch Einzelfallrekonstruktionen das Gesellschaftlich-Allgemeine analysiert, etablierte sich zur Grundlage einer wissenschaftstheoretischen Thematisierung um die Psychoanalyse (vgl. ebd., 560).

In Folge der Kritik von Jürgen Habermas (1968) am szientistischen Selbstmissverständnis der Psychoanalyse als naturwissenschaftliches Verfahren rekonstruierte schließlich Alfred Lorenzer (1970) als Vertreter der Kritischen Theorie zweiter Generation die Psychoanalyse zum einen erkenntnistheoretisch, als kritisch-hermeneutische Wissenschaft von der menschlichen Natur, zum anderen, wie die Psychoanalyse als hermeneutisch verfahrenende Sozialwissenschaft begriffen werden kann. An herkömmlicher psychoanalytischer Kulturtheorie kritisierte Lorenzer (1984, 13f), dass diese meist bei der Analyse

frühkindlicher psychischer Konflikte lande. Die Anwendung der Psychoanalyse auf die Kultur und die soziale Welt brächte deshalb immer wieder Probleme mit sich, weil PsychoanalytikerInnen von ihrer psychotherapeutischen Praxis ausgehen und die klinischen Begriffe, die in dieser psychotherapeutischen Praxis entwickelt wurden, in naiver Art und Weise auf kulturelle Phänomene anwenden. Kulturelle Phänomene bzw. Symbole würden dadurch auf infantile Neurosen reduziert, anstatt sie in ihrer Eigenständigkeit zu würdigen. Deren spezifischer Beitrag zur Subjektentwicklung in späteren Lebensphasen komme dadurch allerdings nicht ausreichend in den Fokus. In diesem Zusammenhang kann beispielhaft auf Samuel Beckett und seine Dramen Bezug genommen werden. Eine ‚bloße‘ Anwendung der Psychoanalyse auf sein ‚Endspiel‘ könnte bedeuten, dass auf Becketts Depressionen rekurriert wird und dass die traurigen Gestalten als Ergebnis seiner Depressionen erklärt werden (vgl. König 1996a). In diesem Fall vermag diese Art der Anwendung eine psychologisierende bzw. pathologisierende Erklärung zu liefern, ohne jedoch Aussagen über die Eigenart des Kunstwerks treffen zu können.

Unter Bezugnahme auf die ‚klassischen‘ Arbeiten u.a. von Adorno, Horkheimer, Marcuse und Fromm führte Lorenzer schließlich das Anliegen einer Integration psychoanalytischer Theoriebildung in eine marxistisch orientierte Gesellschaftskritik fort. Es ging Lorenzer um die Rekonstruktion der Freud’schen Methode „als eine Hermeneutik eigener Art, eine Sinnerschließung des Unbewussten“ (Schmid Noerr 2014, 12). Während Habermas (1968, 267) hierfür erstmals den Begriff „Tiefenhermeneutik“ prägte, führte die sozialwissenschaftliche Neubestimmung der Psychoanalyse als Tiefenhermeneutik durch Lorenzer (vgl. 1970, 153ff) zur interaktions- und sozialisationstheoretischen Reformulierung der psychoanalytischen Persönlichkeits- und Kulturtheorie, „die der Dechiffrierung der Metaphorik der Metapsychologie, der Aufhebung der Geschichts- und Gesellschaftsblindheit der Freud’schen Begrifflichkeit und der Integration und Systematisierung der Theoriekonstruktionen diene“ (König 2019b, 16).

Lorenzer begründete mittels Literaturinterpretationen sowie auf der Grundlage seiner sozialwissenschaftlichen Reformulierung der Methode und der Theorie der Psychoanalyse die von ihm benannte „Tiefenhermeneutische Kulturanalyse“ (1986). Die durch methodologische Überlegungen entwickelte psychoanalytische Kulturforschung entstand dabei in drei Forschungsstufen wie folgt:

(1) Im Zuge der Auseinandersetzung mit der psychoanalytischen Technik bzw. der Frage, was in der Praxis der psychoanalytischen Behandlung zwischen dem/der AnalytikerIn und dem/der AnalysandIn passiert, entdeckte Lorenzer spezifische Verstehensmodi: das logische, psychologische und szenische Verstehen (vgl. 2006, 1976). Das logische Verstehen wird im Sinne Lorenzers als das „Verstehen des Gesprochenen“ (vgl. 1976, 138) verstanden. Es zielt darauf ab, die kognitive Bedeutung der Sätze, die der/die PatientIn an

den/die AnalytikerIn richtet, zu verstehen. Der logische Verstehensmodus wird dabei vom psychologischen Verstehensmodus begleitet. Psychologisches Verstehen wird von Lorenzer als „Verstehen des Sprechers“ (vgl. ebd.) betrachtet. Es bezieht sich auf den metakommunikativen Gehalt, d.h. auf diejenige Art und Weise, „wie miteinander kommuniziert wird, die zugleich das *Was*, worüber kommuniziert wird, strukturiert“ (Leithäuser, Volmerg 1979, 169, Hervorhebung im Original). Hierbei geht es um das Nacherleben des metakommunikativen Inhalts, der sich gestisch, mimisch und in der Intonation artikuliert, wie zum Beispiel, ob die sprachliche Mitteilung laut, leise, schnell, verhalten, aufgeregt, traurig oder freudig, mit oder ohne Kopfnicken, Schulterzucken usw. gemacht wird (vgl. Klein 2010, 269). Anzumerken ist hierbei die Nützlichkeit, diese metakommunikativen Wahrnehmungen bereits während der Erhebung selbst festzuhalten. Sowohl das logische als auch das psychologische Verstehen beruhen auf einer geteilten, kulturell geformten, signifikanten und expliziten Sprach-, Kommunikations- und Interaktionsgemeinschaft (vgl. ebd.) und kommen in jeder Alltagskommunikation vor (vgl. König 2019b, 18). Das psychoanalytische Verstehen wiederum ist im „Verstehen der Situation“ (Lorenzer 1976, 141) zentriert. Den Hauptweg dieses Verstehensmodus stellt das „szenische Verstehen“ (vgl. bspw. Lorenzer 1976, 2002, 2006) dar. Das szenische Verstehen ist Teil einer Sprach- und Symbolkonzeption der Psychoanalyse und wird definiert als „Verstehen von Lebenssituationen, von Szenen des menschlichen Alltags – und zwar in subjektiver Perspektive“ (Lorenzer 2002, 64). Es ist „definitionsgemäß auf Interaktionssymbole bezogen“ (Lorenzer 1976, 149). Im Zuge von neurotischen Konflikten beeinträchtigen Abwehrprozesse maßgeblich die individuelle Symbolbildung. Der Konflikt wird zwar aus der Normalsprache exkommuniziert, ist jedoch dennoch im Handeln und in interaktiven Szenen wirkmächtig (vgl. ebd.). Das Konzept des szenischen Verstehens, das ursprünglich von Hermann Argelander (1987) entwickelt und von Alfred Lorenzer schließlich vertieft wurde, zielt nun als „Eigenart des psychoanalytischen Verfahrens“ (Lorenzer 2002, 13) darauf ab, die unbewussten Erlebnisfiguren zu entziffern, die den Symptomen des/der PatientIn zugrunde liegen, deren Aufdeckung wiederum eine Heilung möglich macht. Dies wird dadurch ermöglicht, indem der/die AnalytikerIn die Worte des/der PatientIn (logisches Verstehen) und ihre Stimmungslage (psychologisches Verstehen) auf das eigene Erleben wirken lässt und auch beobachtet, mit welchen Emotionen, Gedanken und Phantasien er/sie auf unbewusste Ängste, Wünsche und Phantasien reagiert (Gegenübertragung), welche der/die PatientIn im Verlauf des Erzählens in der Interaktion mit ihm/ihr inszeniert (Übertragung) (vgl. König 2019a, 13f). Indem der/die AnalytikerIn unbewusst an der lebensweltlichen Praxis teilnimmt, die der/die PatientIn mittels seiner/ihrer Narration in der Psychotherapiestunde unbewusst in Szene setzt, wird es dem/der AnalytikerIn möglich, dessen/deren Unbewusstes zu erschließen (vgl. König 2019a, 13f). Lorenzer (2002, 31) verweist darauf, dass

„unbewußter [sic!] Sinn nur aus den Interaktionsmustern, wie sie sich in der Szene niederschlagen, erkannt werden [kann, Anm. J.R.], also nicht über die Sprache, sondern nur über das szenische Enactment“. Deshalb ist das szenische Verstehen, „das – auf der Basis der Teilnahme des Therapeuten am Spiel des Patienten – sämtliche vom Patienten dargebotenen Materialien nach Analogie der Traumdeutung behandelt, [...] die via regia zum Unbewußten [sic!]“ (Lorenzer 2006, 13). Hinsichtlich des szenischen Verstehens hält König (2019a, 13f) folgende wesentlichen Aspekte fest:

„Szenisches Verstehen heißt also, dass die symbolische Interaktion der Patient\_in mit der Analytiker\_in einen unbewussten Anteil hat, der fassbar ist, weil sie nicht nur redet, sondern im Zuge der Übertragung unbewusste Wünsche, Ängste und Phantasien auf die Analytiker\_in richtet. Szenisches Verstehen heißt also, die von der Patient\_in erzählten Alltagsszenen, Kindheitsszenen und Traumszenen auf das eigene Erleben wirken zu lassen, um auf diese Weise die Doppelbödigkeit des Interagierens zu verstehen, die zwischen Patient\_in und Analytiker\_in Gestalt annimmt“.

Das bedeutet wiederum, dass sich die symbolische Interaktion zwischen dem/der AnalytikerIn und dem/der Patienten/In als manifest erweist, in der sie sich bewusst über die zur Sprache zum Ausdruck gebrachten Lebensentwürfe verständigen, wohingegen sich als latenter Sinn ihrer Beziehungskonstellation die unbewusste Interaktion darstellt, die sich szenisch durch die Übertragung unbewältigter Affekte auf den/die AnalytikerIn entfaltet (vgl. ebd.).

Lorenzer (1986, 27) zufolge stellt „die Enträtselung der unbewußten [sic!] Bedeutungen [...] das Leitmerkmal der psychoanalytischen Kulturanalyse“ (Lorenzer 1986, 27) dar. Hierbei merkt Lorenzer (2006, 190) kritisch an, dass bei der psychoanalytischen Therapie der Anschein erweckt würde, dass „der manifeste Sinn lediglich Durchgangsstation für die Erkundung des latenten Sinnes sei“. Bei der tiefenhermeneutischen Literaturinterpretation ist dies jedoch nicht der Fall, denn

„der ‚manifeste‘ Sinn darf dabei umso weniger übergangen werden, als darin die vom Autor intendierten, und das heißt [sic!] sozial anerkannten Verhaltensmuster zum Vorschein kommen. [...] Der manifeste Sinn ist die sozial zugelassene Bedeutung des Textes, wobei der Konsens sich aufs herrschende Normensystem einer ganzen Gesellschaft oder aber nur auf das einer kleinen Gruppe beziehen kann“ (ebd.).

Im Gegenzug dazu ist die latente Bedeutung

„eine nicht anerkannte, nicht konsens- und deshalb auch nicht bewußtseinsfähige [sic!]. Auch da gilt selbstverständlich der Zusatz: Der Ausschluß [sic!] kann sich auf den öffentlich allgemeinen Konsens oder aber auch auf den einer umschriebenen Gruppe beziehen. Gleichfalls gilt: Ausgeschlossen können sowohl noch-nicht-zugelassene lebenspraktische Entwürfe sein, die sich noch auf dem Stand vor-sprachlich praktischer Dringlichkeit befinden, als auch obsoletere Verhaltensformen,

Relikte versteinertes Lebensentwürfe, die sich nur kaschiert, versteckt unter einer gleichsam harmlosen manifesten Sinnfassade, darbieten lassen, aber ‚reaktionär‘ ihre Geltung behaupten“ (ebd., 190f).

In diesem Zusammenhang ist jedoch hervorzuheben, dass Lorenzer besonders darauf fokussiert, was im Kollektiv unbewusst gemacht wird. Der latente Sinn verweist auf das Unbewusste, auf „die vom gesellschaftlichen Konsens ausgeschlossenen Lebensentwürfe“ (Lorenzer 1986, 27), das Verpönte, das Verdrängte. Das Latente ist jedoch nicht mit dem Unbewussten gleichzusetzen, sondern – unter Berufung auf die Freudschen Traumdeutung – ermöglicht es lediglich den Zugang zum Unbewussten. Hierbei ist hervorzuheben, dass sowohl das Latente als auch das Unbewusste verborgene Dimensionen des Sinns darstellen und somit nicht versprachlicht sind:

„Und wenn Freud den latenten Trauminhalt hinter dem manifesten Trauminhalt entdeckt hat, so ist dieser latente Trauminhalt zwar immer noch nicht das Unbewusste [sic!], wohl aber ein Hinweis darauf. [...] Der Traum ist, so Freud, nur ‚die via regia zur Kenntnis des Unbewussten [sic!]‘. Die latenten Bedeutungen sind [...] aber wenigstens schon in *Bilder* gefaßt und ans Tageslicht geholt. Sie sind ‚Abkömmlinge‘, bloße Indizien der unbewussten [sic!] Impulsebene“ (Lorenzer 2002, 71f, Hervorhebung im Original).

(2) Lorenzer übersetzte die Einsichten der psychoanalytischen Entwicklungs- und Sprachtheorie in eine historisch-materialistische Sozialisationstheorie, die die Psychoanalyse als kritische Theorie der Subjektivität und somit als Gegenstück zur Marx’schen Kritik der politischen Ökonomie versteht. Die Erkenntnisse der Psychoanalyse sozialisationstheoretisch zu wenden war aus dem Grund notwendig, weil die Konzeptionen der Psychoanalyse der bürgerlichen Gesellschaft am Übergang von 19. auf das 20. Jahrhundert verhaftet sind und daher gewisse Vorurteile psychologischer, biologischer und familialistischer Art wie selbstverständlich reproduzieren, wie sie die soziale und historische Vermitteltheit der psychischen Prozesse begrifflich nicht fassen (vgl. König 2019b, 19).

(3) Die Tiefenhermeneutik wird von einer „naiven Anwendung der Psychoanalyse auf die Kultur“ (König 2003, 156, Hervorhebung im Original) unterschieden, im Zuge derer die Begriffe Freuds, die in einer psychotherapeutischen Praxis konzipiert wurden und auf sie zugeschnitten sind, auf soziale Prozesse übertragen werden, obgleich es sich um ein ganz anderes Forschungsfeld handelt.

„Beide Male müssen Leser/Interpret oder Therapeut der fremden ‚Lebensunmittelbarkeit‘ mit der eigenen begegnen. Sie müssen ihre eigenen Lebenserfahrungen einsetzen, um die Spuren fremder Lebensentwürfe dechiffrieren zu können [...]. Nur durch das Vermittlungsglied solcher lebenspraktischen Erfahrungsmodelle läßt sich die Distanz zwischen fremdem Erleben und eigenem Lebensverständnis

überbrücken. Der Leser/Interpret darf dem Text genauso wenig distanziert gegenüberstehen wie der therapierende Analytiker seinem Patienten. Beide müssen sich in ein Verhältnis zu dem, was sie verstehen wollen, einlassen, indem sie in das angebotene Drama ‚einsteigen‘. Das Verstehen gründet in der szenischen Anteilnahme. Oder anders formuliert: Aus der szenischen Anteilnahme erwächst das szenische Verstehen. Beides gelingt nur dann, wenn der Leser/Interpret seine eigenen Lebensentwürfe als ‚Vorannahmen über das Erlebnis des anderen Menschen‘ einsetzt“ (Lorenzer 1986, 62).

Die tiefenhermeneutische Kultur- und Sozialforschung zielt nun darauf ab, den narrativen Gehalt von kulturellen Objektivationen über die Wirkung auf das Erleben der InterpretInnen zu beforschen (vgl. König 2005a, 556).

„Der Gefahr, die Eigendynamik kultureller Prozesse zu verkennen und sie zu psychologisieren bzw. zu pathologisieren, entgeht die Tiefenhermeneutik dadurch, dass sie die in der therapeutischen Praxis entwickelte Methode des ‚szenischen Verstehens‘ auf eine methodologisch reflektierte Weise modifiziert, sodass sie dem jenseits der Couch gelegenen Forschungsfeld gerecht wird und einer qualitativen Forschungspraxis entsprechend dazu geeignet ist, Neues zu entdecken“ (ebd., Hervorhebung im Original).

Dabei ist sie in diversen Forschungskontexten auf künstliche Protokolle (literarische Texte oder Filme) und auf natürliche Protokolle (Interviews, Gruppendiskussionen und Beobachtungen) anwendbar (vgl. ebd.). Obwohl die Tiefenhermeneutik zunächst als Analyseinstrument für ästhetische Produktionen aus Literatur, Film und Kunst verwendet wurde, diente sie auch schon von Beginn an als Instrument für die qualitative Erforschung von Lebenswelten und Kulturpraxen (vgl. Klein 2010, 263).

Kulturelle Objektivationen beruhen auf einem symbolischen Interagieren von AkteurInnen. Im Kontext der Tiefenhermeneutik wird Kultur als „ein Ensemble verschiedener Systeme symbolischen Interagierens begriffen“ (König 2019b, 20), die als „Objektivationen menschlicher Praxis“ und damit als „Bedeutungsträger, sinn‘vollen“ (Lorenzer 1981, 23, Hervorhebung im Original) Handelns aufgefasst werden. Mit diesem Symbolbegriff schließt sich Lorenzer kritisch jenem Symbolverständnis an, das von Ernst Cassirer entwickelt wurde und die Gegensätze zwischen den verschiedenen kulturellen Objektivationen (Mythos, Religion, Kunst und Wirtschaft, Technik und Wissenschaft) durch die Entwicklung eines erweiterten Symbolbegriffs, der sämtliche Formen des menschlichen Erkennens umfasst, zu überwinden vermag. Cassirer reduziert dabei den Menschen „nicht auf ein ‚animal rationale‘ [...], das allein durch die Vernunft geleitet sei“ (König 2019a, 16). Er spricht vom Menschen „als einem ‚animal symbolicum‘, einem symbolbildenden Wesen“ (Lorenzer 1981, 23), „das sich des sinnlich-bildhaften Denkens des Mythos, der Religion oder der Kunst genauso bediene wie des rational-begrifflichen Denkens der Wissenschaft, der Wirtschaft oder der Technik“ (König 2019a, 16).

Im Anschluss an Cassirer hob seine Schülerin Susanne K. Langer hervor, dass Symbole als Hilfsmittel dienen, um sich einen Gegenstand oder eine Person vorzustellen und diese nicht nur einfach auf einen Gegenstand oder eine Person stellvertretend verweisen. In diesem Zusammenhang ergänzte Langer die Symbollehre durch die Unterscheidung von zwei verschiedenen Formen der kulturellen Symbolbildung:

„Sprache im strengen Sinne ist ihrem Wesen nach diskursiv; sie besitzt permanente Bedeutungseinheiten, die zu größeren Einheiten verbunden werden können; sie hat festgelegte Äquivalenzen, die Definitionen und Übersetzung möglich machen; ihre Konnotationen sind allgemein, so daß [sic!] nicht verbale Akte, wie Zeigen, Blicken oder betontes Verändern der Stimme nötig sind, um ihren Ausdrücken spezifische Denotationen zuzuweisen. Alle diese hervorstechenden Züge unterscheiden sich vom ‚wortlosen‘ Symbolismus, der nichtdiskursiv und übersetzbar ist, keine Definitionen innerhalb seines eigenen Systems zuläßt [sic!] und das Allgemeine direkt nicht vermitteln kann. Die durch die Sprache übertragenen Bedeutungen werden nacheinander verstanden und dann durch den als Diskurs bezeichneten Vorgang zu einem Ganzen zusammengefaßt [sic!]; die Bedeutungen aller anderen symbolischen Elemente, die zusammen ein größeres, artikuliertes Symbol bilden, werden nur durch die Bedeutung des Ganzen verstanden, durch ihre Beziehungen innerhalb der ganzheitlichen Struktur. Daß [sic!] sie überhaupt als Symbole fungieren, liegt daran, daß [sic!] sie alle zu einer simultanen, integralen Präsentation gehören. Wir wollten diese Art von Semantik ‚präsentativen Symbolismus‘ nennen, um seine Wesensverschiedenheit vom diskursiven Symbolismus, d.h. von einer eigentlichen ‚Sprache‘ zu charakterisieren. Die Anerkennung des präsentativen Symbolismus als eines normalen Bedeutungsvehikels von allgemeiner Gültigkeit erweitert unsere Vorstellung von Rationalität weit über die traditionellen Grenzen hinaus und wird noch der Logik im strengsten Sinne niemals untreu. Wo immer ein Symbol wirkt, gibt es Bedeutungen; andererseits entsprechen verschiedene Erfahrungstypen, wie Erfahrung durch Verstand, Intuition, Wertschätzung – verschiedenen Typen symbolischer Vermittlung. Jedem Symbol obliegt die logische Formulierung oder Konzeptualisierung dessen, was es vermittelt“ (Langer 1965, 103).

Zur diskursischen Symbolik zählt somit der artikuliert Symbolismus der Sprache (vgl. Lorenzer 1976, 108f), „der sich eines allgemein verständlichen Vokabulars bedient, dessen selbständige und abgrenzbare Bedeutungseinheiten übersetzbar sind und sich den Regeln einer syntaktischen Ordnung fügen“ (König 2019b, 21). Im Gegensatz dazu umfasst die präsentative Symbolik einen Bereich, „der nun genau jene Baugesetzlichkeit zeigt, die nach Freud die Primär-Vorgänge darbieten, nämlich Verdichtung, Verschiebung usw. Die präsentative Symbolik besetzt auch [...] eine größere Affektnähe und verrät projektive Mechanismen“ (Lorenzer 1976, 109). Rituale und Mythen, wie auch Kunstwerke erweisen sich als Niederschlag eines präsentativen Symbolismus, „der sich aus nicht einzeln übersetzbaren und nicht voneinander isolierbaren Bedeutungselementen zusammensetzt, die sich zu einem ganzheitlichen Bedeutungsgefüge zusammenschließen“ (König 2019b, 21).

Lorenzer (1981, 30) nahm darauf Bezug und hob hervor, wenn Symbole sowohl diskursiv geordnete Zeichen der Sprache als auch präsentative Symbole der Kunst beinhalten, dann können „alle Produkte menschlicher Praxis, insofern sie ‚Bedeutungen‘ vermitteln“ [Hervorhebung im Original], als kulturelle Symbole betrachtet werden, denen „lebenspraktische Entwürfe“ (König 2019b, 21) zugrunde liegen. Über die Beschaffenheit der lebenspraktischen Entwürfe, die der Mensch durch kulturelle Symbole zu verwirklichen trachtet, gibt die psychoanalytische Entwicklungstheorie Auskunft, deren Konzeptionen von Lorenzer in die Begriffe einer kritischen Interaktions- und Sozialisationstheorie übersetzt wurden (vgl. König 2019a, 19).

König (2019b, 22) zufolge teilt die von Lorenzer etablierte materialistische Sozialisationstheorie mit dem symbolischen Interaktionismus die Perspektive darauf,

„dass die Akteur\_innen den sozialen Interaktionen einen subjektiven Sinn beilegen und sich im Medium des kollektiven Symbolsystems der Sprache auf eine tentative Weise über individuelle Bedürfnisse, soziale Erwartungen und Normen verständigen. Anders aber als beim symbolischen Interaktionismus, der die Motive der Akteur\_innen vermittelt der sprachlich artikulierten, bewussten Handlungsgründe erschließt, geht es in der Psychoanalyse auch um das Entziffern unbewusster Motive, die sich hinter den sprachlich artikulierten Motiven verbergen“.

Über welche Handlungskompetenzen die InteraktionspartnerInnen verfügen, versucht Lorenzer auf der Grundlage seiner materialistischen Sozialisationstheorie folgendermaßen zu beschreiben: Im Verlauf des frühen familiären Sozialisationsprozesses durchläuft das Individuum zwei verschiedene Entwicklungsniveaus von Handlungsentwürfen, die im Grunde den beiden Formen des Sozialisationsverhaltens entsprechen, die Mead (1934) im Zuge seiner anthropologisch entwickelten Kommunikationstheorie differenziert – „das über einen *einfachen Gestenaustausch* regulierte Tierverhalten und das selbstreflexive Handeln von Menschen, welche aufgrund der Verfügung über Sprache *signifikante Gesten* austauschen“ (König 2019b, 22ff, Hervorhebung im Original): (1) Das Unbewusste, (2) Das Vorbewusste und (3) Das Bewusste.

(1) Das Unbewusste stellt „ein nicht sprachliches und nicht symbolisches Sinnsystem [dar, Anm. J.R.], das im Gegensatz zur sprachlichen Ordnung der Individuen steht“ (Lorenzer 1986, 46). Das Unbewusste, „das auch als Es bezeichnete Sinnsystem des Unbewussten“ (König 2019a, 19), wird mit der Affekt- und Triebstruktur identifiziert und bildet ein Gefüge unbewusster „Interaktionsformen“ (Lorenzer 1977). Der Begriff „Interaktionsform“ (Lorenzer 2006, 17) verweist nicht auf die sich zwischen Selbst und Objekt entwickelnde Form der Interaktion, sondern auf den intrapsychischen Niederschlag eines über den Austausch von Gesten regulierten sensomotorischen Interagierens zwischen Säugling und primärer Bezugsperson (v.a. der Mutter), „im Zuge

dessen Reiz-Reaktionskomplexe ineinander greifen“ (König 2019a, 21). Damit ist gemeint, „dass sich das Nacheinander der sich pränatal zwischen Embryo und Mutterleib und postnatal zwischen dem Kind und den primären Bezugspersonen herstellenden Interaktionen in der kindlichen Erfahrungsstruktur in einer Aufeinanderfolge von Interaktionsformen niederschlägt, die zugleich Entwürfe für das künftige Interagieren darstellen“ (König 2019b, 24). Diese Struktur der Triebregungen organisiert sich auf einer neuen Erfahrungsebene, sobald sich auf der Basis dieser unbewussten Erlebnisorganisation das Ich ausbildet. Das Ich erweist sich wiederum als ein Gefüge symbolischer Interaktionsformen, das „sich als intrapsychischer Niederschlag eines über den Austausch signifikanter Gesten regulierten Interagierens erweist und das Denken ermöglicht. Dabei lassen sich bei der Ichbildung zwei Bewusstseinsformen unterscheiden, die sich [...] nacheinander entwickeln“ (König 2019b, 24):

(2) Auf der Bedeutungsebene des Vorbewussten konstituiert sich die Phantasie. Das Vorbewusste wird ab dem Zeitpunkt wirksam, „wie das Kind eine erste Eigenständigkeit dadurch entwickelt, dass es das eigene Erleben durch das Spiel mit dem Gegenstand zu inszenieren beginnt“ (König 2019a, 21). Zur Illustration dieses Entwicklungsprozesses rekurriert Lorenzer auf Freuds (1920, 11ff) Beispiel eines anderthalb jährigen Kleinkinds, das die unlustvolle Erfahrung der zeitweiligen Trennung von der Mutter durch das Spiel mit einer an einem Faden befestigten Garnrolle, die es immer wieder hinter dem Bettrand verschwinden lässt und wieder hervorholt, bearbeitet:

„Das Kind war in seiner intellektuellen Entwicklung keineswegs voreilig, es sprach mit anderthalb Jahren erst wenige verständliche Worte und verfügte außerdem über mehrere bedeutungsvolle Laute, die von der Umgebung versandt wurden. Aber es war in gutem Rapport mit den Eltern und dem einzigen Dienstmädchen und wurde wegen seines ‚anständigen‘ Charakters gelobt. Es störte die Eltern nicht zur Nachtzeit, befolgte gewissenhaft die Verbote, manche Gegenstände zu berühren und in gewisse Räume zu gehen, und vor allem anderen, es weinte nie, wenn die Mutter es für Stunden verließ [sic!], obwohl es dieser Mutter zärtlich anhing, die das Kind nicht nur selbst genährt, sondern auch ohne jede fremde Beihilfe gepflegt und betreut hatte. Dieses brave Kind zeigte nun die gelegentlich störende Gewohnheit, alle kleinen Gegenstände, deren es habhaft wurde, weit weg von sich in eine Zimmerecke, unter ein Bett usw. zu schleudern, so daß [sic!] das Zusammensuchen seines Spielzeuges oft keine leichte Arbeit war. Dabei brachte es mit dem Ausdruck von Interesse und Befriedigung ein lautes, langgezogenes o-o-o hervor, das nach dem übereinstimmenden Urteil der Mutter und des Beobachters keine Interjektion war, sondern ‚Fort‘ bedeutete. Ich merkte endlich, daß [sic!] das ein Spiel sei, und daß [sic!] das Kind alle seine Spielsachen nur dazu benützte, um mit ihnen ‚Fortsein‘ zu spielen. Eines Tages machte ich dann die Beobachtung, die meine Auffassung bestätigte. Das Kind hatte eine Holzspule, die mit einem Binfaden umwickelt war. Es fiel ihm nie ein, sie zum Beispiel am Boden hinter sich herzuziehen, also Wagen mit ihr zu spielen, sondern es warf die am Faden gehaltene Spule mit großem Geschick über den Rand seines verhängten

Bettchens, so daß [sic!] sie darin verschwand, sagte dazu sein bedeutungsvolles o-o-o und zog dann die Spule am Faden wieder aus dem Bett heraus, begrüßte aber deren Erscheinen jetzt mit einem freudigen ‚Da‘. Das war also das komplette Spiel. Verschwinden und Wiederkommen, wovon man zumeist nur den ersten Akt zu sehen bekam, und dieser wurde für sich allein unermüdlich als Spiel wiederholt, obwohl die größere Lust unzweifelhaft dem zweiten Akt anhing“.

Mit diesem Beispiel trifft Freud den Vorgang einer ersten Symbolbildung. Deutlich wird hierbei, dass sich die verschwindende und wieder herangezogene Garnrolle als Symbol wesentlich von Sprachsymbolen unterscheidet (vgl. Lorenzer 1981, 159). Indem die sinnlich-wahrnehmbare Interaktion (mit der Mutter) mit einer anderen sinnlich-wahrnehmbaren Interaktion (mit der Holzspule) verknüpft wird, spricht Lorenzer (ebd.) davon, dass sich das Vorbewusste aus „*sinnlich-symbolischen Interaktionsformen*“ (die der präsentativen Symbolik [...] entspricht)“ [Hervorhebung im Original] zusammensetzt.

(3) Freud zufolge konstituiert sich das von ihm als das Bewusste deklarierte in jenem Maße, wie das Kleinkind seine Wünsche und Phantasien zu artikulieren beginnt. Hierbei werden die unbewussten Interaktionsformen mit Wörtern verknüpft, weshalb Lorenzer (1981, 160) diese zweite Bewusstseinsform als ein Gefüge „*sprachlich-symbolischer Interaktionsformen* (die den Sprachzeichen [...] korrespondieren)“ [Hervorhebung im Original] bezeichnet. Somit gründet die Entfaltung der Bedeutungsebene sprachlich-symbolischer Interaktionsformen „auf einem kollektiv vereinbarten Zeichensystem, mit dessen Hilfe die eigene Lebenspraxis systematisiert, durchdacht und auf die eigene Identität reflektiert werden kann“ (König 2019a, 22).

Durch das Vermögen der Sprache ist der Mensch den eindringlichen Impulsen der im Unbewussten verankerten Triebregungen nicht länger bloß ausgeliefert, sondern ist imstande, sich aus der Abhängigkeit einer partikulären Lebenspraxis zu entziehen. Indem der Mensch mittels der Sprache diverse Situationen zueinander in Beziehung und seine Erfahrungen derart verallgemeinern kann, ist es ihm möglich, das eigene Handeln zu reflektieren und seine Autonomie durch soziales Handeln zu entwickeln, das bewusst beabsichtigt ist. Die Sprache wird jedoch durch die jeweilige Kultur bedingt und beinhaltet gewisse (zum Teil überschneidende oder widersprüchliche) Moralvorstellungen. So werden dem Menschen durch die Sprache gewisse soziale Handlungsvorschriften auferlegt, die ihn wiederum zur Unterdrückung bzw. Verdrängung von Triebansprüchen zwingen, die im Zuge individueller Sozialisationsprozesse bereits bewusst geworden waren. Die Verdrängung dieser Triebe bedeutet jedoch, dass diese Affekte wieder desymbolisiert und somit wieder unbewusst gemacht werden. Soziale Situationen, die dazu provozieren, dass unterdrückte oder bereits verdrängte Triebansprüche wieder auftauchen, führen dazu, dass sie hinter dem Rücken des Bewussten in Form von neurotischen

Symptomen oder Impulsdurchbrüchen wirksam werden. Auch jene unbewussten Triebregungen, die entweder niemals bewusst geworden waren oder mittels Verdrängung wieder unbewusst wurden, können sich allerdings auf einer präsentativen Symbolebene unter der Ordnung von Sprache Ausdruck verschaffen. König (vgl. 2019b, 26) zufolge werden die Konsequenzen Lorenzers sozialisations- und symboltheoretischer Überlegungen für die Methode der Tiefenhermeneutik erkennbar, wenn man sich verdeutlicht, dass der das Denken ermöglichende Sekundärprozess darauf fußt,

„dass diskursive Symbole es dem Individuum ermöglichen, die Triebimpulse des eigenen Unbewussten durch die Verknüpfung mit Worten in sprachsymbolische Interaktionsformen zu übersetzen, welche aufgrund ihrer Abstraktion sehr affektarm sind, die Affekte aber gerade dadurch kontrollier- und reflektierbar machen“.

Der Primärprozess, der die Phantasie ermöglicht, fußt jedoch darauf, „dass präsentative Symbole es dem Individuum erlauben, unbewusste Triebimpulse durch die Verknüpfung mit Mimik und Gesten, mit Bildern und Gegenständen in sinnlich-symbolische Interaktionen zu übersetzen“ (König 2019a, 26).

Wird Datenmaterial mit der Tiefenhermeneutik analysiert, dann zielt diese auf die präsentative Bedeutung von Texten oder Bildern usw. ab. Jenes Verständnis, das sich auf die präsentative Bedeutung von Kultur richtet, bedeutet,

„dass die in Texten und Bildern objektivierte Lebenspraxis über die Wirkung auf das Erleben der Forschenden als ein Drama interpretiert wird, das in seiner sinnlich-bildhaften Bedeutung untersucht wird, um die sich im Datenmaterial inszenierenden bewussten und unbewussten Lebensentwürfe zu erfassen“ (König 2019a, 26).

Ergänzend sollte darauf verwiesen werden, dass die Tiefenhermeneutik allerdings nicht nur den Fokus auf die Enträtselung der latenten Sinnebene legt, sondern auch auf die Enträtselung des Spannungsverhältnisses zwischen manifesten und latenten Sinngehalten, weil der „manifeste Sinn [...] als Gegenspieler zum verborgen-verbotenen“ (Lorenzer 1986, 29) betrachtet wird. Dies wiederum bedeutet, dass im Verstehensprozess der Tiefenhermeneutik mitunter die Frage im Vordergrund steht, welche Inhalte in der Interaktion einer bestimmten Gruppe manifest werden dürfen oder (aufgrund ihres verpönten Charakters) verdrängt, d.h. latent gehalten, werden müssen. Auf Basis dieser Ausführungen lässt sich nun eine Definition des Begriffs ‚Interaktionsdynamik‘ vornehmen, wie sie für diese Arbeit grundlegend ist. Mit ‚Interaktionsdynamik‘ wird v.a. auf die von der tiefenhermeneutischen Methodologie angenommene Doppelbödigkeit der Interaktion – wie folgt – Bezug genommen: Wenn sich AkteurInnen miteinander verständigen, findet diese Interaktion in einem sozialen Milieu statt, das durch gewisse Regeln, Normen und Werte bestimmt bzw. geleitet wird. Das bedeutet, dass sich die AkteurInnen einerseits über bewusste Lebensentwürfe (Erwartungen, Intentionen, Sorgen) verständigen, die mit den in diesem Milieu in Anspruch genommenen Regeln, Normen

und Werten vereinbar sind. Aber immer gibt es auch unbewusste Lebensentwürfe (Ängste, Wünsche und Träume), die mit dem sozialen Milieu, in dem sich gerade aufgehalten wird, unvereinbar sind und deshalb unterdrückt werden müssen. Das bedeutet, dass sich diese Doppelbödigkeit der Interaktion dadurch auszeichnet, dass zwischen einer manifesten und einer latenten Ebene unterschieden wird. Auf der manifesten Ebene wird sich über bestimmte Lebensentwürfe verständigt, die sozial akzeptiert sind. Aber jene Inhalte, die nicht konsensfähig sind, werden unterdrückt, verdrängt oder abgespalten und stellen sich stattdessen in der Interaktion auf einer latenten Ebene dann doch wieder dar. Diese Dynamik ist durch die unterschiedlich gemachten Erfahrungen (z.B. gewissen Beziehungen im familiären und außerfamiliären Umfeld) der an der Interaktion beteiligten AkteurInnen und durch die Einflüsse (wie bspw. Erwartungen und Anforderungen) des sozialen Milieus, in dem sich bewegt wird, maßgeblich geprägt. Dementsprechend geht es um die Annahme eines verborgenen Herstellungsprinzips, das soziales Handeln auf eine je spezifische Art und Weise generiert. Aufgrund dessen, dass dieses Genierierungsprinzip nicht direkt identifiziert werden kann, bedarf es einer spezifischen methodischen Herangehensweise zur Erschließung der an der Interaktion beteiligten bewussten und unbewussten Dimensionen.

Die konkreten methodischen Arbeitsschritte der Tiefenhermeneutik werden nun im nachfolgenden Unterkapitel zunächst theoretisch vorgestellt und schließlich zur besseren Nachvollziehbarkeit anhand der Analyse eines Praxisprotokolls zu einer beobachteten Unterrichtsstunde der in dieser Arbeit beforschten Klasse exemplarisch dargestellt.

### *2.5.3.2 Methodische Arbeitsschritte*

Die tiefenhermeneutische Analyse von symbolischen Interaktionen und kulturellen Symbolen fokussiert auf das Verstehen von bewussten und unbewussten Lebensentwürfen, die auf einer manifesten Bedeutungsebene des sozialen Handelns bewusst zum Ausdruck gebracht werden oder sich auf einer latenten Bedeutungsebene ungewollt durchsetzen (vgl. König 2019b, 29). König (vgl. bspw. 2005a, 2019a, b) verweist darauf, dass im Zuge der Anwendung der Tiefenhermeneutik als Auswertungsmethode der psychoanalytischen Kulturforschung gewisse Regeln zu berücksichtigen sind. Diese nachfolgend beschriebenen Regeln werden nicht grundsätzlich nacheinander, sondern teilweise auch gleichzeitig eingehalten:

Der Fokus der tiefenhermeneutischen Analyse ist auf die bewussten und unbewussten Lebensentwürfe gerichtet, die in den über Text oder Film transportierten sozialen Interaktionen inszeniert werden. Dabei wird eine Doppelbödigkeit sozialer Handlungsabläufe unterstellt, der entsprechend sich die Bedeutung von Interaktionen in der Spannung zwischen einem manifesten und

latentem Sinn entfaltet (vgl. König 2005a, 556f). „Während der manifeste Textsinn sich in der Ebene der sozial anerkannten Bewusstseinsfiguren bewegt, drängt im latenten Textsinn eine sprachlos-wirksame Sinnebene, die Ebene unbewußter [sic!] Interaktionsformen, zum Bewußtsein [sic!]“ (Lorenzer 1986, 29). Diese unbewussten Interaktionsformen werden als szenische Lebensentwürfe einer möglichen sozialen Interaktion aufgefasst, in denen sich gesellschaftlich verpönte und (unter dem Druck sozialer Herrschaft) unbewusst gehaltene Wünsche, Ängste und Phantasien Geltung verschaffen (vgl. König 2005a, 558). Wenngleich diese Lebensentwürfe nicht sprachsymbolisch in den manifesten Textsinn eingehen, so werden sie dennoch hinter dem Rücken des Bewusstseins verhaltenswirksam, indem sie sich als Mehrdeutigkeit, als Bildhaftigkeit des Texts, jedoch auch als Sprachzerstörung (in Form von Fehlleistungen, Lücken, abruptem Themenwechsel, Brüchigkeit der Sprache) zeigen. Was im Unbewussten gehalten und somit nicht bewusst wird, inszeniert sich schließlich auf einer nonverbalen Bedeutungsebene des im Text entfalteten Lebensdramas, das sich enträtseln lässt, wenn man den szenischen Gehalt dieses Interaktionsgefüges erfasst (vgl. König 2005a, 556f; König 2005b, 2f). Die affektive Dramatik nonverbalen Interagierens lässt sich bergreifen, „wenn man das sich im Text objektivierende Datenmaterial als ein präsentatives Symbolgefüge interpretiert“ (König 2019b, 30).

Um die präsentative Bedeutung des Texts erfassen zu können, ist es wesentlich, die durch das Datenmaterial objektivierte Lebenspraxis mittels der Umgangssprache voraussetzungslos zu verstehen. Deshalb wird zu Beginn des Interpretationsprozesses zunächst das theoretische Begreifen mit dem Ziel zurückgestellt, den Text vor dem Hintergrund eigener lebenspraktischer Erfahrungen bzw. Vorannahmen zu erfassen, ohne sofort den Forschungsgegenstand unter ein vertrautes abstraktes Konzept zu subsumieren.

Das Schauspiel, das die AkteurInnen in Text oder Film darstellen, lassen die InterpretInnen auf ihr eigenes Erleben wirken. Unabhängig der Qualität der affektiven Reaktion (Begeisterung, Langeweile usw.), übertragen die InterpretInnen auf den Text oder Film Affekte, „aufgrund derer die impliziten Lebensentwürfe spürbar werden, welche die Akteur\_innen der narrativen Interviews, die Mitglieder einer Gruppendiskussion oder die Subjekte einer teilnehmenden Beobachtung hinter offen zum Ausdruck gebrachten Intentionen, Wünschen und Ängsten verbergen und in ihrem Interagieren doch ungewollt zum Ausdruck bringen“ (ebd.).

Das affektive Verstehen, das sich wegen des Wirkens des Texts auf den/die InterpretIn entwickelt, wird fassbar, indem er/sie dem Text mit einer Haltung der gleichschwebenden Aufmerksamkeit<sup>56</sup> entgegentritt „und es der

---

56 Der Begriff der ‚gleichschwebenden Aufmerksamkeit‘ wurde von Freud und der von ihm entwickelten Psychoanalyse entlehnt. In seinem Werk „Schriften zur Behandlungstechnik“ beschreibt er die gleichschwebende Aufmerksamkeit folgendermaßen: „Indes ist diese Tech-

Regel der freien Assoziation entsprechend den eigenen Einfällen überläßt [sic!], auf welche Interaktionssequenzen sich die gleichschwebende Aufmerksamkeit richtet und was er/sie verstehen will. Von besonderem Interesse sind jene Assoziationen zum Text, welche an irritierenden Interaktionssequenzen ansetzen“ (König 2001, 293). Diesbezüglich verweist der Begriff ‚Irritation‘ darauf, dass bestimmte Interaktionssequenzen befremden, weil sie gewohnten, routinierten Lesearten widersprechen. Dabei erschließen Irritationen den Zugang zu abweichenden Lesearten, „die zu einer latenten Sinnebene eröffnen, welche sich hinter dem manifesten Sinn verbirgt“ (ebd.).

Bei der Interpretation geht es darum, sich möglichst assoziativ, „dem freien Spiel der eigenen Einfälle“ (ebd.) hinzugeben und auf Ungereimtheiten, Widersprüchlichkeiten und Irritationen im Text zu reagieren. Um dieses Potenzial der tiefenhermeneutischen Methode ausschöpfen zu können, bedarf es aufseiten der symbolbildenden forschenden Person der „Fähigkeit, Unbestimmbares in Symbole zu überführen und damit der intersubjektiven Verständigung zugänglich zu machen [...], fest gefügte Strukturen in Frage zu stellen und (Denk)Grenzen zu verrücken“ (König 1998, 138).<sup>57</sup> Das szenische Verstehen beginnt mit der Auslegung einer Interaktionsszene, die wegen der Assoziationen und Irritationen die gleichschwebende Aufmerksamkeit auf sich zieht. Das an einer zunächst irritierenden Szene befremdend Bleibende wird durch das Hinzuziehen anderer Szenen thematisiert, die benachbart sind oder in einem anderen Handlungszusammenhang des Texts stehen, allerdings in vergleichbarer Weise zu Irritationen führen (vgl. König 2019b, 33). Diese szenischen Zugänge und Deutungsversuche der InterpretInnen werden überprüft,

---

nik eine sehr einfache. Sie lehnt alle Hilfsmittel, wie wir hören werden, selbst das Niederschreiben ab und besteht einfach darin, sich nichts besonders merken zu wollen und allem, was man zu hören bekommt, die nämliche ‚gleichschwebende Aufmerksamkeit‘, wie ich es schon einmal genannt habe, entgegenzubringen. Man erspart sich auf diese Weise eine Anstrengung der Aufmerksamkeit, die man doch nicht durch viele Stunden täglich festhalten könnte, und vermeidet eine Gefahr, die von dem absichtlichen Aufmerken unzertrennlich ist. Sowie man nämlich seine Aufmerksamkeit absichtlich bis zu einer gewissen Höhe anspannt, beginnt man auch unter dem dargebotenen Materiale auszuwählen; man fixiert das eine Stück besonders scharf, eliminiert dafür ein anderes und folgt bei dieser Auswahl seinen Erwartungen oder seinen Neigungen. Gerade dies darf man aber nicht; folgt man bei der Auswahl seinen Erwartungen, so ist man in Gefahr, niemals etwas anderes zu finden, als was man bereits weiß; folgt man seinen Neigungen, so wird man sicherlich die mögliche Wahrnehmung fälschen. Man darf nicht darauf vergessen, daß [sic!] man ja zumeist Dinge zu hören bekommt, deren Bedeutung erst nachträglich erkannt wird“ (Freud 1975, 171f).

57 Diese abverlangte selbstreflexive Haltung ist als wesentliche Begrenzung der Tiefenhermeneutik nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen. Darüber hinaus hält sich in facheinschlägigen Kreisen der Vorwurf der persönlichen Befangenheit als Beeinträchtigung des szenischen Verstehens. Dieser Vorwurf der subjektiven Beeinflussung kann jedoch relativiert werden mit dem Verweis auf das spezifische forschungsmethodische Vorgehen der tiefenhermeneutischen Analyse, bei dem das erhobene Datenmaterial vordergründig in einer Interpretationsgruppe analysiert wird, deren TeilnehmerInnen mit dem psychoanalytischen Setting vertraut sind (vgl. König 2005a, 562ff).

korrigiert und aufeinander bezogen, „bis sie sich zu einer szenischen Konstellation zusammenschließen von der her sich schrittweise das ‚Rätsel‘“ (König 2005b, 2) des im Text zutage tretenden Dramas erschließen lässt. Egal wie unauffällig auch die im Text bemerkbaren Inkonsistenzen, Widersprüche und Lücken zu sein scheinen bzw. wie nebensächlich die Worte, Gesten und Fehlleistungen der AkteurInnen wirken, „alle diese Elemente bilden szenische Bestandteile einer doppelbödigen Interaktionsstruktur, die aufgrund der Verbindung von Manifestem und Latentem auf mehrfache Weise bedeutsam sind“ (König 2019b, 33).

Den Ausgang des Textverstehens stellt zwar das eigene Erleben dar. Zur Wahrung der intersubjektiven Überprüfbarkeit und um der Eigenart eines Kunstwerkes (wie bspw. eines Dramas) gerecht zu werden, ist es wesentlich, dieses in seiner Eigendynamik zu analysieren und dabei auf eine Gruppe von ZuhörerInnen, in die das Textverständnis eingebracht wird, wirken zu lassen. ForscherInnen können nämlich nur dann der sozialwissenschaftlichen Fragestellung gerecht werden, wenn sie dem besonderen Setting der Situation – jenseits der Couch – Rechnung tragen. Auf der Grundlage der Wirkung dieses Dramas auf die ZuhörerInnen kann schließlich der Versuch gestartet werden zu verstehen, was an dem Drama so faszinierend ist und was in diesem Drama inszeniert wird (vgl. König 2001, 293). Der Zugang zum latenten Sinn eröffnet sich in der Besprechungsgruppe auf der Basis der Fülle divergierender Assoziationen und Verstehenszugänge, die die InterpretInnen entwickeln (vgl. König 2019a, 29). Diese Forschungsgruppen können sich sowohl interdisziplinär als auch heterogen zusammensetzen. Die verschiedenen szenischen Zugänge und Deutungsversuche der verschiedenen InterpretInnen werden geprüft, korrigiert und aufeinander bezogen, bis sie sich zu einer szenischen Konstellation zusammenfügen und von der aus sich allmählich das Rätsel des im vorliegenden Text aufkommenden Konflikts zeigt (vgl. Schelle 2010, 63).

Zu Beginn der Textinterpretation werden die Gruppenmitglieder im Rahmen eines Blitzlichts jeweils nacheinander aufgefordert zu erzählen, „wie sie den Text erlebt haben, was sie angesprochen und irritiert hat und wie sie ihn daher verstehen“ (vgl. König 2019a, 29). Die zum Teil sehr unterschiedlichen oder widersprechenden Verstehenszugänge können in der Besprechungsgruppe zu Konflikten führen, die „sich als zwischen den Interpret\_innen Gestalt annehmende Szenen begreifen lassen, die Rückschlüsse auf die szenische Struktur der doppelbödigen Lebenspraxis erlauben, die sich im Text objektiviert“ (König 2019b, 32).

Damit diejenigen ForscherInnen, die Datenmaterial in die Besprechungsgruppe zur Interpretation einbringen, wiederholt auf das Erleben der Gruppenmitglieder hinsichtlich des Texts und die von diesen hervorgebrachten Interpretationen zurückgreifen können, fertigen sie entweder ein Gedächtnisprotokoll zur Gruppendiskussion an oder zeichnen diese mittels Aufnahmegerät auf.

Aufgrund dessen, dass das Verstehen des Texts über die Wirkung auf das eigene Erleben greifbar wird, ist es wesentlich, dass die forschende Person ein Forschungstagebuch führt, in das in regelmäßigen Abständen die eigenen Einfälle, Fragen und Verstehenszugänge notiert werden. Auf dieser Weise „entsteht ein Protokoll, das die unterschiedlichen Lesearten festhält, mit denen man sich einen eigenen Zugang zum Text oder Film erschlossen hat“ (König 2005a, 564).

Das szenische Interpretieren umfasst das erste Feld der tiefenhermeneutischen Fallrekonstruktion und erstreckt sich über drei Interaktionsebenen: „Das szenische Gefüge des Textes (I) wird über die Wirkung auf die Interpret\_innen erschlossen. Das emotionale Reagieren bedeutet eine szenische Teilhabe der Interpretierenden (II) an der im Text inszenierten Bilderwelt, deren latenter Sinn sich über die Szenen erschließt, welche in der Gruppe aufgrund der Kontroverse über verschiedene Lesearten Gestalt annehmen (III)“ (König 2019b, 34). Eine Darstellung der verschiedenen Forschungsebenen des szenischen Interpretierens erfolgt in Abbildung 2.



Abbildung 2: Texte als Inszenierung von Lebensentwürfen (König 2005a, 557)

Das zweite Feld des hermeneutischen Verstehensprozesses stellt das theoretische Begreifen dar, im Zug dessen „das Neue, das durch die szenische Interpretation erschlossen worden ist, typisiert und auf einen angemessenen Begriff gebracht wird“ (König 2001, 294). Hierbei wird berücksichtigt, dass sich die Tiefenhermeneutik des abduktiven Schließens (vgl. Peirce 1967) bedient. Dieses kommt in der tiefenhermeneutischen Fallrekonstruktion auf doppelte Weise zum Tragen:

„Einerseits werden im Zuge der szenischen Textinterpretation wechselnde Versuchsanordnungen derart durchgespielt, dass sich im Zuge eines abduktiven Schließens die verschiedenen Szenen zu einer szenischen Konstellation zusammenschließen, die das Rätsel der im Text arrangierten Lebenspraxis blitzartig erhellen. Andererseits werden die Ergebnisse der tiefenhermeneutischen Fallinterpretation so lange im Lichte sozialtheoretischer Konstrukte betrachtet, bis sich die zueinander in Beziehung gesetzten theoretischen Konzepte zu einer begrifflichen Konstruktion zusammenschließen, die der Eigenart des Textes gerecht wird und ihn zugleich auch einen verallgemeinerungsfähigen Begriff bringt“ (König 2019a, 33).

Als drittes Feld der tiefenhermeneutischen Analyse wird das Schreiben begriffen:

„Für die Interpretation bedeutet das, dass sie auf der Grundlage der Auseinandersetzung mit der im Text arrangierten Lebenspraxis, auf der Basis der durch die Gruppe produzierten Lesearten (die durch die Verlaufsprotokolle der Gruppensitzungen verfügbar sind) und der Lektüre des eigenen Forschungstagebuchs sowie durch die Vergegenwärtigung der in Anschluss daran entworfenen Überlegungen zum theoretischen Begreifen der Fallrekonstruktion einen Text erstellen, der Leser\_innen zu überzeugen vermag und den Forschungsprozess selbstkritisch reflektiert“ (König 2019b, 34).

An dieser Stelle ist – unter Bezugnahme auf König (2019, 31f) darauf hinzuweisen, dass zwischen der Interpretation in der Gruppe und der daran anschließenden Darstellung der Interpretationsergebnisse (bspw. in Form einer Monographie oder eines Buchbeitrags) ein wesentlicher Unterschied besteht: In der Gruppe kann erst am Ende der Interpretation die Frage nach den manifesten und latenten Sinnzusammenhängen und deren Verhältnis zueinander geklärt werden, nämlich erst dann, „wenn die Bedeutung des Textes in seiner szenisch-bildhaften Struktur erfassbar wird“. Im Gegensatz dazu beginnt die Darstellung der Interpretationsergebnisse mit dem manifesten Sinn und eröffnet schließlich Schritt für Schritt einen Zugang zu den „verborgenen Bedeutungsfacetten des latenten Sinns, die Leser\_innen erst im Zuge zunehmender Vertrautheit mit dem szenischen Gefüge des Textes plausibel erscheinen“ (ebd.). Besonders wesentlich erscheint hierbei gleichsam der Einbezug der ForscherInnenperspektive, die in Form eines Erlebnisprotokolls der szenischen Inter-

pretation vorangestellt wird, und ein zusätzlicher Erkenntnisschlüssel zur Ent-rätselung, der sich im Text auf einer manifesten und latenten Ebene entfalten- den Dynamik darstellt.

Zur besseren Nachvollziehbarkeit der zuvor erläuterten Methodologie und methodischen Arbeitsschritte, erfolgt nun in weiterer Folge exemplarisch die Darstellung der tiefenhermeneutischen Rekonstruktion einer teilnehmend-beobachteten Unterrichtsstunde zwischen Lehrer M. und den SchülerInnen der in dieser Arbeit beforchten Klasse [B1]. Bei der beobachteten Unterrichtsstunde handelt es sich um die zweite an diesem Tag. Anhand der im Text inszenierten Lebenspraxis lässt sich die Doppelbödigkeit der Interaktion zwischen dem Lehrer M. und den SchülerInnen der Klasse rekonstruieren.

Hierbei wird zunächst die teilnehmend-beobachtete Unterrichtsstunde angeführt (1), in weiterer Folge das Erlebnisprotokoll ausformuliert (2), dem schließlich die szenische Interpretation der angeführten Unterrichtsstunde (3) anschließt. Die Arbeitsschritte zur Ausarbeitung des manifesten und latenten Sinns der angeführten Unterrichtssituation sowie des theoretische Begreifens der rekonstruierten Unterrichtsstunde, die herkömmlicherweise unmittelbar im Anschluss an die szenische Rekonstruktion erfolgen, bleiben an dieser Stelle zunächst ausgespart, erfolgen jedoch im Kap. 3.2 zur Darstellung der tiefenhermeneutischen Erkenntnisse dieser Arbeit bzw. in Kap. 4.2 zu den Erkenntnissen der Interaktionsordnung vor dem Hintergrund der Methodentriangulation.

#### (1) Teilnehmend-beobachtete Unterrichtsstunde

1 Die Lehrperson betritt den Klassenraum. In seinen Händen hält er einige Arbeitsunterlagen,  
2 eine Schachtel mit Kreiden und ein übergroßes Dreieck. Einige der SchülerInnen (v.a. in der  
3 ersten und zweiten Reihe) erheben sich von den Plätzen. In der hinteren Reihe erheben sie  
4 sich nur vereinzelt. Der Lehrer meint: „Die, die irgendwie stehen, bleiben stehen, die anderen  
5 stehen vielleicht auf.“ Herr M. verzieht dabei die Mundwinkel zu einem Lächeln nach oben.  
6 Daraufhin führt er seinen Zeigefinger zum Mund: „Schsch“, weil noch immer einige  
7 SchülerInnen miteinander reden. „In Anbetracht der Tatsache, dass kommenden Dienstag  
8 Schularbeit ist, machen wir heute in der Supplierstunde in der fünften Stunde Mathe.“  
9 Während einige SchülerInnen dazwischen rufen meint er: „So Leute, wir müssen jetzt  
10 anfangen.“ Ohne aufzuzeigen und *mit lauterer Stimme* sagt Laurenz etwas. Die Lehrperson  
11 antwortet darauf: „Wir schreien nicht raus. Und stell bitte eine korrekte deutsche Frage.“ Herr  
12 M. teilt an alle einen Arbeitszettel aus. Daraufhin geht er zurück zum LehrerInnenpult. Er  
13 stellt sich zunächst zwischen LehrerInnenpult und Tafel. Dann dreht er sich allerdings zurück  
14 zur Tafel und nimmt eine Kreide in die Hand. In der anderen Hand hält er den Arbeitszettel.  
15 Herr M. stellt die Frage an die SchülerInnen: „Um welche Figur handelt es sich hier?“ Eine  
16 Schülerin antwortet: „Um ein Trapez.“ Die Lehrperson beginnt das Trapez, das auch auf dem  
17 Arbeitszettel abgebildet ist, auf die Tafel zu zeichnen. Er stellt die Frage an die ganze Klasse:

18 „Und was zeichnet dieses Bild hier aus?“ Die Schülerin beschreibt die Eigenschaften eines  
19 Trapezes. Daraufhin dreht sich der Lehrer zu Laurenz um (Laurenz sitzt von hinten betrachtet  
20 in der ersten Reihe am ganz rechten Tisch direkt neben der Wand) und sagt: „Laurenz, kannst  
21 du das bitte wiederholen, was Maria gerade gesagt hat?“ Laurenz hebt den Blick vom  
22 Arbeitszettel hoch zum Lehrer und dreht seinen Kopf in seine Richtung. Die Augen des  
23 Schülers sind weit geöffnet. Laurenz sagt zunächst nichts. Er dreht sich mit seinem  
24 Oberkörper etwas in Richtung seiner Banknachbarin. Mehr als ein paar Wortfetzen sind nicht  
25 zu hören. Herr M. geht auf die Figur des Trapezes ein. Dann hält er inne und sieht Laurenz  
26 *erwartungsvoll* an. Laurenz sagt etwas. Lehrperson: „Jetzt hast du in etwa das wiedergegeben,  
27 was ich gerade gesagt habe (er zieht dabei die Mundwinkel etwas nach unten und dreht sich  
28 von Laurenz weg).“ Herr M. stellt eine weitere Frage ins Plenum und nimmt eine Schülerin  
29 dran. „Zuerst denken, dann sprechen, Tamara.“ Daraufhin greift der Lehrer die erste Aufgabe  
30 am Arbeitszettel auf. Lehrperson: „Was berechnen wir da?“ Lehrperson: „Walter, schweig.“  
31 Der Schüler hat etwas gesagt, vorher allerdings nicht die Hand gehoben. Ein Schüler  
32 antwortet: „Einen Schnitt.“ Die Lehrperson darauf: „Du bist auch ein Schnitt.“ Ein Lachen  
33 anderer SchülerInnen ist zu hören. Der Lehrer stellt die Frage, wie die Fläche des Trapezes  
34 lautet. Einige SchülerInnen zeigen auf. Lehrperson: „Wen habe ich heute noch nicht dran  
35 genommen?“ Der Lehrer schaut sich in der Klasse um und sagt dann: „Anna“ Er hat dabei die  
36 Augen weit geöffnet und zeigt mit dem rechten Zeigefinger auf die Schülerin. Die Schülerin  
37 setzt an etwas zu sagen. Bevor die Schülerin allerdings etwas sagen kann, meint die  
38 Lehrperson: „Aber die richtige Formel und nicht falsch Anna; also sag sicherheitshalb einmal  
39 wie du gemacht hast.“ Laurenz ruft dazwischen. Herr M. zu Laurenz: „Gedanken sind zwar  
40 frei, aber behalte sie für dich... manchmal (das kam ca. zwei Sekunden verspätet).“ Laurenz  
41 schweigt. Lehrperson: „Ich gehe davon aus, dass fast keiner von euch einen Zirkel mit hat.“  
42 Einige SchülerInnen: „Doch ich schon“ und *heben* dabei die Hände. Lehrperson: „Na dann  
43 zeigst *mal* auf, wer einen mit hat.“ Herr M. sieht sich in der Klasse um und sagt: „Aha, ok. Na  
44 dann bitte mindestens einen Zirkel pro Bank.“ Der Lehrer schreibt die Formel an die Tafel  
45 und stellt die Aufgabe, dass die SchülerInnen die Fläche alleine ausrechnen sollen. Daraufhin  
46 geht er in der Klasse herum und widmet sich vereinzelt einigen SchülerInnen. Er schaut  
47 teilweise in die Arbeitshefte der SchülerInnen und bei Fragen legt er selbst Hand an, d.h. er  
48 nimmt das Lineal in die Hand und misst nach, was die SchülerInnen gezeichnet haben. Es ist  
49 zu hören, dass ein Schüler aus der ersten Reihe sich über die Arbeit mit dem Zirkel brüskiert.  
50 Der Lehrer greift dies auf indem er meint: „Ihr nervts mich auch, einfach weitermachen.“ Bei  
51 einem Schüler in der dritten Reihe (mittig) bleibt er zunächst hinter dem Rücken stehen und  
52 geht schließlich auf die rechte Seite des Schülers: „Der Serkan. Hat schon wieder einen  
53 Pfuscher gemacht.“ Der Lehrer hat dabei die Augen weit geöffnet und die Mundwinkel nach  
54 oben zu einem Lächeln verzogen. Der Schüler hebt daraufhin den Blick vom Arbeitsheft und  
55 richtet den Kopf zur Lehrperson. Daraufhin geht Herr M. zur Tafel zurück und berechnet die  
56 Fläche des Trapezes. Er verweist darauf, dass bei der Schularbeit die richtige Einheit  
57 hinzuschreiben ist. „Es gibt nämlich keine halben Punkte.“ Einige SchülerInnen: „Was, keine

58 halben Punkte?“ Ein Raunen geht durch die Reihen. Die Augen und Münder der SchülerInnen  
59 sind weit geöffnet. Einige, die über ihren Unterlagen „Jümmelten“, haben sich spontan  
60 aufgerichtet. Der Lehrer erklärt: „Bei der Schularbeit gibt es nur einen Punkt und keine halben  
61 Punkte. Bei der Matura ist es noch schlimmer, da gibt es immer nur zwei Punkte.“ Dann  
62 schreibt der Lehrer noch eine Aufgabe an die Tafel. Im Anschluss daran läutet die  
63 Schulglocke und die SchülerInnen erheben sich. Die Lehrperson packt die Sachen zusammen  
64 und verlässt mit einigen SchülerInnen gemeinsam den Klassenraum.

## (2) Erlebnisprotokoll zur teilnehmenden Beobachtung in der Unterrichtsstunde

Diese Unterrichtsstunde stellte die erste dar, die ich im Unterrichtsfach Mathematik beobachten durfte. Ich war besonders gespannt darauf, was im Unterricht passieren würde, weil mich vorab bereits einige SchülerInnen darauf angesprochen hatten. Es wirkte so, als wollten sie sichergehen, ob ich auch tatsächlich bei diesem Lehrer im Fach Mathematik beobachten würde. Während des Unterrichts hat mich der Lehrer vermehrt in den Unterricht eingebunden. Mehrmals bemerkte ich, wie er immer wieder zu mir nach hinten blickte. Ein besonderes Erlebnis stellte jenes dar, wie der Lehrer auch mir einen Arbeitszettel zur Übung in die Hand drückte. Noch interessanter dabei war der Umstand, dass ich tatsächlich zu rechnen begann. Im Gegensatz dazu fiel mir während den Pausen auf, dass der Lehrer den Blick von mir abwandte, wenn wir uns im Flur begegneten. Er schaut an mir vorbei – so mein Eindruck. So, als würde er mich übersehen. Ich hatte deshalb auch den Eindruck, als wäre er etwas unsicher.

Mit dem Fortschreiten dieser beobachteten Unterrichtsstunde bemerkte ich, dass die Atmosphäre in der Klasse immer bedrückender wurde, weshalb es mir immer schwerer fiel hinzuschauen. Das lag v.a. an den permanenten Grenzüberschreitungen in Form von Beleidigungen und Beschämung, die der Lehrer den SchülerInnen zufügte. Mit der Zeit hatte ich das Gefühl, dass ich meinen Halt in der Klasse verloren hatte. Ich habe mich deshalb ohnmächtig gefühlt und schweifte oft mit den Gedanken ab, sodass ich mich fragte, was mit mir gerade passiert und wie ich es schaffen sollte weiter hinzuschauen. Als die Schulglocke läutete war ich froh, dass der Unterricht zu Ende war.

In gewissen Momenten des Unterrichts wirkte der Lehrer allerdings auch sehr locker und kumpelhaft im Umgang mit mir und den SchülerInnen. Irgendwie war ich hierbei von seiner sarkastischen Art und Weise beeindruckt bzw. auch davon, wie viel sich die SchülerInnen vom Lehrer gefallen ließen bzw. wie sehr sie sich auf die unterrichtliche Interaktion mit dem Lehrer einließen.

## (3) Szenische Interpretation der Unterrichtsstunde

Als der Lehrer in den Klassenraum kommt, trägt er einige Arbeitsutensilien mit sich, wie bspw. ein übergroßes Dreieck, das ihn wie einen Schuljungen – einen Gleichgesinnten der SchülerInnen – erscheinen lässt. Anstatt diejenigen

negativ zu unterweisen, die sich nicht zur Begrüßung erhoben haben, richtet er sich mit folgender Botschaft, die erkennbar von einem Lächeln begleitet wird, an alle SchülerInnen der Klasse: „Die, die irgendwie stehen, bleiben stehen, die anderen stehen vielleicht auf“ [B1, Z. 4-5]. Er bringt dabei in betont lustiger bzw. locker wirkender Art und Weise zum Ausdruck, dass die SchülerInnen bei seinem Betreten des Klassenraums zur Begrüßung aufstehen sollen. Es zeigt sich hierbei, dass es dem Lehrer relativ egal zu sein scheint, wie die SchülerInnen stehen. Die Hauptsache dürfte darin bestehen, dass sie sich von ihren Plätzen erheben, wenn der Lehrer den Klassenraum betritt. Mit diesem Unterrichtseinstieg stellt der Lehrer in der Klasse Ordnung her. Er schafft dabei nicht nur eine heitere und zwangslose Arbeitsatmosphäre, sondern er führt sich dabei auch noch als lockere und süffisante Lehrkraft ein.

Da sich noch immer einige SchülerInnen miteinander unterhalten und somit der Ordnungsaufforderung des Lehrers nicht Folge leisten, ruft der Lehrer die SchülerInnen abermals mit einem „Schsch“ [B1, Z. 6] und erhobenen Zeigefinger, den er vor seinen Mund geführt hat, zur Ruhe auf. Sodann schließt er mit einer wesentlichen Information an, nämlich, dass aufgrund der bevorstehenden Schularbeit am kommenden Dienstag, in der fünften Unterrichtsstunde dieses Tages – anstatt des herkömmlichen Unterrichtsfachs – erneut Mathematik stattfindet.

Obwohl der Lehrer bereits mehrmals zur Ordnung und Ruhe aufgerufen hat, sind noch immer einige unaufgeforderte Zwischenrufe vonseiten der SchülerInnen zu hören. An dieser Stelle wäre zu erwarten, dass der Lehrer dieses Mal reglementierend durchgreift und die Zwischenrufe unterbindet. Stattdessen fordert er die SchülerInnen auf, gemeinsam mit ihm den Unterricht zu beginnen: „So Leute, wir müssen jetzt anfangen“ [B1, Z. 9-10]. Auf diese Weise gibt er sich als einen geduldigen und v.a. kumpelhaften Lehrer, der sich nicht gewissen (Macht-)Instrumenten bedient, um die SchülerInnen zu reglementieren bzw. zu disziplinieren. Er deklariert sich hierbei als Teil des Klassenverbands und zeigt somit, dass er es anders macht als andere Lehrpersonen.

Die Aufforderung zum gemeinsamen Unterrichtsbeginn kommt bei Laurenz nicht an, was sich in dem regelwidrigen Verhalten des Schülers zeigt. Daraufhin startet der Lehrer erneut den Versuch das Zwischenrufen zu unterbinden: „Wir schreien nicht raus“ [B1, Z. 11]. Während er dabei eine allgemeine und für alle geltende Verhaltensregel formuliert, gibt sich der Lehrer sehr kumpelhaft den SchülerInnen gegenüber. Der Lehrer stellt sich damit auf eine Stufe mit den SchülerInnen und hebt dabei hervor, dass weder er noch die SchülerInnen während des Unterrichts unaufgefordert rausschreien dürfen. Durch dieses freundschaftliche Auftreten stellt der Lehrer ein besonderes Naheverhältnis zu den SchülerInnen her. Erst mit dem Zusatz „Und stell bitte eine korrekte deutsche Frage“ [B1, Z. 11] richtet sich der Lehrer direkt an den Schüler Laurenz. Dabei fordert er den Schüler nicht nur auf eine Frage zu stellen, son-

dern betont zugleich den hohen Stellenwert hinsichtlich der korrekten Anwendung der deutschen Sprache während seines Unterrichts. Gleichsam führt er damit den Schüler vor, indem er vor dem gesamten Klassenverband darauf hinweist, dass er nicht korrekt Deutsch sprechen kann. Hierbei macht der Lehrer deutlich, dass er diejenige Person ist, die bestimmt, in welcher Form wer etwas zu sagen hat und er gegebenenfalls auch so weit geht, dass er SchülerInnen bloßstellt, um seinen Willen durchzusetzen. Des Weiteren zeigt sich an dieser Stelle, wie schnell der Lehrer zwischen der Rolle des lockeren und der des ernsthaften Lehrers wechseln kann.

Anschließend gibt der Lehrer zur gemeinsamen Bearbeitung einen Arbeitszettel aus. Er stellt den SchülerInnen zum Inhalt des Arbeitsmaterials einige Fragen, die unmittelbar – jeweils von der gleichen Schülerin – beantwortet werden. Während die Schülerin die Eigenschaften eines Trapezes beschreibt, dreht sich der Lehrer zu Laurenz um und ruft ihn indirekt zur Ordnung auf, indem er ihn auffordert das zu wiederholen, „was Maria gerade gesagt hat“ [B1, Z. 21]. Überrascht und hilflos schaut sich der Schüler in der Klasse um. Weder vom Lehrer noch von seiner Banknachbarin oder den anderen MitschülerInnen erhält Laurenz eine Hilfestellung. Auch als Laurenz ein paar Wortfetzen von sich gibt, wendet sich der Lehrer nicht dem Schüler zu, weder in korrigierender noch in anerkennender Art und Weise. Vielmehr ignoriert der Lehrer ihn und fährt mit den Unterrichtsinhalten fort.

Als der Lehrer schließlich seine Ausführungen zur Figur des Trapezes beendet hat, wendet er sich erneut Laurenz zu und fordert wortlos – jedoch mit seinen Blicken – von ihm eine Antwort ein. Nachdem der Schüler schließlich geantwortet hat, meint der Lehrer zu ihm: „Jetzt hast du in etwa das wiedergegeben, was ich gerade gesagt habe“ [B1, Z. 26-27]. Irritierend ist, dass der Lehrer weder anerkennt, dass Laurenz dem Lehrer zugehört und somit dessen gesagten Inhalt beinahe wortwörtlich wiedergeben konnte, noch, dass er ihn nicht darauf hinweist, dass er den falschen Inhalt – nämlich nicht jenen der Schülerin – wiedergegeben hat. Auf diese Weise macht die Lehrperson deutlich, dass er nur jene Antworten der SchülerInnen akzeptiert bzw. nur jenen SchülerInnen Aufmerksamkeit zukommen lässt, die seinen Erwartungen und Anweisungen entsprechen. Reagiert demnach ein Schüler/eine Schülerin nicht den Vorgaben des Lehrers angemessen – wie bspw. dies bei Laurenz der Fall war –, wird er als Konsequenz vom Lehrer vor der gesamten Klasse vorgeführt, beschämt und anschließend abgewiesen.

Der Lehrer wendet sich von Laurenz ab und richtet sich mit einer Frage an die gesamte SchülerInnenschaft. Noch bevor sich die SchülerInnen freiwillig melden können, bestimmt der Lehrer eine Schülerin zur Beantwortung der Frage mit dem Zusatz: „Zuerst denken, dann sprechen, Tamara“ [B1, Z. 29]. Irritierend ist, dass der Lehrer – noch ehe sie antworten kann – der Schülerin mit dieser Anweisung unterstellt, dass sie etwas Dummes sagen wird, weil sie nicht nachdenkt bevor sie etwas sagt. Indem der Lehrer die Schülerin derart als

dumm vorführt, beschämt er sie vor dem gesamten Klassenverband. Damit hebt der Lehrer erneut hervor, dass er derjenige ist, der die Regeln des Unterrichts festlegt, d.h., wie die SchülerInnen zu antworten bzw. sich allgemein zu verhalten haben. Er hebt sich dabei nicht nur von den SchülerInnen ab, sondern gibt sich damit sehr reglementierend und disziplinierend. Der Lehrer greift damit aktiv in das herkömmliche Setting des Unterrichts als Lern- und Erprobungsfeld der SchülerInnen ein, indem er sich daranmacht, zukünftige Fehler schon im Vorfeld zu verhindern. Durch dieses Handeln verhindert der Lehrer wesentliche (und vermutlich in diesem Alter auch dringend notwendige) Möglichkeiten bzw. Momente des Scheiterns für seine SchülerInnen. Er handelt dabei entgegen seiner Rolle als Lehrperson, indem er Lerngelegenheiten von SchülerInnen verhindert.

Noch bevor sich die Schülerin zu Wort melden kann, wendet er sich der ersten Aufgabe des Arbeitszettels zu und stellt eine diesbezügliche Frage an das Plenum. Während der Lehrer die Aufgabe bespricht, ruft Walter unaufgefordert und ohne aufzuzeigen raus. Der Lehrer fühlt sich offenbar von Walter bzw. dessen regelwidrigen Verhaltens gestört, weshalb er dieses mit den Worten „Walter, schweig“ [B1, Z. 30] unterbindet und somit Walter unmittelbar ruhigstellt. Indem der Lehrer weder nachfragt noch aufgreift, was Walter zuvor gesagt hat, sondern ihm regelrecht das Wort verbietet und ihn somit reglementiert, zeigt er dem Schüler seine Grenzen auf und macht zudem deutlich, dass es ihm im Unterricht zuallererst auf Ruhe und Disziplin ankommt.

Kurz darauf meldet sich ein anderer Schüler mit der Antwort auf die zuvor gestellte Frage des Lehrers zu Wort: „Einen Schnitt“ [B1, Z. 32]. Zu erwarten ist, dass der Lehrer auf die Antwort des Schülers eingeht oder ihn darauf hinweist, dass er sich mit dem Rausschreien gegen die Regeln des Unterrichts verhält. Stattdessen macht er sich mit den Worten „Du bist auch ein Schnitt“ [B1, Z. 32] über den Schüler lustig und provoziert dadurch ein Lachen der gesamten Klasse über ihn.

Daraufhin wendet sich der Lehrer der Flächenberechnung des Trapezes zu. Auf die Frage, wie die Fläche zu berechnen sei, melden sich einige SchülerInnen zur Beantwortung, indem sie die Hand heben. Der Lehrer wendet sich mit der Frage, wen er heute noch nicht drangenommen hat, der Klasse zu. Er sieht sich dabei im Klassenraum um und wählt schließlich gezielt „Anna“ [B1, Z. 35] aus, die seine Frage beantworten soll. Der Lehrer nennt nicht nur den Namen der Schülerin, sondern teilt den SchülerInnen seine Entscheidung mit, indem er mit seinem rechten Zeigefinger auf Anna zeigt. Es wäre zuallererst zu erwarten, dass Anna ihre Antwort, wofür sie sich auch freiwillig gemeldet hat, dem Lehrer und ihren Mitschülerinnen mitteilen darf. Erst danach könnte festgestellt werden, ob Annas Antwort richtig oder falsch ist. Bevor die Schülerin jedoch noch ihre Antwort verkünden kann, richtet sich der Lehrer reglementierend an die Schülerin: „Aber die richtige Formel und nicht falsch Anna, also sag sicherheitshalber einmal wie du gemacht hast“ [B1, Z. 38-39]. Dabei ist

irritierend, dass der Lehrer der Schülerin mit seiner Anweisung unterstellt, dass sie etwas Falsches sagen würde. Dadurch, dass der Lehrer die Schülerin nicht einfach zunächst ihre Lösung mitteilen lässt – auch auf die Gefahr hin, dass diese falsch sein könnte –, bringt er sie in Verlegenheit und stellt sie bloß. Auf diese Weise macht der Lehrer deutlich, dass bei ihm Fehler nicht erlaubt sind und dass er derjenige ist, der bestimmt, was richtig oder falsch ist. Der Lehrer reguliert somit die Redebeiträge der SchülerInnen.

Während der Lehrer noch Anna zugewandt ist, schreit Laurenz erneut raus, obwohl er bereits kurz zuvor vom Lehrer reglementiert wurde. Der Schüler macht sich dabei abermals lautstark im Klassenraum bemerkbar und zieht dadurch die Aufmerksamkeit des Lehrers auf sich. Daher irritiert es, dass der Lehrer nicht sofort sanktionierend eingreift, sondern ein weiteres Raussschreien mit einem sarkastischen Kommentar unterbindet: „Gedanken sind zwar frei, aber behalte sie für dich ... manchmal“ [B1, Z. 39-40]. Auf diese Weise macht er deutlich, dass er sich nicht für die Gedanken des Schülers interessiert; zumindest nicht, wenn sie rausgeschrien werden. Es fällt jedoch auf, dass er hierbei abermals die Rolle des lockeren, kumpelhaften Lehrers eingenommen hat. Mittels dieses Kumpelhafte hält der Lehrer ein besonderes Verhältnis zu seinen SchülerInnen aufrecht, wobei durch diese sarkastisch anmutende Aussage der Eindruck entsteht, dass er in gewissen Momenten das Raussschreien des Schülers selbst auch als unterhaltsam empfindet, weil er sich möglicherweise mit dem pubertierenden Jungen identifizieren kann. Die lockere und lässige Art des Lehrers wie auch sein sehr jugendlich-gehaltener Kleidungsstil könnten diese Annahme bekräftigen. Somit dürfte die Formulierung „manchmal“ [B1, Z. 40] womöglich ein Hadern aufseiten des Lehrers zum Vorschein gelangen: Einerseits möchte bzw. muss er von SchülerInnen gezeigtes regelwidriges Verhalten sanktionieren, um in der Klasse Ruhe und Disziplin während des Unterrichts aufrecht zu erhalten. Andererseits entsteht hinsichtlich des Spruches – aber v.a. durch die Pause darin – der Eindruck, als würde der Lehrer selbst – während er diesen tätigt – merken, dass er hierdurch nicht nur das Raussschreien sanktioniert, sondern damit generell mögliche Antworten des Schülers unterbindet. Es ist auch irritierend, dass er die Nennung der Antwort auf eine mathematische Frage mit „freien Gedanken“ in Verbindung bringt. Der Satz ‚Die Gedanken sind frei‘ bezieht sich historisch betrachtet eigentlich auf die Zeit der Aufklärung und bringt hierbei zum Ausdruck, dass auch unangenehme bzw. unorthodoxe Wahrheiten gedacht werden (können). Jedenfalls wird an dieser Stelle erneut deutlich, dass er relativ rasch zwischen einer strengen und einer locker-lässigen Lehrerrolle wechselt, aber grundsätzlich er diejenige Rolle bzw. Position innehat, um zu entscheiden, wann Spaß erlaubt bzw. Ruhe und Disziplin einzuhalten ist. Laurenz folgt schließlich den Anweisungen ruhig zu sein, sodass sich der Lehrer wieder allen SchülerInnen zuwenden kann: „Ich gehe davon aus, dass fast keiner von euch einen Zirkel mit hat“ [B1, Z.

41]. Als die Lehrperson den SchülerInnen unterstellt, dass sie sich für den Unterricht nicht gut genug vorbereitet haben, provoziert er damit, dass sich einige SchülerInnen zu Wort melden und darauf hinweisen, dass sie einen Zirkel mitgebracht haben. Anstatt diejenigen zu loben, die einen Zirkel mitgebracht haben bzw. diejenigen zu tadeln, die dies verabsäumt haben, reagiert der Lehrer relativ nüchtern auf die Wortmeldungen der SchülerInnen: „Aha, ok. Na dann bitte mindestens einen Zirkel pro Bank“ [B1, Z. 43-44]. In dieser Aussage deutet sich eine gewisse Verwunderung an, dass die SchülerInnen – entgegen seiner Erwartungen – doch ihre Arbeitsutensilien in den Unterricht mitgebracht haben.

Daraufhin schreibt der Lehrer die zuvor besprochene Formel an die Tafel und fordert die SchülerInnen auf, dass sie die Fläche alleine berechnen sollen, die er schließlich im Rundgang durch den Klassenraum im Arbeitsheft kontrolliert und gegebenenfalls korrigiert. Als sich ein Schüler über seinen Zirkel lautstark ärgert, wendet sich der Lehrer mit einem sarkastischen Ton an die gesamte Klasse: „Ihr nervts mich auch, einfach weitermachen“ [B1, Z. 50]. Es irritiert, dass sich der Lehrer an alle SchülerInnen der Klasse wendet und nicht nur an jenen, der sich über den Zirkel brüskiert hat. Er reglementiert dabei zwar die SchülerInnen; gleichzeitig hat diese Aussage auch etwas Kumpelhaftes.

Der Lehrer führt anschließend seinen Rundgang fort, bis er schließlich bei Serkan ankommt. Er nähert sich ihm von hinten an, begibt sich auf dessen Rechte und äußert sich schließlich hinsichtlich seiner angefertigten Notizen: „Der Serkan hat schon wieder einen Pfusch gemacht“ [B1, Z. 52-53]. Dadurch, dass er sich regelrecht an den Schüler heranschleicht, entsteht der Eindruck, als wolle der Lehrer wie ein Detektiv Serkan entlarven. Es wäre zu erwarten, dass der Lehrer den in den Unterlagen entdeckten Fehler dem Schüler derart mitteilt, dass die anderen dadurch nicht gestört werden. Irritierend ist deshalb, dass der Lehrer damit den Schüler vor der gesamten Klasse vorführt und ihn damit beschämt, indem er behauptet, dass er wiederholt mangelhafte Arbeit abgeliefert hat. Indem er das derart ausdrücklich betont, macht der Lehrer deutlich, wie wichtig es ihm ist, dass er die Fehler der SchülerInnen aufdecken und diese dadurch entlarven kann. Er hebt dadurch hervor, dass er als Lehrperson die SchülerInnen jederzeit im Blick und auch in der Hand hat. Diese Überlegenheit den SchülerInnen gegenüber dürfte im Lehrer ein derart lustvolles Gefühl hervorrufen, sodass er sogar zu lachen beginnt. Irritierend in dieser Aussage ist besonders die Formulierung des ‚Pfusch-Machens‘. So verweist diese Formulierung entweder auf eine nachlässige, lediglich liederlich durchgeführte Arbeit oder auf Schwarzarbeit, die nicht selten von Personen mit Migrationshintergrund durchgeführt wird, damit sie ihren Unterhalt bestreiten können. Bei Serkan handelt es sich um einen Schüler mit Migrationshintergrund. Durch die Aussage des Lehrers wird Serkan demnach in doppelter Weise beschämt: einmal aufgrund seiner mangelhaft-erbrachten Arbeit und zum Zweiten auf-

grund seines Migrationshintergrunds. Als Reaktion auf die Aussage des Lehrers wendet der Schüler seinen Blick dem Lehrer zu, verliert dabei aber kein Wort. Es entsteht dabei der Eindruck als fühlte er sich vom Lehrer derart erappt und bloßgestellt, dass ihm die Worte fehlen.

Der Lehrer geht schließlich zurück zur Tafel und berechnet dort die Fläche des Trapezes. Als die Lehrperson auf die bevorstehende Schularbeit eingeht und die SchülerInnen darüber informiert, dass sie die richtige Einheit angeben müssen, weil er nämlich keine halben Punkte vergibt, provoziert der Lehrer eine Aufregung unter den SchülerInnen, die sie untereinander zur Frage führt: „Was, keine halben Punkte?“ [B1, Z. 57-58] Die Aufmerksamkeit der SchülerInnen ist dabei uneingeschränkt auf den Lehrer gerichtet. Gespannt sitzen sie auf ihren Stühlen. Sie haben dabei ihre Augen und Münder weit geöffnet und wirken dabei wie kleine Vögel, die nur darauf warten, vom Lehrer mit weiteren Informationen versorgt zu werden. Irritierend ist, dass der Lehrer dieses Mal weder zur Ruhe auffordert, noch die SchülerInnen zur Ordnung diszipliniert. Stattdessen liefert er den SchülerInnen eine ausführliche Erklärung zur bevorstehenden Schularbeit bzw. zur Matura im Allgemeinen: „Bei der Schularbeit gibt es nur einen Punkt und keine halben Punkte. Bei der Matura ist es noch schlimmer, da gibt es immer nur zwei Punkte“ [B1, Z. 60-61]. Er hat hierfür wieder die Rolle des strengen Lehrers eingenommen, der nicht nur über die wichtigen Informationen für die SchülerInnen verfügt und alleine darüber entscheidet, wann sie ausgegeben werden, sondern auch die erbrachten Leistungen der SchülerInnen erhebt und beurteilt.

Daraufhin schreibt er zum Abschluss der Unterrichtsstunde die Hausaufgabe an die Tafel. Als die Schulglocke läutet, verlässt der Lehrer gemeinsam mit den SchülerInnen – jedoch ohne sich zu verabschieden – den Klassenraum.

Wie bereits an einer anderen Stelle dieser Arbeit Erwähnung fand, wurden mehrere ausgewählte mittels teilnehmender Beobachtung erhobene Praxisprotokolle auch mit der Tiefenhermeneutik analysiert. Eine Erläuterung zur Durchführung der tiefenhermeneutischen Analyse in dieser Arbeit erfolgt im nachfolgenden Abschnitt.

### *2.5.3.3 Durchführung der tiefenhermeneutischen Analysen in dieser Arbeit*

Entsprechend der vorab angeführten methodischen Arbeitsschritte bzw. Regeln wurde das ausgewählte Datenmaterial tiefenhermeneutisch ausgewertet. Die Verfasserin dieser Arbeit brachte hierbei das in Form von transkribierten Texten vorliegende Datenmaterial zunächst in verschiedenen tiefenhermeneu-

tischen Arbeitsgruppen (wie bspw. die Forschungswerkstatt Tiefenhermeneutik oder die Arbeitsgruppe Tiefenhermeneutik<sup>58</sup>) ein. Die Gruppen treffen sich während des Jahrs regelmäßig und bestehen jeweils aus ca. 7 bis 15 TeilnehmerInnen, die in den Forschungsfeldern der Soziologie, der Bildungswissenschaften, der Geschichte, der Philosophie, der Psychologie, der Kulturwissenschaften, der Sozialpsychologie, der Gender Studies und der Politikwissenschaften arbeiten. Sie analysieren gemeinsam eingebrachtes Datenmaterial (in unterschiedlicher Form). Das auszuwertende Datenmaterial reicht hierbei von transkribierten Interviews und Gruppendiskussionen über Praxisprotokolle teilnehmender Beobachtung bis zu Propagandamaterialien oder ästhetischen Inszenierungen in Werbung, Kunst und Literatur. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass in der tiefenhermeneutischen Auswertung bzw. in deren methodischen Herangehensweise – im Gegensatz zur Dokumentarischen Methode – weniger hinsichtlich des verschiedenen Datenmaterials unterschieden wird.

In den Besprechungsgruppen ging es darum, das in der Gruppe vorgestellte Textmaterial auf das je eigene Erleben wirken zu lassen, um schließlich herauszuarbeiten, was in der Gruppe gemeinsam latent gemacht wird. Es ging jedoch nicht um das individuelle Unbewusste der jeweiligen Gruppenmitglieder, sondern um jene unbewussten Anteile, die aufgrund ihres verpönten Charakters im Kollektiv latent gemacht bzw. latent gehalten werden. Die Gruppenbesprechungen bezüglich des Datenmaterials dieser Dissertationsarbeit wurden auf Tonband aufgenommen und außerhalb der Gruppen noch einmal in Ruhe nachgehört. Auf Grundlage dieser aufgenommenen Besprechungen und des von der Verfasserin dieser Arbeit angefertigten Forschungstagebuchs wurden schließlich die tiefenhermeneutischen Fallinterpretationen vorgenommen, die schließlich in einer Darstellung der Ergebnisse mündeten (Kap. 3.2). An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass sich die tiefenhermeneutischen Fallrekonstruktionen in ihrer herkömmlichen Vorgehensweise nicht auf die Beforschung verschiedener Fälle (wie es bei der Dokumentarischen Methode der Fall gängig ist) fokussiert, sondern üblicherweise bei der Erforschung eines Falls verbleibt. Wie bereits im Kap. 2.5.2.3 zur dokumentarischen Analyse in dieser Arbeit skizziert wurde, konnte zur Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts lediglich ein Fall herangezogen, der jedoch aus verschiedenen Perspektiven (Forscherin, Lehrer und SchülerInnen) beleuchtet wurde. Nichtsdestotrotz wurden für die tiefenhermeneutische Datenanalyse ‚nur‘ die Praxisprotokolle und nicht das Interview und/oder die Gruppendiskussionen herangezogen, weil eine derartige Datenauswertung vermehrt Erkenntnisse

---

58 Die Arbeitsgruppe Tiefenhermeneutik wurde 2015 gemeinsam von Markus Brunner und Julia Reischl an der Sigmund Freud PrivatUniversität Wien mit der Intention gegründet, JungforscherInnen die Möglichkeit zu geben, eigenes Datenmaterial für ein Forschungsprojekt oder eine Qualifizierungsarbeit in einer ‚geschlossenen‘ Gruppe zu bearbeiten. Die Arbeitsgruppe trifft sich in sehr regelmäßigen Abständen, um gemeinsam Datenmaterial zu interpretieren.

hinsichtlich der Persönlichkeitsstruktur der befragten Personen in ihren Rollen als Lehrer und SchülerInnen hervorgebracht hätte. Diese Erkenntnisse wären – ohne Zweifel sicherlich interessant – jedoch für die forschungsleitenden Fragestellungen dieser Dissertationsarbeit nicht unmittelbar relevant gewesen.

Aus den bisherigen Darstellungen wird somit deutlich, dass im Rahmen dieser Arbeit ein Forschungsdesign entwickelt wurde, das unterschiedliche Perspektiven sowie unterschiedliche Methoden der empirischen Sozialforschung miteinander verbindet. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass keine der einzelnen Datenerhebungs- bzw. Analyseverfahren als höherwertig gewichtet wurde. Vielmehr dienten sie dazu, den Erkenntnisraum zu erweitern. Bevor in Kap. 2.5.5 die Umsetzung der Triangulation der erhobenen Datensorten sowie der zum Einsatz gekommenen Auswertungsverfahren diskutiert wird, erfolgt im nachfolgenden Abschnitt zunächst eine Gegenüberstellung der Dokumentarischen Methode und der Tiefenhermeneutik. Dieser Vergleich wird vor dem Hintergrund der jeweiligen erkenntnistheoretischen, methodologischen und methodischen Grundlagen sowie des jeweiligen hervorzubringenden Erkenntnisgegenstands unternommen, um einerseits Unterschiede und Gemeinsamkeiten hinsichtlich der beiden Auswertungsmethoden herausarbeiten und andererseits, um eine Grundlage für die Ergänzung dieser – wie sie in dieser Arbeit vorgenommen wurde – liefern zu können.

#### **2.5.4 Gegenüberstellung von Dokumentarischer Methode und Tiefenhermeneutik<sup>59</sup>**

Wie bereits in den vorangegangenen Abschnitten dargestellt wurde, fokussieren die Dokumentarische Methode und die Tiefenhermeneutik in ihrer methodologischen und erkenntnistheoretischen Hervorbringung auf einen je unterschiedlichen Erkenntnisgegenstand.

Die Dokumentarische Methode zielt darauf ab, Erkenntnisse hinsichtlich des Orientierungsrahmens (bzw. Habitus) einer bestimmten Gruppe oder Einzelpersonen einer bestimmten Gruppe hervorzubringen, der wiederum die Konstituierung einer gewissen Handlungspraxis beeinflusst, die sich in körperlichen Vollzügen (in Handlungspraktiken) manifestiert. Dabei ist die wissenssoziologische Gegenstandskonzeption als implizite, handlungsleitende Wissensbestände vordergründig kollektiv, und demnach „deutlich gegenindividualistisch angelegt“ (Kramer 2015, 169). Hierbei findet sich die Verkopplung der Konstruktion der Orientierungsrahmen mit gewissen (sozialisierungstheoretischen) konjunktiven Erfahrungsräumen (bzw. spezifischen Milieus) sowie in der Auseinandersetzung mit Orientierungsschemata, die maßgeblich an der Akzenturierung und Transformation von Orientierungsrahmen beteiligt sind

---

59 Teile dieses Kapitels wurden bereits veröffentlicht in Reischl (2021).

(vgl. ebd., 188). Hierbei deutet sich ein Spannungsverhältnis zwischen Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen an. Die konjunktiven Wissensbestände sind nicht explizit wahrnehmbar, sondern auf einer „impliziten [...] Wirklichkeitsebene angesiedelt“ (ebd.), weshalb sie – den Prämissen der rekonstruktiven Sozialforschung entsprechend – zu rekonstruieren sind. Lorenzer zielte im Gegensatz dazu auf eine sozial- und kulturwissenschaftliche Übersetzung psychoanalytischen Denkens und Handelns ab. Er rückte dabei die soziokulturelle Konstruiertheit von symbolischen Ausdrucksformen ins Zentrum seiner Analysen und ging dabei von der Annahme aus, dass: „Ein Symbol, bspw. [...] ein Lieblingsaccessoire oder -ausdruck nicht ‚an und für sich‘ als universelles Phänomen, sondern ausschließlich verbunden mit den dazugehörigen individuellen Erfahrungen, den erlebten Praxisfiguren und subjektiven Bedeutungshöfen der jeweiligen ‚Symbolträger/-innen‘“ (Klein 2009, 1) existiert. Lorenzer prägte hierbei den Begriff der symbolischen Interaktionsform und machte in diesem Kontext darauf aufmerksam, dass etwas in Szenen, in Interaktion mit mindestens einer Person (in der frühen Kindheit, vordergründig die primäre Bezugsperson), einer Gruppe (Familie, Peers oder Klassengemeinschaften), Institutionen (wie bspw. Schule, Ausbildungs- und Arbeitsstellen) bzw. der Kultur, in der wir leben, in eine symbolische Form gebracht wird. Nur so ist den tiefenhermeneutischen Prämissen folgend auch ein Symbol in seiner ganzen Bedeutung zu erfassen. Dabei verweist Klein (ebd.) zufolge die szenische, interaktive Grundformel auf die dialektische Verhältnisbestimmung zwischen Subjekt und Objekt: sozialwissenschaftlich gesprochen zwischen Individuum und Gesellschaft, kulturwissenschaftlich gelesen zwischen individueller Lebenspraxis und kultureller Ordnung und bildungstheoretisch gedacht zwischen Selbst und Welt. Um dieses Wechselspiel zu erklären (Theorie) und zu verstehen (Methode) verknüpft Lorenzer interdisziplinär ausgerichtete Denkströmungen wie jene der Kritischen Theorie, Grundlagen der Symboltheorie, Leitlinien des Interaktionismus und Erkenntnisse der Neurophysiologie mit der Psychoanalyse. Das Ergebnis dabei „ist ein zweiteiliges Konstrukt, in dem sich die theoretische Begründung des Erkenntnisgegenstandes mit einer darauf aufbauenden methodischen Bestimmung des Erkenntnisganges um das Unbewusste als bedeutungsvolle Kategorie zentriert“ (ebd.). Diese unbewussten Dimensionen der Interaktion sind hierbei auf einer latenten Wirklichkeitsebene verortet und demnach – ebenso wie jene der konjunktiven Wissensbestände bei der Dokumentarischen Methode – nicht direkt wahrnehmbar, sondern ausschließlich rekonstruierbar. Darüber hinaus zeigt sich, dass aufgrund ihrer kulturellen Bezogenheit auch die Gegenstandskonzeption der Tiefenhermeneutik v.a. gegenindividualistisch angelegt ist.

Im Vergleich dazu ist der Orientierungsrahmen (bzw. Habitus) als Erkenntnisgegenstand der Dokumentarischen Methode „nicht auf derselben Ebene sozialer Realität“ (ebd., 190) verortet wie jene der an der Interaktion beteiligten unbewussten Dimensionen bei der Tiefenhermeneutik. Dennoch

deutet sich auch hier ein Generierungs- bzw. Hervorbringungsprinzip hinsichtlich einer gewissen (Handlungs-)Praxis an. Im Kontext der Dokumentarischen Methode wird deshalb hinsichtlich der methodologischen und sozialtheoretischen Grundlegung „von einem *fokussierten Praxisansatz* gesprochen“ (Kramer 2015, 172, Hervorhebung im Original). Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass sich die über die jeweiligen methodischen Forschungszugänge in den Blick gebrachten „Ausschnitte sozialer Wirklichkeit“ deutlich voneinander unterscheiden, weshalb „von zwei differenten Hervorbringungslogiken der Praxis auszugehen“ (ebd., 189) ist. Hinsichtlich der Dokumentarischen Methode geht es vordergründig um eine „implizite Regelhaftigkeit“ (Bohnsack 2018a, 56), d.h. um ein „verborgenes Generierungsprinzip“ (Kramer 2015, 170), das es zu rekonstruieren gilt: Die genetische Analyse, d.h. die dokumentarische Interpretation zielt ab auf die Prozessstruktur dieses Generierungsprozesses, also auf den dieser Handlungspraxis als habitualisierter und inkorporierter Praxis zugrundeliegende *modus operandi* oder *Habitus* (vgl. Bohnsack u.a. 2013). Indem über das handlungsleitende und inkorporierte Wissen der Zugang zur Handlungspraxis geschaffen wird, wird der Versuch der „Überwindung des Gegensatzes von Subjektivismus [...] und Objektivismus“ (Bohnsack 2013, 186) unternommen. So grenzt sich die Dokumentarische Methode insofern vom Subjektivismus ab, indem der Orientierungsrahmen (bzw. *Habitus*) unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn und den Intentionen der Akteure und somit von der Introspektion analysiert wird (ebd.). Andererseits ist die Dokumentarische Methode vom Objektivismus durch die Annahme getrennt, „dass es außerhalb der impliziten, atheoretischen Wissensbestände keine davon unabhängigen, objektiven Strukturzusammenhänge gebe“ (Kramer 2015, 172). Aus diesem Grund fokussiert die Dokumentarische Methode auf den Orientierungsrahmen bzw. *Habitus* als *modus operandi*. Hierbei wird davon ausgegangen, dass der Zugang zum *modus operandi* nur „über die Objektivationen der Akteure [...], also über die Werke oder *Dokumente* ihres Handelns“ (Bohnsack 2013, 186, Hervorhebung im Original) erfolgen kann. Unter Bezugnahme auf Bourdieu verweist Bohnsack in diesem Zusammenhang darauf, dass sich „im *opus operatum* und in ihm allein [...] der *modus operandi*“ (Bourdieu 1976, 209; Bohnsack 2013, 186) enthüllt, der in sprachlicher Form oder in Bildern vorliegt (vgl. Kramer 2015, 172). Die dokumentarische Interpretation spielt sich zwar jenseits der Introspektion, jedoch nicht jenseits des Wissens der AkteurInnen ab. In ihren Werken und Kulturobjektivationen dokumentieren sich ihre handlungsleitenden, inkorporierten Wissensbestände. Die Sinnstruktur der Handlungspraxis ist bei den AkteurInnen zwar wissenschaftlich repräsentiert, ohne aber begrifflich-theoretisch reflektierbar zu sein. Den methodologischen und erkenntnistheoretischen Prämissen der Dokumentarischen Methode entsprechend wird ohnehin nicht davon ausgegangen, dass die BeobachterInnen mehr wissen als die AkteurInnen selbst, sondern eben davon, dass letztere selbst nicht wissen, was sie eigentlich alles wissen (vgl.

Bohnsack 2013, 186). Die Tiefenhermeneutik wiederum beforscht den narrativen Gehalt von kulturellen Objektivationen über die Wirkung auf das Erleben der InterpretInnen (siehe weiter oben). Da die Tiefenhermeneutik tief in der Kritischen Theorie, deren Vertreter auch als Frankfurter Schule bezeichnet werden, verwurzelt ist, ist deren sozialtheoretischer Hintergrund ein gesellschaftskritischer. Den Gegenstand der Kritischen Theorie stellt die kritische Analyse der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft dar, mit anderen Worten formuliert, geht es um die Aufdeckung ihrer wahrgenommenen Herrschafts- und Unterdrückungsmechanismen – die über kulturelle Objektivationen ihren Ausdruck finden – und die Hinterfragung ihrer Ideologien, mit dem Ziel einer vernünftigen Gesellschaft mündiger Menschen.

Indem im Zuge der dokumentarischen Analyse der Orientierungsrahmen bzw. der modus operandi zur begrifflich-theoretischen Explikation gebracht wird, wird der Weg der logischen Schlussfolgerung der Abduktion nach Peirce (vgl. 1967) gegangen. Kramer (vgl. 2015, 170) zufolge deutet sich durch die Kennzeichnung dieses Erkenntnisgegenstands gleichsam die methodologische Notwendigkeit der sequenzanalytischen Vorgehensweise im Rahmen der dokumentarischen Interpretation an. Im Gegensatz dazu verfährt die Tiefenhermeneutik entsprechend des Prinzips des szenischen Verstehens im Modus der gleichschwebenden Aufmerksamkeit und orientiert sich im Zuge der freien Assoziation stets an jenen Szenen, die aufgrund ihres irritierenden Charakters den herkömmlichen Lesefluss unterlaufen. Diesen Irritationen folgend wird der Zugang zum latenten Sinngehalt einer Interaktion ermöglicht. Wenngleich beiden Methoden zur Erkenntnisgewinnung das Prinzip des abduktiven Schließens zugrunde liegt, verfolgen sie dennoch unterschiedliche Herangehensweisen hinsichtlich der Generalisierbarkeit ihrer Ergebnisse: Während die Dokumentarische Methode im Zuge der komparativen Analyse verschiedener Fälle vordergründig auf eine Typenbildung abzielt, stellt das theoretische Begreifen einen wesentlichen Arbeitsschritt der Tiefenhermeneutik dar, wodurch vom rekonstruierten Einzelfall abgehoben werden soll. Wenngleich die Tiefenhermeneutik zwar nicht explizit den Anspruch erhebt, mehrere Fälle miteinander zu vergleichen, um generalisierbare Erkenntnisse – über den Einzelfall hinweg – zu liefern, sondern über das theoretische Begreifen des rekonstruierten Falls etwas Typisches im Neuen hervorzubringen sucht, schließt das tiefenhermeneutische Vorgehen jedoch nicht grundsätzlich die Möglichkeit eines Fallvergleichs von vornherein aus.

### **2.5.5 Umsetzung der Daten- und Methodentriangulation**

Sowohl die Daten- als auch die Methodentriangulation setzten am gewählten Fall an (vgl. Flick 2013, 316). Bei den Triangulationen in dieser Arbeit ging es

vordergründig um eine „Erweiterung der Tiefe und Breite der Analyse“ (Marotzki 1995, 79). Dieser Vorgehensweise lag die Absicht zugrunde, die LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion anhand eines konkreten Falls multiperspektivisch und multimethodisch zu untersuchen, um verschiedene Aspekte, Dimensionen und Facetten hinsichtlich der sich konstituierenden Interaktionsordnung, durch die sich diese auszeichnet, erfassen zu können. Hinsichtlich der Datensorten- und Methodenwahl spielte ihre Angemessenheit bezüglich des Erkenntnisinteresses, des Gegenstands und des Forschungsfelds eine wesentliche Rolle.

Wie bereits in anderen Abschnitten verdeutlicht wurde, stellt die Triangulation für eine (ethnographische) Einzelfallstudie keine Seltenheit dar, wobei – und dies trifft auch auf diese Arbeit zu – verschiedene Datensorten und Auswertungsverfahren miteinander verknüpft werden (können). Kramer (2002, 99) zufolge sei nun allerdings durch die Kombination von Daten und Methoden noch keine „Vermittlung“ geleistet, dazu bedürfe es eines „eigenständige[n] distanziert reflexive[n] Fortschritt[s], der als „Theoriearbeit geleistet werden kann“. Auch Kelle (2001, 206) schließt sich kritisch den Triangulationsüberlegungen an und verweist darauf, dass

„die Anwendung unterschiedlicher theoretischer Perspektiven und methodischer Verfahren innerhalb eines Forschungsprojekts als Produktion von verschiedenen Relevanzzusammenhängen zu begreifen [ist, Anm. J.R.], die füreinander Kontexte darstellen, sich aneinander reiben und nicht notwendig zur Übereinstimmung gebracht werden können“.

Gleichsam hebt Schäffer (2003, 368) hervor, dass

„im Gegensatz zu einer [...] naiven Methodenauffassung – bei der man dann verschiedene Verfahren unter der Maßgabe einsetzt, den Forschungsgegenstand ‚richtiger‘, ‚besser‘ bzw. ‚objektiver‘ zu ‚erfassen‘ – ist es wichtig, die durch die Formen der Erhebung gegebenen spezifischen *Grenzen eines jeden Verfahren[s]* [Hervorhebung im Original] zu berücksichtigen“.

Im weiteren Verlauf wird nun der als wesentlich erachtete Vermittlung für die vorliegende Arbeit Rechnung getragen und eine diesbezügliche Umsetzung thematisiert. Im Zuge des Auswertungsprozesses wurde eine Triangulation unterschiedlicher Datensorten wie auch unterschiedlicher Auswertungsverfahren durchgeführt, wobei sich unmittelbar die Frage stellte, „wie die empirischen Befunde und Ergebnisse aus den [...] empirischen Zugängen aufeinander bezogen und für eine übergreifende Analyse geöffnet werden können“ (Alke 2015, 94).

Die Triangulation von Dokumentarischer Methode und Tiefenhermeneutik, der ein wesentlicher Stellenwert in dieser Arbeit zukommt, zielte darauf ab, die Interaktion zwischen Lehrer M. und den SchülerInnen der besagten Klasse auf unterschiedlichen Ebenen zu untersuchen. Der Begriff ‚Ebenen‘ ist hierbei sehr allgemein gehalten. Konkret ist gemeint, dass die LehrerInnen-

SchülerInnen-Interaktion einerseits auf den Ebenen der performativen Oberflächenstruktur und der generativen Tiefenstruktur im Sinne der Dokumentarischen Methode sowie auf der manifesten und latenten Sinnenebene im Wortgebrauch der Tiefenhermeneutik beforcht wurden. Die Analysen des Datenmaterials erfolgten zunächst zwar zeitlich parallel, dennoch wurden sie in zwei separaten Arbeitsschritten durchgeführt. Besonders wesentlich für dieses Vorgehen war, dass während der unmittelbaren Auswertungsphasen zunächst keine Querverbindungen zueinander hergestellt wurden. Diese Herangehensweise basierte auf der Überlegung, dass hierbei die methodische Kontrollierbarkeit ermöglicht würde, indem das Datenmaterial separat – und somit unabhängig voneinander – von einer je anderen methodischen Perspektive in den Blick genommen wird. Nichtsdestotrotz kann darauf hingewiesen werden, dass die jeweiligen Analysen – die die unterschiedlichen Ebenen fokussierten – durch das Erkenntnisziel der Rekonstruktion der Interaktionsordnung miteinander verbunden waren. Mit Bezug zu Reh u.a. (2011, 137) wird hinsichtlich dieser vorliegenden Arbeit die Auffassung vertreten, dass die unterschiedlichen

„Perspektiven und Verfahren zueinander in Bezug gesetzt werden [können, Anm. J.R.]. Als empirische Ausdifferenzierung und Kontextualisierung des Gegenstandes bzw. seiner empirischen Repräsentationen einerseits und Reflexivität des Forschungsprozesses andererseits kann diese Inbezugnahme in hohem Maße sinnvoll sein“.

In diesem Sinne sollten die Daten- und Methodentriangulation weniger in den Dienst einer Erhöhung der Validität oder Korrekturmöglichkeit gestellt werden (vgl. Schäffer 2003, 368). Es ging vielmehr darum, die verschiedenen empirischen Ergebnisse als unterschiedliche Relevanzzusammenhänge (vgl. Alke 2015, 95) der Interaktionsordnung aufzufassen, die zu einer umfassenden Klärung des übergeordneten Forschungsinteresses dieser vorliegenden Arbeit dienen sollten. Die Triangulation ermöglichte hierbei vertiefte Einblicke, als dies der Fall gewesen wäre, wenn der Forschungsgegenstand nur aus einer Perspektive betrachtet worden wäre. Aus diesem Grund wurde in einem zusätzlichen Arbeitsschritt „eine übergreifende und perspektivenverschränkende Analyse“ (ebd., 95) der durch die unterschiedlichen empirischen Zugänge erhaltenen Ergebnisse durchgeführt.

Im ersten Schritt der Datenauswertung erfolgte zunächst die dokumentarische Analyse der ausgewählten Beobachtungsprotokolle zum Zweck der Untersuchung der Handlungspraktiken (und dieser zugrunde liegenden Orientierungsrahmen) der beteiligten AkteurInnen. Daran anschließend wurden die Perspektiven der jeweiligen AkteurInnen fokussiert und demnach – der Dokumentarischen Methode entsprechend – für diese Arbeit relevante und zugleich interessante Passagen aus dem Einzelinterview mit dem Lehrer und den Gruppendiskussionen mit den SchülerInnen der besagten Klasse ausgewählt und interpretiert. Das Einzelinterview und die Gruppendiskussionen wurden deshalb

herangezogen, um die durch die Analyse der Beobachtungsprotokolle gewonnenen Erkenntnisse daran abzugleichen, zu verfestigen bzw. zu ergänzen. Dabei zeigte sich in der Analyse der Interview- und Gruppendiskussionspassagen eine maßgebliche Ergänzung der bzw. sogar Übereinstimmung mit den Beobachtungsprotokollen (bzw. vice versa) hinsichtlich der rekonstruierten Handlungspraktiken (bzw. Orientierungen). Dieses methodische Vorgehen erfolgte unmittelbar vor dem Hintergrund der erkenntnistheoretischen und methodologischen Prämissen der dokumentarischen Methode, die auf die interpretative Rekonstruktion von Wissensformen abzielt, die in die

„Handlungspraxis eingelagert sind [...]. Dies sind Wissensformen, die den Wissenden in ihrer Handlungspraxis habituell verfügbar sind, über die sie aber nicht ohne Weiteres theoretisch explizit – wie über den subjektiv gemeinten Sinn – Auskunft geben können. Damit ist jedoch nicht eine Latenz dieser Wissensformen unterstellt, die nur von einem/r kundigen Interpret/In gedeutet werden kann, weil sich die Subjektive ihres Wissens gänzlich unbewusst sind [...]. Vielmehr entzieht sich dieses *handlungspraktische* Wissen zwar tendenziell der theoretischen Explizierbarkeit, es ist den Wissenden jedoch prinzipiell möglich, auf dieses Wissen zu rekurrieren, was beim Gegensatz manifest – latent nicht der Fall ist. Aus der Perspektive der dokumentarischen Methode wissen die Erforschten insofern oft gar nicht, wie viel sie handlungspraktisch wissen“ (Schäffer 2012, 197f, Hervorhebung im Original).

Bezogen auf die fallinterne komparative Analyse im Rahmen der dokumentarischen Auswertung lässt sich festhalten, dass diese vermehrt im Kontext ausgewählter, für diese Forschungsarbeit thematisch relevante und für die leitende Forschungsfrage interessante, Beobachtungssequenzen ausgeführt wurde, um die Handlungspraxis der beteiligten AkteurInnen rekonstruieren und – in weiterer Folge – differenziert beschreiben zu können. Die komparativen Analysen bezüglich der Lehrer- und SchülerInnenperspektiven blieben jeweils auf denselben Datentypus beschränkt. Lediglich die Perspektive des Lehrers wurde nicht mit jener der SchülerInnen der beforschten Klasse verglichen. Wie bereits in Kap. 2.5.2 unter Bezugnahme auf Bohnsack u.a. (vgl. 1995, 430) ausführlich erläutert wurde, sind narrative Interviews und Gruppendiskussionen auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche, Wirklichkeiten oder Erfahrungsräume gerichtet, weshalb sie nicht unmittelbar miteinander verglichen werden können. Aus diesem Grund wurden die verschiedenen Perspektiven der beteiligten AkteurInnen im Rahmen der dokumentarischen Auswertung über die Analyse der beobachteten unterrichtlichen Interaktionen in Beziehung gesetzt, wobei hierfür der Datentriangulation ein wesentlicher Stellenwert zukam.

Um ebenso die an der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion beteiligten Dynamiken, die sich im Spannungsverhältnis von manifester und latenter Sinnesebene der untersuchten Interaktionen abspielen, rekonstruieren zu können, wurden in einem zweiten Schritt jene Beobachtungsprotokolle bzw. Szenen

aus diesen, die – dem Verfahren entsprechend – während des Interpretationsprozesses besonders irritierten, ausgewählt und einer ausführlichen tiefenhermeneutischen Analyse unterzogen.<sup>60</sup>

Resümierend lässt sich in Hinblick auf die Methodentriangulation Folgendes festhalten: Erstens konnten durch die dokumentarische Interpretation des Datenmaterials interaktive Handlungspraktiken des Lehrers und seiner SchülerInnen (= performative Oberflächenstruktur) herausgearbeitet werden. Zweitens wurde es dadurch möglich, den dieser Handlungspraktiken zugrunde liegenden Orientierungsrahmen (= generative Oberflächenstruktur) auf die Spur zu kommen. Die Anwendung der Tiefenhermeneutik ermöglichte es schließlich die Betrachtungsebene zu wechseln, indem die an der unterrichtlichen Interaktion beteiligten emotionalen Dimensionen in den Blick genommen wurden. Insofern untersucht wurde, welche Affekte in der dokumentarisch-methodisch beschriebenen Inszenierung abgewehrt bzw. latent gemacht wurden, lieferte die tiefenhermeneutische Analyse Erkenntnisse, die – hinsichtlich der unterschiedlichen Betrachtungsweisen auf die jeweiligen Interaktionsebenen – tiefere Schichten offenlegen als jene der dokumentarischen Analyse. Das Resultat der übergeordneten und perspektivenverschränkenden Analyse findet sich im Kapitel 4 dieser Arbeit.

Die forschungspraktische Umsetzung des in diesem Kapitel vorgestellten Forschungsdesigns bzw. Forschungsprozesses schließt im nachfolgenden Kapitel 3 in Form von Fallanalysen zur Interaktionsordnung des Unterrichts der beforschten Klasse mit Lehrer M an. Wie bereits oben beschrieben wurde, beginnen die Fallanalysen mit den dokumentarischen Interpretationen, der schließlich die Interpretationen mittels der Tiefenhermeneutik anschließen. Die theoretischen Ausführungen bezüglich der Konzeptionen der Interaktionsordnung des Unterrichts sowie den Handlungspraktiken und Interaktionsdynamiken, die in den vorangegangenen Kapiteln ausführlich dargestellt wurden, werden in weiterer Folge vorausgesetzt.

---

60 Für eine Erweiterung dieser Arbeit wäre es sicherlich auch noch interessant gewesen, die jeweiligen Perspektiven der am Interaktionsgeschehen beteiligten AkteurInnen (d.h. Lehrpersonen und SchülerInnen) einer tiefenhermeneutischen Analyse zu unterziehen. Diese Vorgehensweise hätte allerdings den Rahmen dieser Dissertationsarbeit maßgeblich überschritten, weshalb davon abgesehen wurde.



### **3 Fallanalyse und Erkenntnisse zur Interaktionsordnung des Unterrichts**

In den nachfolgenden Kapiteln erfolgt die Darstellung der Ergebnisse aus den empirischen Analysen, die mittels der Dokumentarischen Methode (Kap. 3.1) und der Tiefenhermeneutik (Kap. 3.2) zur Untersuchung der Interaktionsordnung des Mathematikunterrichts von Herrn M. in der beforschten Klasse durchgeführt wurden. Wie bereits an mehreren Stellen dieser Arbeit erläutert wurde, stehen im Fokus der Aufmerksamkeit der hier vorgestellten rekonstruktiven Einzelfallstudie Handlungspraktiken und Interaktionsdynamiken, die zur Herstellung und Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung beitragen. Entsprechend des zugrunde liegenden Forschungsinteresses und des Forschungsdesigns wurde als Fall die Interaktion zwischen Lehrer M. und den SchülerInnen jener Klasse der Sekundarstufe I eines Realgymnasiums in Wien gewählt, die für insgesamt zwei Schuljahre forschend begleitet wurde.

Die Aufbereitung der rekonstruktiven Fallanalyse zur Interaktionsordnung des Unterrichts erfolgt konsequent nach den zuvor beschriebenen Auswertungsmethoden (in Kap. 2.5). Die Darstellung rekonstruktiver Forschungsergebnisse fällt grundsätzlich länger und umfangreicher aus als bspw. die Darstellung quantitativ-gewonnener Ergebnisse. Dieser Umstand ist bis zu einem gewissen Grad den rekonstruktiven Verfahren geschuldet, weil im Rahmen der Textinterpretation dieser zunächst ein wörtliches Zitat, eine Sequenz oder sogar eine ganze Passage vorangestellt wird, die es im Anschluss ausführlich zu interpretieren gilt (vgl. Krainz 2014, 104). Die Zeilennummerierungen im Fließtext orientieren sich an jenen des jeweiligen Originaltexts. Zum Auffinden und Zitieren von Transkriptstellen wurde jeweils das gesamte Originaltranskript vorlaufend mit Zeilennummerierungen versehen. Bei Zitaten aus einer Passage oder Sequenz verweisen die jeweiligen Zeilennummerierungen darauf, wie die angeführten Zitate in den Verlauf der Passage oder Sequenz einzuordnen sind.

Im Sinn der „intersubjektiven Überprüfbarkeit“ (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2008, 353) und um dem/der LeserIn dieser Arbeit die aus der rekonstruktiven Fallanalyse gewonnenen Erkenntnisse nachvollziehbar aufbereiten zu können, erfolgt die Darstellung der Ergebnisse in zwei Teilen (wenngleich die Datenauswertung zu größten Teilen parallel durchgeführt wurde). Zunächst werden die Ergebnisse der Dokumentarischen Analyse vorgestellt (Kap. 3.1). Für die dokumentarische Fallrekonstruktion wurden als Ausgangspunkt teilnehmend-beobachtete Unterrichtsstunden herangezogen, die sich in der Analyse als potentiell kritisch erwiesen und somit bereits wesentliche Erkenntnisse hinsichtlich der Handlungspraxis von Lehrer M. und den SchülerInnen der besagten Klasse während der unterrichtlichen Interaktion liefern. Zur Ergänzung bzw. Untermauerung der hieraus gewonnenen Ergebnisse wurden thematisch

relevante Passagen bzw. Sequenzen aus dem narrativ-gehaltenen Interview mit dem Lehrer sowie aus den insgesamt vier zur Verfügung stehenden Gruppendiskussionen mit den SchülerInnen herangezogen und mit den Analysen der Praxisprotokolle trianguliert. Der Abschnitt zur dokumentarischen Analyse schließt erstmals mit einem Epilog zu den mittels der Dokumentarischen Methode hervorgebrachten Erkenntnissen. Daran anschließend erfolgt die Darstellung der Erkenntnisse aus der tiefenhermeneutischen Analyse jener teilnehmend-beobachteten Unterrichtssequenzen, die sich hierfür aufgrund ihres irritierenden Charakters als besonders geeignet erwiesen (Kap. 3.2). Die beiden Teile wurden so aufbereitet, dass sie auch getrennt und unabhängig voneinander gelesen werden können. Die Ergebnisdarstellung der dokumentarischen Analyse fällt dabei umfangreicher aus als jene der tiefenhermeneutischen Fallrekonstruktion. Dieser Umstand wird damit begründet, dass im Rahmen der dokumentarischen Fallanalyse verschiedene Datensorten zur Auswertung herangezogen, auf den jeweiligen Datentypus bezogen verglichen und trianguliert wurden, während sich die tiefenhermeneutische Analyse auf die Auswertung der durch die teilnehmende Beobachtung gewonnenen Praxisprotokolle beschränkte.

Eine Zusammenführung bzw. die Diskussion der in Kapitel 3 aufbereiteten Erkenntnisse zur Interaktionsordnung des Unterrichts erfolgen vor dem Hintergrund der Methodentriangulation von Dokumentarischer Methode und Tiefenhermeneutik im daran anschließenden Kapitel 4.

### **3.1 Dokumentarische Analyse dramatischer Inszenierungen während des Unterrichts<sup>61</sup>**

Unterrichtsstunden sind durch die institutionalisierten Rahmenbedingungen der Schule geregelt und finden an einem spezifischen Ort, vorwiegend im Klassenraum, sowie zu festgelegten Zeiten statt. Die Einteilung der Einheiten, zu denen sich die Lehrkraft gemeinsam mit den SchülerInnen zu diversen Unterrichtsfächern treffen, wird durch den Stundenplan geregelt. Die SchülerInnen sind verpflichtet, sich während des Unterrichts im Klassenraum aufzuhalten, wo sie „in ihrem Verhalten und Interagieren der Beobachtung durch das pädagogische Personal [...] in hohem Maße ausgesetzt sind“ (Wagner-Willi 2005, 87). Spezifische Handlungs- und Interaktionsformen werden gemeinsam mit Lerninhalten vermittelt und gleichsam inkorporiert (vgl. ebd., 88). Praktiken des Unterrichtsgeschehens beziehen sich auf die „institutionelle Sozialität der Schulklasse und die Durchführung bzw. Organisation von Unterricht“ (ebd.). In den nachfolgenden Kapiteln werden jene Praktiken dargestellt, die

---

61 Teile dieses Kapitels wurden bereits veröffentlicht in Reischl (2019a, b) und Reischl (2020).

zur Herstellung und Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung des Unterrichts bezüglich des ausgewählten Einzelfalls dieser Arbeit dienen. Fokussiert werden hierbei nicht nur verschiedene Phasen des Unterrichts (Stundeneinstieg, Erarbeitungs-, Übungs- und Ergebnissicherungsphase und Stundenabschluss), in denen die beteiligten AkteurInnen miteinander interagieren, sondern auch die mittels unterschiedlicher Erhebungsmethoden gewonnenen Perspektiven (Forscherin-, Lehrer- und SchülerInnenperspektive) auf die unterrichtliche Interaktion, um den Fall – wie er sich über das erhobene Datenmaterial darstellt – entsprechend der Dokumentarischen Methode beschreiben zu können.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt analog eines Dramas in fünf Akten. Denn wie sich über die dokumentarische Analyse des vorliegenden Datenmaterials zeigte, inszeniert sich das schulische Unterrichtsgeschehen zwischen Lehrer M. und den SchülerInnen der befochtenen Klasse wie ein Drama. In Anlehnung an Gustav Freytags (1965)<sup>62</sup> „Die Technik des Dramas“ gliedert sich das nachfolgend dargestellte Drama in insgesamt fünf Teile und drei Stellen<sup>63</sup>. Wie durch die Verbildlichung in Abbildung 3 deutlich wird, erhält das klassische Drama durch die Verbindung dieser Punkte einen pyramidalen Aufbau: „Es steigt von der Einleitung mit dem Zutritt des erregenden Moments bis zum Höhepunkt, und fällt von da bis zur Katastrophe [bzw. Lösung, Anm. J.R.]. Zwischen diesen drei Teilen liegen die Teile der Steigerung und des Falls. Jeder dieser fünf Teile kann aus einer Szene oder aus einer gegliederten Folge von Szenen bestehen, nur der Höhepunkt ist gewöhnlich in einer Hauptszene zusammengefaßt [sic!]“ (ebd., 102). Diese Teile bzw. Akte des Dramas a) Exposition, b) Komposition, c) Höhepunkt mit Peripetie, d) Retardation und e) Katastrophe bzw. Lösung haben jeweils etwas Besonderes hinsichtlich ihres Zweckes bzw. Baueinrichtung. Zwischen ihnen stehen drei wichtige szenische Momente (das erregende Moment, das tragische Moment und das Moment der letzten Spannung), durch die die insgesamt fünf Teile einerseits getrennt und andererseits auch verbunden werden. Von diesen drei dramatischen Momenten steht eines, das den Beginn der bewegten Handlung andeutet, zwischen Einleitung und Steigerung, das zweite, der Beginn der Gegenwirkung, zwischen Höhepunkt und Retardation und das dritte, das vor Eintritt der Katastrophe noch einmal ansteigt, zwischen Retardation und Katastrophe bzw. Lösung (vgl.

---

62 Erstveröffentlichung: 1863.

63 Der Kunstgriff, für die Darstellung der Forschungsergebnisse Gustav Freytags Konzeption des klassischen Dramas in fünf Akten heranzuziehen, wurde angewendet, um die Dichte und den Spannungsverlauf des beobachteten Geschehens für den Leser bzw. die Leserin nachvollziehbar herauszuarbeiten.

ebd., 102ff). Diesen (klassischen) fünf Akten wird schließlich zum Abschluss noch ein Epilog als Nachspiel des zuvor dargelegten Dramas angeschlossen.

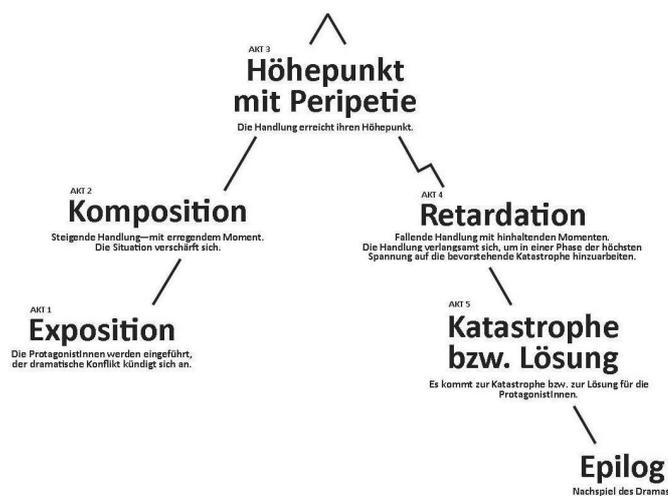


Abbildung 3: Aufbau des Dramas in dieser Disserationsarbeit in Anlehnung an Freytag (1965, 102)

### 3.1.1 Exposition (1. Akt)

In dieser Exposition, dem ersten Akt, werden – über die ersten Eindrücke der Verfasserin dieser Arbeit – die ProtagonistInnen dieses darzustellenden Dramas eingeführt und damit eine Hinführung der zur nachfolgend darzustellenden Dramaturgie unternommen. Diese Hinführung – aus der Perspektive der Forscherin – erfolgt über eine kurze Sequenz aus einer Gruppendiskussion mit den Schülern Walter und Laurenz, wodurch nicht nur der Fokus für die vorliegende dokumentarische Analyse konkretisiert, sondern auch der sich hierin abzeichnende Konflikt zwischen dem Lehrer und der Klasse auf den Tisch gebracht wird.

#### 3.1.1.1 Erste Eindrücke und Hinführung

Den ersten Kontakt mit dem Lehrer hatte ich als Forscherin bei einem meiner ersten Treffen mit der Schulleitung der Schule. Dieser Gesprächstermin war

mit der Schulleiterin vereinbart, um alle wesentlichen Punkte bezüglich der bevorstehenden Beobachtungen zu besprechen<sup>64</sup>. Während mir gerade der Stundenplan der besagten Klasse ausgedruckt wurde, befand sich der Mathematiklehrer in der Nähe des Büros der Schulleiterin, sodass er unmittelbar von der Direktion als Vizeklassenvorstand der Klasse zu unserem Gespräch hinzugebeten wurde. Er setzte sich zu uns und stellte sich zunächst vor. Von Beginn an wirkte er sowohl vom Alter her als auch aufgrund seines Auftretens und Kleidungsstils sehr jugendlich und lässig. Er trug Jeans und ein Metal-T-Shirt. Besonders auffällig war seine Geldbörse, die er mit einer Metallkette an seiner Hose befestigte. Er war sehr freundlich, kooperativ und auch sehr offen. Der Lehrer ging nicht nur kurz auf die einzelnen Lehrpersonen ein, bei denen ich beobachten könnte, sondern er betonte auch, dass es ihn überhaupt nicht stören würde, wenn ich in seinem Unterricht Beobachtungen durchführen würde.

Den zweiten Kontakt mit dem Lehrer hatte ich (indirekt) nach meiner ersten beobachteten Physikstunde<sup>65</sup>. Kurz nach dem Glockenläuten kamen drei Schüler zu mir und fragten mich, ob ich auch beim ‚Mathelehrer‘ im Unterricht beobachten würde. Ohne nachzufragen, weshalb sie mir diese Frage stellten, bestätigte ich den Schülern, dass ich auch in Mathematik dabei sein werde.

Den dritten (ebenfalls indirekten) Kontakt mit Lehrer M. hatte ich vor meiner bevorstehenden ersten Beobachtung im Fach Mathematik. Der Klassen- vorstand, der in der besagten 3.Klasse Englisch und Geographie unterrichtet, lud mich nach meiner Beobachtung im Lehrerzimmer auf einen Automaten- kaffee ein. Während wir vor dem Automaten standen und auf den Kaffee warteten, gesellte sich die Physiklehrerin der Klasse zu uns hinzu. Gemeinsam unterhielten wir uns kurz über meine Beobachtungen. Die Physiklehrerin fragte mich schließlich, welches Fach ich noch beobachten würde. Als ich mit ‚Mathe‘ antwortete, wirkten die beiden – zu meiner Verwunderung – sehr euphorisch. Sie wiesen mich darauf hin, dass ich unbedingt den Mathelehrer beobachten sollte, weil er den Unterricht sehr gut unterhält und die SchülerInnen von ihm sehr angetan seien.

Wie bereits an einer anderen Stelle dieser Arbeit erwähnt, hatte ich meinen ersten Kontakt mit den SchülerInnen der beforschten Klasse bei meiner insgesamt ersten Beobachtungsstunde in dieser Schule im Unterrichtsfach Deutsch.

---

64 Für die durchzuführende empirische Untersuchung im Rahmen der Dissertationsarbeit wurde seitens der Schulleitung eine Schulklasse vorgeschlagen. Es handelte sich um eine Schul- klasse, die laut Schulleiterin sehr aufgeweckt war, was ihr selbst wiederum sehr viel Freude bereite. Darüber hinaus betonte sie, dass der Lehrkörper der Klasse sehr jung und dement- sprechend für derartige Vorhaben, wie jene der Unterstützung eines wissenschaftlichen For- schungsprojekts, generell sehr offen sei.

65 An diesem Tag trafen mich die SchülerInnen zum allerersten Mal in ihren Doppelstunden im Unterrichtsfach Deutsch an. Mit der Deutschlehrerin war zwar vorab vereinbart, dass ich mich kurz den SchülerInnen vorstellen könnte, aber leider hat diese Vorstellung nicht statt- gefunden. Aus diesem Grund fragte ich die Physiklehrerin, ob ich mich in der darauffolgen- den Stunde vorstellen dürfte.

Es war zwar eigentlich vereinbart, dass ich mich in dieser Stunde bereits bei den SchülerInnen vorstelle, doch war dies – vermutlich weil die Deutschlehrerin es vergessen hatte – nicht möglich. Deshalb bat ich die Physiklehrerin, die auch an diesem Tag mit den SchülerInnen Unterricht hatte, mich kurz vorstellen zu dürfen. Dies wurde mir schließlich auch ermöglicht. Sie stellten mir kurz ein paar Fragen zu meinen Beobachtungen, d.h. was ich mir genau anschauen werde. Die SchülerInnen wirkten auf mich zwar sehr aufgeweckt – was für dieses Alter nicht untypisch ist –, zudem waren sie auch sehr engagiert, motiviert und interessiert. Dieser Eindruck hielt über die gesamten drei Erhebungsphasen hinweg an. Manche SchülerInnen stachen mir dabei mehr ins Auge, manche – durch ihre eher ‚ruhigere‘ Beteiligung am Unterricht – weniger. Dies zeichnet sich gleichsam in meinen erhobenen Daten bzw. in den Auswertungen dieser ab.

Dadurch, dass ich bereits zu Beginn meiner Datenerhebungen sowohl von verschiedenen SchülerInnen als auch von verschiedenen Lehrpersonen quasi darauf hin verwiesen wurde, den Unterricht (insbesondere den Mathematikunterricht) von Lehrer M. zu beobachten, bestärkte mich in meiner Entscheidung, den Forschungsfokus gerade darauf zu lenken. Die ersten wesentlichen Hinweise, worauf ich in meiner Fallanalyse zur Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts besonders zu achten hatte, eröffneten sich schließlich in der Erstanalyse der ersten beiden Gruppendiskussionen mit den SchülerInnen der Klasse. Mein Forschungsfokus präziserte sich schließlich v.a. durch die Gruppendiskussion mit den Schülern Walter und Laurenz in meiner dritten Erhebungsphase [GD3]. Eine Einführung in die Darstellung der Ergebnisse soll nun zunächst eine kurze Sequenz aus der Gruppendiskussion mit diesen beiden Schülern – wie folgt – liefern:

I<sup>66</sup>: Bei welcher Lehrperson würdet= ihr be-beobachten wollen?  
W<sup>67</sup>: Herrn Professor M.  
L: Ja. [GD3, Z. 153-154]

Auf die Frage der Diskussionsleiterin, welche Lehrperson die Schüler selbst beobachten würden, wenn sie die Möglichkeit dazu hätten, antwortet Walter unmittelbar mit „Herrn Professor M.“ [GD3, Z. 153]. Laurenz validiert zugleich die Antwort seines Mitschülers mit „Ja“ [GD3, Z. 154], was darauf hindeutet, dass sich die Schüler darin offenbar einig sind. Gleichsam dokumentiert sich hierin die Bedeutsamkeit des Mathematiklehrers für die Schüler Walter

---

66 I: Julia Reischl.

67 W: Walter, L: Laurenz. Diesen beiden Schülern wie auch allen anderen SchülerInnen der befragten Klasse wurden zur besseren Lesbarkeit Namen zugewiesen. Es handelt sich jedoch nicht um ihre wirklichen Namen, weil sämtliche persönliche Daten anonymisiert wurden.

und Laurenz. Daraufhin stellt die Diskussionsleiterin die immanente Nachfrage, weshalb sie gerade bei Herrn M. beobachten würden. Daraufhin antwortet Walter folgendermaßen:

- I: Warum?  
 W: Weil:l ich f-ich finde es interessant, wi:e er (.) uns (.) (2)  
 Sm?<sup>68</sup>: └Ah tschuldigung.  
 I: Eine Minute noch.  
 W: wie er uns ruhig hält und sozu-sozusagen, weil bei anderen Lehrern sind wir halt (.) schon lauter und beim Herrn Professor M. sind wir eigentlich (.) fast nur ruhig.  
 I: Warum?  
 W: Und ich find, das interess-na weil Disziplin herrscht, weil er (.) strenger mit (2) strenger einfach um-umgeht  
 I: └Mhm.  
 W: und eine (2) lautere St-also mal die Stimme (2) ja ne lautere Stimme und so halt mal den Ton angibt und sowas. Ich mein der Herr Professor (.) Herr E. auch und die anderen aber... [GD3, Z. 155-167]

Walter antwortet zugleich der immanenten Nachfrage der Diskussionsleiterin mit der Aufforderung zu begründen, weshalb er Herrn M. beobachten würde, mit dem Interesse herauszufinden, wie der Mathematiklehrer alle SchülerInnen „ruhig hält“ [GD3, Z. 159]. Mit dieser Ausführung verweist der Schüler darauf, dass der Mathematiklehrer die Klasse derart unter Kontrolle hält, dass sie keine lärmenden, störenden Geräusche von sich geben, die insgesamt unter Umständen zur Unruhe oder zu Unterrichtstörungen führen könnten. Seiner Antwort schließt er schließlich eine Begründung hinsichtlich seines offenkundigen Interesses zur spezifischen Beobachtung an, indem er über den Vergleich mit anderen Lehrpersonen darauf verweist, dass sich die SchülerInnen beim Mathematiklehrer anders verhalten. Während sie bei anderen Lehrpersonen vermehrt lärmende und störende Geräusche von sich geben, sind sie „beim Herrn Professor M. [...] eigentlich (.) fast nur ruhig“ [GD3, Z. 160]. Hierin deutet sich schließlich an, dass sie während des Unterrichts beim Lehrer M. weniger durch störendes Handeln aufbegehren, was im Umkehrschluss wiederum bedeuten könnte, dass der Lehrer den SchülerInnen weniger mit sanktionierenden Maßregelungen entgegengetreten müsste, um Ruhe herzustellen. Auf die Nachfrage, weshalb die SchülerInnen beim Mathematiklehrer derart ruhig sind, antwortet Walter im Modus einer Argumentation, dass „Disziplin herrscht, weil er (.) strenger mit (2) strenger einfach um-umgeht und eine (2) lautere St-also mal die Stimme (2) ja ne lautere Stimme und so halt mal den Ton angibt und sowas“ [GD3, Z. 162-166]. Hierin zeigt sich, dass die SchülerInnen offenbar bestimmte Vorschriften und vorgeschriebene Verhaltensregeln einhalten.

---

68 Der Dialog wurde kurzzeitig von einem Schüler (Sm?) unterbrochen, der in den Raum einstürmte, in dem gerade die Diskussion stattfand.

Diese Vorschriften und Regeln werden zwar von der Institution Schule vorgegeben, aber grundsätzlich liegt es an der Lehrperson selbst, diese im Unterricht zu implementieren. Unter Einhaltung dieser Vorschriften und Verhaltensregeln fügen sich die SchülerInnen in die institutionell vorgegebene Ordnung des Unterrichts ein. In seiner Aussage charakterisiert Walter nicht nur den Umgang des Lehrers mit den SchülerInnen und stellt dabei erneut den Vergleich zu den anderen Lehrpersonen der Klasse her, sondern der Schüler macht zugleich deutlich, wie der Lehrer Disziplin herstellt. Durch die Verwendung des Begriffs ‚streng‘ verweist der Schüler auf einen Aspekt im pädagogischen Handeln des Lehrers, der sich – dem Wortgebrauch – entsprechend darauf bezieht, dass keine Abweichungen und Ausnahmen hinsichtlich der eigenen Vorstellungen, Vorschriften und Regeln geduldet werden. Unter Berücksichtigung der Wortbedeutung des Begriffs ‚Disziplin‘ entsteht der Eindruck, dass sich seine Art des Umgangs mit den SchülerInnen weniger durch Nachsichtigkeit, Milde und Freundlichkeit auszeichnet, sondern diese Strenge vermehrt Genauigkeit, Exaktheit und Striktheit impliziert, die die SchülerInnen offenbar nicht nur zu spüren bekommen, sondern sie auch dazu veranlasst deren eigenes Handeln danach auszurichten. Begleitet wird dieses strenge, pädagogische Handeln des Lehrers von einer „lautere[n] Stimme“ [GD3, Z. 165]. Eine laute Stimme zu haben bedeutet wiederum, dass man dadurch eindeutig zu hören ist. Eine laute Stimme vermag einen Raum bis in den letzten Winkel zu durchdringen. Walter zufolge wird es dem Lehrer durch seine hörbare und tief eindringende Stimme möglich, dass er „so halt mal den Ton angibt und sowas“ [GD3, Z. 165-166]. Der Formulierung entsprechend verweist der Schüler also darauf, dass der Lehrer diejenige Person ist, die sagt, wo es lang geht. Der Mathematiklehrer führt die Klasse (an) und hält sie dabei auch unter Kontrolle. Hierin deutet sich möglicherweise gleichsam das Bedürfnis nach Führung und Kontrolle aufseiten des Schülers an.

Die Diskussionsleiterin wendet sich schließlich Laurenz zu und stellt ihm die Frage, welche Fächer er gerne beobachten würde.

- L: Ja, also ich muss sagen, dass wenn ich jetzt die Lehrer nicht kennen würde, sondern nur die Namen, würd ich generell erst mal Hauptfächer nehmen.
- I: Mhm.
- L: Und Nebenfächer wenn (2) würd ich, würde es mir sozusagen egal sein, würde ich vielleicht (.) irgendwas nehmen, zum Beispiel irgendwie Bio oder so was. Also da, da wär=s mir eigentlich egal, aber die Hauptfächer würde ich sozusagen aussuchen.
- I: Was zum Beispiel?
- L: Ja eben Mathe, (.) ähm (.) Deutsch und Englisch halt.
- I: Was würd di interessieren am meisten?
- L: Ähm eben Englisch und Mathe.
- I: Mhm und was da genau? Was würdest dir da anschauen?

L: Naja ich würd (.) wie sich die Kinder verhalten und (.) wie der Lehrer mit den Kindern spricht und (.) ja. [GD3, Z. 169-181]

Laurenz beantwortet schließlich die Frage der Diskussionsleiterin im Modus der Exemplifizierung damit, dass ihn die Fächer „Englisch und Mathe“ [GD3, Z. 178] am meisten zur Beobachtung interessieren würden. Den Fokus seines spezifischen Beobachtungsinteresses würde er – wie in seiner Beschreibung deutlich wird – schließlich darauf richten, „wie sich die Kinder verhalten und (.) wie der Lehrer mit den Kindern spricht“ [GD3, Z. 180-181]. Hierdurch schließt er mit einer Konklusion im Modus einer Validierung einer Orientierung den Diskurs hinsichtlich dieses Themas ab.

In dieser kurzen Gruppendiskussionssequenz dokumentiert sich eine wesentliche Orientierungskomponente, nämlich jene, dass – aus Sicht der Schüler Walter und Laurenz – der Mathematiklehrer die Klasse während des Unterrichts zu einer gewissen Disziplin führt, indem er sie unter Kontrolle hält und die SchülerInnen sich dementsprechend dazu verhalten bzw. hierdurch in einer gewissen Art und Weise handeln. Ob bzw. inwiefern dies tatsächlich zutrifft, soll im Anschluss an die Einführung in die ProtagonistInnen der hier vorliegenden Einzelfallstudie dargestellt werden.

### 3.1.1.2 (Gegenseitige) Rollenzuschreibungen

Während des schulischen Unterrichts nehmen Lehrkräfte und SchülerInnen diverse Rollen ein. Diese eingenommenen Rollen gründen zum größten Teil in gegenseitigen Rollenzuschreibungen, die wiederum gewisse Erwartungen mit sich bringen, die individuell an die Rolle der jeweiligen AkteurInnen gerichtet sind und worauf sich wiederum das eigene Handeln in der eigenen eingenommenen Rolle ausgerichtet wird. Welche Rollen sich die an dieser Forschungsarbeit beteiligten AkteurInnen gegenseitig zuschreiben, wird in den nachfolgenden Abschnitten rekonstruiert.

Um die Lehrerperspektive auf die unterrichtliche Interaktion zu erhalten, führte die Verfasserin dieser Arbeit ein narrativ-gehaltenes Interview mit dem Mathematiklehrer durch. Das Interview fand in der ersten Erhebungsphase der Feldforschung statt. Die nachfolgende Passage, die mittels der Dokumentarischen Methode interpretiert wurde, findet sich im mittleren Abschnitt des Interviews. Wie hierin nachfolgend deutlich wird, liefert der Lehrer einen wesentlichen Einblick in seine Rolle als Lehrperson in der besagten Klasse sowie in die Position, die er dabei im Umgang mit den SchülerInnen während des alltäglichen Schulunterrichts einnimmt. Darüber hinaus zeigt sich, welchen Stellenwert er den SchülerInnen in seiner Tätigkeit als Lehrperson beimisst bzw. welche Rolle und Position er denselben zukommen lässt.

Als die Interviewerin die exakte Frage hinsichtlich seiner Einschätzung zur Stimmung zwischen ihm als Lehrer und den SchülerInnen der befragten Klasse stellt, führt er seine Antwort folgendermaßen aus:

- I: Wie würd'st du generell die-die Stimmung (.) zwischen dir und den SchülerInnen in der Klasse
- L: <sup>L</sup>Eigentlich ganz
- I: <sup>L</sup>einschätzen?
- L: <sup>L</sup>gut. Ganz gut.
- I: Also sie wissen, dass i wirklich viel verlang.
- I: Heißt was?
- L: Naja, sie kriegen fast jede Stunde Hausübung.
- I: Mhm.
- L: Und die wird aber auch korrigiert. (2) Weil das war letztes Jahr nämlich nicht so und der hat Hausübung geben und hat's net anschaut oder so. Und dann haben's dann natürlich schnell checkt, na da brauch i keine Hausübung machen. (2) Und sie kriegen's von mir verbessert und (.) und des müssen sie dann nochmal verbessern, also i schreib hin, da is ein Rechenfehler, schau da das an, da is a Minus
- I: <sup>L</sup>Mh.
- L: <sup>L</sup>oder statt an Plus hast a Minus geschrieben, Angabefehler und da sammel ich immer die Mappen ab und so weiter und schau ich ob sie die Verbesserung haben. Da wissen's, es gibt halt klare Richtlinien, was (.) erbracht werden muss und wie halt meine Note zustandekommt oder so. ... [NI, Z. 382-398]

Noch bevor die Interviewerin ihre Frage vollenden kann, die darauf abzielt, aus seiner Sicht eine Bestandsaufnahme zur gegenwärtigen Atmosphäre hinsichtlich der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion zu erhalten, wirft der Lehrer ein, dass diese zwischen ihm und den SchülerInnen „Eigentlich ganz gut“ [NI, Z. 384-386] ist. Trotz dieses Verweises darauf, dass die Stimmung bzw. Atmosphäre grundlegend „ganz gut“ [NI, Z. 384-386] ist, bringt das dieser Einschätzung vorangestellte Adverb „eigentlich“ [NI, Z. 384] eine gewisse Relativierung dieser mit sich. So entsteht hinsichtlich dieser Aussage der Eindruck, als würde der Lehrer noch unmittelbar ein ‚aber‘ anschließen. Dieser Eindruck wird gleichsam durch die Verwendung des Adjektivs „ganz“ [NI, Z. 384] bestärkt, was wiederum zu einer doppelten Relativierung führt. Der Lehrer bestätigt schließlich seine Einschätzung, in dem er erneut darauf hinweist, dass die Stimmung „ganz gut“ [NI, Z. 386] ist und liefert gleich im Anschluss daran eine beschreibende Erklärung hierfür, nämlich „Also sie wissen, dass i wirklich viel verlang“ [NI, Z. 386]. Der Lehrer bringt hierbei die Stimmung zwischen ihm und den SchülerInnen in unmittelbare Relation zu den von ihm verlangten Leistungsanforderungen. An dieser Stelle ist besonders interessant hervorzuheben, dass der Lehrer seinen Hinweis „dass i wirklich viel verlang“ [NI, Z. 386] nicht mit inhaltlichen Ansprüchen an mathematisches Denken, sondern damit expliziert, dass er Hausübungen gibt und deren Bearbeitung kontrolliert. Er argumentiert demnach auf der Ebene der Disziplinierung. So drängt sich in diesem Kontext die Frage auf, ob die Atmosphäre wohl eine andere (oder womöglich vielleicht sogar eine bessere) wäre, wenn der Lehrer

seine Anforderungen den SchülerInnen gegenüber (etwas) herunterschrauben würde. Im Anschluss an die Nachfrage der Interviewerin führt der Lehrer seine Beschreibung dahingehend weiter aus, indem er darauf hinweist, dass die SchülerInnen fast in jeder Unterrichtsstunde eine Hausübung aufbekommen, die der Lehrer auch jedes Mal korrigiert. In der Hintergrundkonstruktion im Modus einer Argumentation begründet der Lehrer seine Vorgehensweise hinsichtlich der Vergabe regelmäßiger Hausaufgaben damit, dass die besagte Klasse im letzten Schuljahr einen Lehrer im Unterrichtsfach Mathematik hatten, der zwar Hausübungen aufgab, diese jedoch nicht kontrollierte, was wiederum dazu führte, dass die SchülerInnen einen sehr lockeren Umgang mit der Erledigung der Aufgaben erlernten. In der darauffolgenden Beschreibung führt Herr M. schließlich aus, dass er es im Vergleich zum Mathematiklehrer des Vorjahrs gänzlich anders macht, indem er nämlich vermehrt korrigiert und dadurch gleichsam die SchülerInnen verstärkt kontrolliert. In dieser Interviewsequenz dokumentiert sich somit eine wesentliche Orientierungskomponente des Lehrers, nämlich jene, dass er sich hinsichtlich der Vorgaben und der Handhabung diverser Leistungsanforderungen durch kontrollierte Strenge und klare Richtlinien von anderen Lehrpersonen absetzt, was wiederum die Atmosphäre zwischen ihm und den SchülerInnen maßgeblich (sogar in einem geringen Ausmaß in negativer Richtung) beeinflusst.

Im Anschluss an die Skizzierung eines eher ‚schwierigeren‘ Ereignisses, das sich mit einer Schülerin zugetragen hat, die er im Unterrichtsfach Mathematik aufgrund mangelnder Mitarbeit und negativ beurteilter Schularbeiten durchfallen lassen musste, führt der Lehrer seinen Diskurs zur Stimmung zwischen ihm und der befochtenen Klasse – wie folgt – fort:

- L: Aber sonst ist die Stimmung ganz gut. Also ich bin ja auch der Vizeklassenvorstand in der Klasse.
- I: Ach das wusst ich nicht.
- L: Ja.
- I: Ok.
- L: Ja der B., der Herr E. ist ja der Klassenvorstand.
- I: Genau.
- L: Der ist ja, der hat sie in Englisch an Teil und in Geographie.
- I: Mhm.
- L: In GeoPlus. Ich hab's in Mathe, in Mathe Plus und in Geschichte. (.) Das heißt, ich hab sie (.) manchmal in der Woche, wart mal, drei Stunden Mathe, zwei Stunden, so 5, 7 Stunden manchmal in der Woche. So lang hab ich nicht mal meine Klassenvorstands-Klasse.
- I: Ach.
- L: Die hab ich nur vier Stunden und die Klasse manchmal wirklich 7 Stunden. (.) Wenn ich dann aber, ehrlich gesagt das Wehenende dann auch froh, dass sie dort (.) puh, sie nicht hab. (.) Weil halt generell a dritte sehr anstrengend ist.
- I: Weil?

- L: Irgendwie aus irgendeinem Grund (.) vielleicht mim Reifeprozess, irgendwann alle dritten, fast alle dritten anstrengend sind.
- I: Hast du alle dritten irgend...
- L: Na, na, na, na, na, na, na, da-da hätt i noch weniger Haare, glaub ich, das würd i net aushalten. I hab, du kannst schau'n, die 3a is (2) pfff.
- I: Ja.
- L: Net amal mit der Mathelehrerin oder mit der Deutschlehrerin
- I: LJa.
- L: Von der 3a, 3b is (.) genauso.
- I: Ja.
- L: 3c geht, aber die sind auch nur zu zwanzigst. Das macht an Unterschied, find ich.
- I: Mhm.
- L: Sie haben auch eine große Klasse und wenn 20 Leute in einer Klasse sind, is nicht so wie in der 3e, dass alles bummvoll is.
- I: Ja.
- L: Die 3d is furchtbar, die 3e geht eigentlich und die 3f geht auch ganz gut. (.) Ja. Aber irgendwie dritte, vierte Klassen, die sind generell so pfff freu mich schon, wenn meine erste Klasse in der dritten is, i hab 19 Burschen drinnen. [NI, Z. 414-447]

Wie sich in diesem Abschnitt zeigt, bestätigt der Lehrer nun mittlerweile zum zweiten Mal, dass – trotz gewisser Vorkommnisse, die sich zumeist um die Themen der Leistungsanforderungen oder Leistungsbeurteilung drehen – eine ganz gute Stimmung zu den SchülerInnen vorherrscht. Unmittelbar daran anschließend führt sich Herr M. – wohl auch zur Überraschung der Interviewerin – erstmals als Vizeklassenvorstand der beforschten Klasse ein. In seiner anschließenden Beschreibung führt er schließlich näher aus, dass Herr E. die Rolle des Klassenvorstands innehat und die SchülerInnen in den Fächern English, Geographie sowie in GeoPlus unterrichtet und er selbst den SchülerInnen die Fächer Mathematik, MathePlus sowie Geschichte näher bringt. Daraufhin beginnt Herr M. die Summe der Unterrichtsstunden zu berechnen, die er wöchentlich in der besagten Klasse verbringt. Im Vergleich zu der Klasse, in der er selbst Klassenvorstand ist, ist seine Anwesenheit in jener, die auch im Forschungsfokus dieser Arbeit steht, im Schnitt um ein bis drei Stunden höher. Nach einer kurzen Pause, die er scheinbar als kurze Denkpause zu nutzen scheint, fährt der Lehrer schließlich mit seiner Beschreibung fort und bringt hierin seine regelrechte Erleichterung mittels eines „puh“ [NI, Z. 427] zum Ausdruck, dass er die SchülerInnen am Wochenende „dort (.) [...] nicht [hat, Anm. J.R]. (.)“ [NI, Z. 427]. In dieser Aussage dokumentiert sich gleichsam ein positiver Horizont in der Orientierung des Lehrers, nämlich jener, dass das Wochenende eine wesentliche anzuvisierende Phase darstellt, in die er sich vor den SchülerInnen hinwegflüchten und sich von den durch sie immer wieder aufs Neue verursachte Beschwerden erholen kann. Im Umkehrschluss könnte wiederum möglicherweise davon ausgegangen werden, dass eine dritte Klasse

eher einen negativen Horizont in der Orientierung des Lehrers darstellt. Er begründet schließlich seine Beschreibung damit, dass „a dritte [generell, Anm. J.R.] sehr anstrengend ist“ [NI, Z. 428], weshalb er sich offenbar vor ihnen ins Wochenende flüchten ‚muss‘. Durch die Verwendung des Adjektivs „generell“ [NI, Z. 428] verleiht der Lehrer seiner Argumentation einen generalisierenden Charakter und lässt dabei keinen Zweifel daran, dass es auch dritte Klassen der Sekundarstufe I geben könnte, die weniger „anstrengend“ [NI, Z. 428] sind. Hierin dokumentiert sich eine gewisse Voreingenommenheit den SchülerInnen einer gewissen Schulstufe gegenüber als wesentliche Orientierungskomponente aufseiten des Lehrers.

Auf die Nachfrage der Interviewerin, ob der Lehrer alle dritten Klassen dieser Schule unterrichtet, antwortet er mit einer mehrmaligen Verneinung, die von einer sarkastisch anmutenden Aussage „da-da hätt i noch weniger Haare, glaub ich, das würd i net aushalten“ [NI, Z. 433] begleitet wird. Erneut verleiht er hierbei seiner Anstrengung Ausdruck, die sich scheinbar nur deshalb in Grenzen hält, weil er nur eine geringe Anzahl an dritten Klassen zu unterrichten hat. Daran anschließend nimmt der Lehrer eine Bewertung in Form einer Beschreibung der diversen dritten Klassen vor. Besonders interessant an dieser Stelle ist, dass der Lehrer an jenen Klassen eine negative Konnotation vornimmt, die sich durch eine hohe Anzahl an SchülerInnen auszeichnet. So verweist der Lehrer darauf, dass die „3c geht“ [NI, Z. 440], weil sich in dieser – im Vergleich zur Klasse der 3e<sup>69</sup>, die „bummvoll ist“ [NI, Z. 443] – nur zwanzig SchülerInnen befinden. Die umgangssprachliche Formulierung „bummvoll“ [NI, Z. 443] verweist darauf, dass diese Klasse dermaßen überfüllt ist, dass sie beinahe ‚zu platzen‘ droht. Nach einem kurzen HörerInnensignal durch die Interviewerin setzt der Lehrer schließlich seine Beschreibung mit der Hintergrundkonstruktion einer Bewertung der jeweiligen dritten Klassen fort: „Die 3d is furchtbar, die 3e geht eigentlich und die 3f geht auch ganz gut“ [NI, Z. 445]. Der Lehrer nimmt dabei eine Kategorisierung mit einer gewissen Abstufung vor, wodurch sich erneut der negative Horizont in seiner Orientierung hinsichtlich dritter Klassen abzeichnet: Er macht in seiner Aussage deutlich, dass die 3d für ihn eine sehr unangenehme Klasse darstellt, in Relation dazu die 3e wiederum einigermaßen auszuhalten und die 3f sogar „ganz gut“ [NI, Z. 445] ist. Hieraus lässt sich schließen, dass die für diese Arbeit relevante 3e aus der Sicht des Lehrers eher ein Mittelmaß darstellt: Sie ist – verglichen mit anderen – weder die schlimmste, noch die angenehmste Klasse.

Die Verfasserin dieser Dissertationsarbeit räumte auch den SchülerInnen der zu untersuchenden Klasse die Möglichkeit ein, selbst in Hinblick auf die unterrichtliche Interaktion bzw. den Unterricht mit Herrn M. zu Wort zu kommen. Die nachfolgenden Sequenzen stammen aus verschiedenen (insgesamt

---

69 Bei der 3e handelt es sich um die in dieser Arbeit beforschten Klasse.

vier) Gruppendiskussionen, die im Laufe der zweiten und dritten Erhebungsphase der Feldforschung durchgeführt wurden. Durch die dokumentarische Analyse des Datenmaterials wird deutlich, welche Rolle bzw. welche Position sie im Rahmen der unterrichtlichen Interaktion mit Lehrer M. einnehmen und welchen Stellenwert sie ihm dabei in seiner Rolle und Position als Klassenlehrer beimessen.

Die erste Sequenz stammt aus der Gruppendiskussion 1, die mit insgesamt 10 SchülerInnen der Klasse in der zweiten Erhebungsphase durchgeführt wurde. Sie findet sich zu Beginn der Gruppendiskussion. Die Diskussionsleiterin richtet zunächst einleitend die Frage an die SchülerInnen, ob sie noch etwas von ihr (als Forscherin) wissen wollen. Fast wie aus der Pistole geschossen meldet sich schließlich Sm2 mit der Frage zu Wort: „Wie fanden Sie unsere Klasse?“ [GD1, ohne Transkript]. Die Forscherin beantwortet diese Frage selbst nicht, sondern formuliert sie etwas um und spielt sie sogleich an den Schüler in betonter Lautstärke zurück: „Fühls-Fühlst du dich wohl in der Klasse?“ Durch diese Frage, die darauf abzielt, erste Eindrücke aus der SchülerInnenperspektive hinsichtlich der zu beforschenden Klasse zu erhalten, ergibt sich nun zwischen den SchülerInnen folgender Diskurs:

Sm2:<sup>70</sup> Ja schon, aber ich glaub eini-einige Lehrer nicht so.  
 I: Einige, was?  
 Sm2: Einige Lehrer nicht so.  
 I: Einige Lehrer fühlen sich nicht wohl? Warum?  
 SuS: @ (2) @  
 Sm2: Naja, weil wir, weil wir sehr laut sind, also in den, in manchen Stunden sind wir sehr laut und anstrengend.  
 I: Ok, wie zum Beispiel?  
 Sm2: Zum Beispiel (.) beim M.; Also ich will jetzt keinen Namen nennen.  
 Sm1: Mathelehrer.  
 SuS: @ (2) @  
 Sm2: Ok ( ) weil einige Kinder ziemlich äh (.) nervig werden.  
 I: Ok, warum glaubst du warum?  
 Sm2: Hm?  
 I: Warum glaubst du?  
 Sm2: Weil wir also zum Beispiel äh untereinander tratschen oder ähm ähm rausschreien oder Sonstiges.  
 I: Ok und warum glaubst müssen die dann so-so laut sein?  
 Sm2: °Das weiß ich nicht.°  
 SuS: @ (2) @  
 I: Haben die andern irgendwie (.) eine Ahnung? (.) Was glaubts ihr?  
 Sw1: Weil ihnen langweilig is?  
 SuS: @ (.) @

---

70 Aufgrund der großen Anzahl an TeilnehmerInnen und zum Zweck der besseren Nachvollziehbarkeit des Diskurses wurden den SchülerInnen in den Gruppendiskussionen 1 und 2 keine Namen zugewiesen.

Sw1: @Weiß nicht!@  
 I: Hörst du auch zu den Lauten dazu, würdest du sagen?  
 Sw1: Nein.  
 Sm3: Also ich schon.  
 Sm?: Ja.  
 Sw1: @Vielleicht@.  
 Sw?: @Vielleicht@.  
 Sm3: Ich schon.  
 I: Ja?  
 Sm3: Das geb ich offen zu, aber (.) ja also auch nicht immer, aber oft halt.  
 Ja warum, weil naja, manchmal is langweilig und man weiß nicht,  
 was man tun soll  
 Sw?: ↳Ja genau.  
 Sm3: und dann redet man einfach. [GD1, Z. 30-65]

Sm2 bestätigt zunächst die Frage der Diskussionsleiterin, ob er sich in der Klasse wohlfühlt, in positiver Richtung mittels eines „Ja“ [GD1, Z. 30], leitet jedoch unmittelbar mit dem Zusatz des „schon“ [GD1, Z. 30] einen gewissen Einwand ein, den er mit seiner Anschlussäußerung Ausdruck verschafft. In seiner Aussage in Form einer Differenzierung – die durch ein markantes „aber“ [GD1, Z. 30] markiert ist – wendet er sich nicht nur von seiner Person ab, sondern bezieht sich unmittelbar auf die Lehrpersonen dieser Klasse. Er proponiert hierbei ein neues Thema: „ich glaub eini-einige Lehrer nicht so“ [GD1, Z. 30]. Mit der Formulierung „ich glaub“ [GD1, Z. 30] wird deutlich, dass er diesbezüglich vermutlich auf kein gesichertes Wissen zurückgreifen kann, sondern dadurch vielmehr eine Mutmaßung in den Raum stellt. Die Diskussionsleiterin richtet sich schließlich mit einer immanenten Nachfrage erneut an denselben Schüler, um zu erfragen, was er mit „einige“ [GD1, Z. 31] meinen könnte. Sm2 wiederholt schließlich mit den Worten „Einige Lehrer nicht so“ [GD1, Z. 32] seine Aussage und bestätigt hierbei seine Proposition. Indem die Diskussionsleiterin die Worte des Schülers wiederholt, bestätigt sie wiederum, dass sie den Inhalt verstanden hat. Daraufhin stellt sie die Frage hinsichtlich der Gründe, weshalb sich einige Lehrpersonen in der Klasse nicht wohl fühlen. Auf der performativen Ebene könnte das anschließende Lachen einiger SchülerInnen in der Reaktion als Amüsement verstanden werden, das entweder im Zweck der Zustimmung, der Belustigung oder als Distanzierungsmaßnahme hinsichtlich des Gesagten zum Ausdruck gebracht wird. Sm2 antwortet schließlich etwas zögerlich, was dadurch deutlich wird, dass er zwei Mal ansetzt, bevor er eine Begründung für seine Mutmaßung ausspricht, nämlich „weil wir, weil wir sehr laut sind, also in den, in manchen Stunden sind wir sehr laut und anstrengend“ [GD1, Z. 35-36]. In der Aussage des Schülers dokumentiert sich nun zweierlei: Einerseits bringt der Schüler das Unwohlsein mancher Lehrpersonen mit der übertriebenen Lautstärke und mit ihrem strapaziösen Handeln in der Klasse in Verbindung. Andererseits dokumentiert sich diesbezüglich eine gewisse Unsicherheit aufseiten Schülers. Nachdem die Diskussionsleiterin

schließlich danach fragt, in welchen Stunden sie sehr laut und anstrengend sind, antwortet der Schüler zunächst mit „Zum Beispiel (.) beim M.“ [GD1, Z. 38]. In dieser Aussage wird deutlich, dass der Schüler eine kurze Pause einlegt, die möglicherweise als Denkpause verstanden werden kann, bevor er den ersten Buchstaben eines Nachnamens erwähnt. Dass der Schüler eher zögerlich und nur sehr verhalten antwortet, könnte möglicherweise abermals auf seine in diesem Kontext vorherrschende Unsicherheit hinweisen, wie sie sich auch in seiner weiterführenden Antwort „Also ich will jetzt keinen Namen nennen“ [GD1, Z. 38] andeutet. Sm2 erweckt in seiner sehr geheimnisvoll wirkenden Antwort den Eindruck, als ginge es darum, dass keine Lehrperson unmittelbar von den SchülerInnen vor der Forscherin an den Pranger gestellt werden soll. Sm1 lässt jedoch sofort die Katze aus dem Sack, indem er „Mathelehrer“ [GD1, Z. 39] in die Runde einwirft, worauf seine MitschülerInnen lautstark zu lachen beginnen. Sm2 greift schließlich mit einem bestätigenden „Ok“ [GD1, Z. 41] den Diskurs wieder auf und bestätigt schließlich nach einer kurzen Pause die Exemplifizierung von Sm1 mit der Begründung „weil einige Kinder ziemlich äh (.) nervig werden“ [GD1, Z. 41]. Durch die Verwendung des Adjektivs „nervig“ [GD1, Z. 41] liefert der Schüler schließlich die Erklärung, weshalb sich der Mathematiklehrer – seiner Ansicht nach – in dieser Klasse nicht wohl fühlt, nämlich, weil sie durch ihr störendes und scheinbar lästiges Verhalten unangenehm auffallen. Die Diskussionsleiterin stellt Sm2 schließlich die Nachfrage hinsichtlich der Beweggründe für ihr scheinbar nerviges Aufbegehren. Sm2 geht weniger auf den Inhalt der Nachfrage ein, sondern liefert die Antwort dafür, wodurch sich dieses nervige Aufbegehren der SchülerInnen auszeichnet, nämlich durch „untereinander tratschen oder ähm ähm rauschrein oder Sonstiges“ [GD1, Z. 45-46]. Die Diskussionsleiterin setzt deshalb erneut mit einer Nachfrage hinsichtlich der Beweggründe für das regelwidrige Agieren der SchülerInnen an. Mit einer sehr leise gehaltenen Stimme erwidert der Schüler schließlich, dass er auf diese Frage keine Antwort hätte, worauf seine MitschülerInnen mit lautem Gelächter antworten. Daraufhin wendet sich die Diskussionsleiterin schließlich an alle GruppendiskussionsteilnehmerInnen und Sw1 ergreift mit einer Begründung das Wort „Weil ihnen langweilig is?“ [GD1, Z. 51]. Zum einen ist an dieser Stelle sehr interessant festzuhalten, dass die Wortmeldung der Schülerin als Frage formuliert ist, die hierbei – wie dies auch bereits zuvor bei Sm2 der Fall war – an ihre MitschülerInnen gerichtet ist. Es entsteht dadurch der Eindruck, als ziele diese Art der fragenden Formulierung darauf ab, gewisse Bestätigungen oder Einschätzungen von den anderen TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion einzuholen, wodurch sich wiederum hierin eine gewisse Unsicherheit aufseiten der Schülerin dokumentiert. Der aufgeforderten Bestätigung wird jedoch nicht Folge geleistet. Stattdessen beginnen einige MitdiskutantInnen lautstark zu lachen. Dieses Gelächter dürfte jedoch die Unsicherheit einigermaßen verstärken, sodass Sw1 mit hörbar lauter Stimme und selbst unter lachen vermerkt, dass sie es nicht weiß. Als

die Diskussionsleiterin schließlich danach fragt, ob die Schülerin auch zu den lauten SchülerInnen gehört, antwortet diese lediglich mit einem „Nein“ [GD1, Z. 55]. Diese bestimmte bzw. sehr überzeugend wirkende Antwort der Schülerin wirkt gleichsam wie eine gewisse Zäsur hinsichtlich des Diskurses. Unmittelbar daran anschließend führt sich jedoch Sm3 mit seiner Wortmeldung „Also ich schon“ [GD1, Z. 56] in den Diskurs ein. Er wirkt dabei – im Vergleich zu den anderen TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion – fast mutig, hatte Sw1 zuvor doch noch vehement verneint, dass sie zu denjenigen SchülerInnen gehört, die während des Mathematikunterrichts laut sind. Sm3 bringt hierin zum Ausdruck – und lässt dabei auch keinen Zweifel daran –, dass er als Schüler sehr wohl laut ist in der Klasse. Gleichsam wirkt diese Antwort des Schülers so, als hätte er damit auch für andere SchülerInnen den Möglichkeitsraum eröffnet, um zugeben zu können, dass sie laut sind, denn unmittelbar an das Geständnis von Sm3 bestätigt ein weiterer Schüler, dass er laut ist und auch Sw1 bzw. eine andere Schülerin bringen sich (erneut) mit einem eher zurückhaltend wirkenden „vielleicht“ [GD1, Z. 58] in den Diskurs ein. Durch die Formulierung des „vielleicht“ [GD1, Z. 58] antworten die Mädchen weder in positiver noch in negativer Richtung auf die Frage der Diskussionsleiterin, sondern verweisen vielmehr auf die Möglichkeit, dass auch sie zu den eher lauterer SchülerInnen in der Klasse gehören. Zur scheinbaren Untermauerung seines Zugeständnisses bringt Sm3 wiederholt zum Ausdruck, dass er jedenfalls einer der lauterer SchülerInnen der Klasse ist und nach Rückfrage der Diskussionsleiterin liefert er auch abrupt eine Erklärung für sein Auftreten, nämlich „weil naja, manchmal ist langweilig und man weiß nicht, was man tun soll und dann redet man einfach“ [GD1, Z. 62-65], die unmittelbar von einer anderen Schülerin bestätigt wird. Mit dieser Wortmeldung greift der Schüler nun jene Einschätzung auf, die bereits Sw1 kurz zuvor eingebracht hatte. Daraus lässt sich zum einen schließen, dass die SchülerInnen bezüglich der Langeweile während des Mathematikunterrichts über eine geteilte Erfahrung verfügen. Zum anderen dokumentiert sich hierin auch eine wesentliche Orientierungskomponente aufseiten der SchülerInnen hinsichtlich des Bedürfnisses während des Mathematikunterrichts unterhalten zu werden. Wenn sie der Mathematikunterricht bzw. der Mathematiklehrer jedoch nicht derart bei Laune hält, dann schaffen sie sich scheinbar selbst andere Gelegenheiten (d.h. sie beginnen miteinander zu reden), um diesem Bedürfnis nachzukommen.

Die nachfolgenden Sequenzen stammen aus der zweiten Gruppendiskussion, die mit insgesamt 11 SchülerInnen der befragten Klasse geführt wurde. Diese Diskussion schloss – was den Erhebungszeitpunkt betrifft – unmittelbar an die erste an diesem Tag an und enthält Perspektiven jener SchülerInnen, die bei der vorherigen nicht anwesend waren. Diese Sequenzen ereigneten sich zu Beginn dieser Gruppendiskussion und schließen unmittelbar aneinander an. Durch die dokumentarische Analyse dieser wird nicht nur deutlich, worauf es

den SchülerInnen hinsichtlich des Lehrerhandelns ankommt, sondern auch, inwiefern dieses vom Lehrer gezeigte Handeln in besonderer Weise auf das Handeln der SchülerInnen Einfluss nimmt:

Als die Diskussionsleiterin die SchülerInnen fragt, über welches Unterrichtsfach sie zu allererst sprechen möchten, sind sich einige SchülerInnen sofort einig: „Sm2: ‚Mathe‘ und Sw2: ‚Mathe‘“ [GD2, Z. 161-162; ohne Transkript]. Die Forscherin stellt schließlich die Nachfrage hinsichtlich ihrer Beweggründe, weshalb sie gerade über Mathematik sprechen wollen. Der daran anschließende Diskurs zwischen den SchülerInnen ist vermehrt von Beschreibungen aufseiten der SchülerInnen geprägt, die sich auf das pädagogische Handeln des Lehrers und dessen Rolle in der Klasse beziehen. Der Diskurs gestaltet sich zu großen Teilen sehr selbstläufig, wenngleich an dieser Stelle nicht von der Hand zu weisen ist, dass vermittels der immer wieder zwischendurch eingeworfenen Nachfragen vonseiten der Forscherin der Verlauf zur Lenkung verstärkt fremdgerahmt ist. Wie sich in der Diskussion zeigt, wird durch die wechselseitige Steigerung der Wortmeldungen die Selbstläufigkeit vorangetrieben und führt im Zuge dessen dazu, dass sich ein kollektives Bedeutungsmuster abzeichnet, was wiederum als Produkt der Steigerung zu deuten ist. „Diese wechselseitige Steigerung, die ihren Ausdruck nicht allein in der Dichte der Interpretation, sondern auch in einer zunehmenden Verdichtung des Bedeutungsgehaltes finden kann, vollzieht sich umso mehr, je mehr der Diskurs durch gemeinsames Erleben, durch gemeinsame Sozialisation, durch einen gemeinsamen sozialen Hintergrund getragen ist. Es ist also die wechselseitige Steigerung, eine dramaturgische Verdichtung des Diskurses, in der Kollektives zum Ausdruck kommt – und dies dort und umso mehr, je mehr ein gemeinsamer Erlebnishintergrund gegeben ist“ (Bohnsack 2010a, 42).

Sm2: °Weil der Lehrer° (.) ja.  
Sw2: Es  
SuS: L@(.)@  
Sm3: Er is anstrengend.  
I: Ok.  
Sm2: I find die (..)  
I: Ladies first, ok und dann kommst du.  
Sw2: Nein ich hab eh, ich hab eh nichts zu sagen.  
I: Ok.  
Sw3: Die gehn nicht mehr zusammen.  
Sw5: Doch du musst sie drehen.  
Sw3: Aso.  
I: So. Bitteschön.  
SuS: (..)  
Sm2: Na, ich hab auch nichts zu (...) zu sagen, ich wollt nur sagen (.) weil er manchmal @anstrengend@ is.  
I: Ok. (2) Was heißt anstrengend?  
Sm2: Ja (.) naja

Sm3: L°Er mobbt halt Markus°.  
 SuS: @ (2) @  
 Sm2: Äh: (.) also, was weiß ich unter anstrengend, er (.)  
 Sm3: L°Er verlangt viel°.  
 Sm2: @Ja, er verlangt viel@  
 I: Mhm.  
 Sm2: Halt, wir so-wir dürfen nicht (.) nicht mal ne Sekunde lang tratschen  
 oder so so kurz geplaudert während er die Tafel löscht oder so, son-  
 dern wir sollen die ganze Zeit leise sein und so halt, das.  
 Sw1: Ja aber er tratscht auch mit uns. [GD2, Z. 165-192]

Es meldet sich zunächst Sm2 zu Wort, der allem Anschein nach versucht, eine Antwort auf die von der Diskussionsleiterin gestellte Frage zu liefern. Mehr als ein „Weil der Lehrer° (.) ja“ [GD2, Z. 165] gibt er dabei jedoch nicht von sich. Zudem ist seine Antwort aufgrund der sehr leisen Tonlage des Schülers nur sehr schwer zu verstehen. Daraufhin startet schließlich Sw2 einen Versuch die Frage zu beantworten. Wie sich allerdings zeigt, bringt auch sie nicht mehr als ein „Es“ [GD2, Z. 166] zur Sprache bevor ihre MitschülerInnen lautstark zu lachen beginnen. Auf der performativen Ebene könnte das Lachen der MitschülerInnen in der Reaktion als Amüsement verstanden werden, das sich möglicherweise zum Zweck der Belustigung, peinlichen Betroffenheit oder Ablehnung hinsichtlich des Unvermögens der beiden SchülerInnen, etwas sagen zu können, Ausdruck verschafft. In dieser kurzen Sequenz fällt jedenfalls auf, dass gerade jenen beiden SchülerInnen, die sich zuvor noch als erste meldeten, um über das Fach Mathematik zu diskutieren, nun scheinbar selbst die Worte fehlen. Worauf diese Wortlosigkeit zurückzuführen ist – auf eine gewisse Unwissenheit oder möglicherweise Ablehnung und/oder Unsicherheit bestimmte Themen anzusprechen – lässt sich hierbei nicht klären.

Sm3 greift schließlich die Nachfrage der Diskussionsleiterin auf, indem er ein neues Thema eröffnet: „Er is anstrengend“ [GD2, Z. 168]. An dieser Stelle ist spannend hervorzuheben, dass der Schüler in seiner beschreibenden Antwort nicht auf den Unterricht fokussiert, sondern auf die Persönlichkeit des Lehrers abhebt, die – der Wortbedeutung des verwendeten Adjektivs entsprechend – offenbar mit starker Belastung aufseiten der SchülerInnen verbunden ist und somit einen negativen Horizont in der Orientierung des Schülers darstellt. Nach einem kurzen HörerInnensignal durch die Diskussionsleiterin meldet sich schließlich Sm2 erneut zu Wort, der jedoch von der Forscherin unmittelbar mit dem Ziel der Fremdrahmung der Diskussion unterbrochen wird. Nachdem sich die Gruppe wieder einigermaßen geordnet hat, erteilt die Diskussionsleiterin Sm2 das Wort, der anfänglich darauf hinweist, „Na, ich hab auch nichts zu (...) zu sagen“ [GD2, Z. 179]. Er wiederholt dabei zunächst jene Worte, die auch bereits Sw2 kurz davor von sich gegeben hat, wodurch möglicherweise erneut eine gewisse Unwissenheit, Unsicherheit und/oder Ablehnung aufseiten beider SchülerInnen zum Ausdruck gebracht wird. Im Anschluss an eine kurze Pause fährt der Schüler jedoch mit seiner Ausführung

fort und bestätigt dabei unter hörbaren Lachen – das als Zeichen des Amüsemments, des Sarkasmus und/oder einer peinlichen Betroffenheit gedeutet werden kann – die Proposition von Sm3, was vermutlich darauf verweist, dass der Lehrer auch für ihn – zumindest „manchmal“ [GD2, Z. 179] eine starke Belastung darstellt. In der Verwendung des Begriffs ‚manchmal‘ zeichnet sich eine gewisse Zurückhaltung in der Wortmeldung des Schülers ab, was einerseits die bereits vorhin angedeutete Unsicherheit bestätigt und andererseits auf eine gewisse Vorsicht dahingehend verweisen könnte, den Lehrer in seiner Abwesenheit vor einer Gruppe von SchülerInnen an den Pranger zu stellen.

Die Diskussionsleiterin stellt schließlich Sm2 die Rückfrage, was denn mit „anstrengend“ [GD2, Z. 181] gemeint ist. Der Schüler versucht sogleich eine Antwort auf die gestellte Frage zu liefern und setzt mit „Ja (.) naja“ [GD2, Z. 182] an, wird jedoch von Sm3 mit einer Anschlussäußerung in Form einer Exemplifizierung „Er mobbt halt Markus“ [GD2, Z. 183] unterbrochen. Der Schüler bestätigt dabei nicht nur seine zuvor aufgeworfene Proposition, sondern führt gleichsam ein Beispiel dafür an, in welcher Form diese Anstrengung, die scheinbar mit der Persönlichkeit des Lehrers verbunden ist, Ausdruck findet. Durch die Verwendung des Begriffs ‚mobben‘ verweist Sm3 hierbei auf eine wesentliche Grenzüberschreitung hinsichtlich des pädagogischen Handelns des Lehrers, indem er den Schüler Markus in der Öffentlichkeit (möglicherweise vor dem gesamten Klassenverband während des schulischen Unterrichts) in einer gewissen Art und Weise schikaniert oder vielleicht sogar terrorisiert. In diesem Kontext erweist sich nun das erneute Lachen der anderen DiskussionsteilnehmerInnen, das sich unmittelbar an die Exemplifizierung von Sm3 anschließt, als wesentlich herauszustreichen. Hierdurch scheint sich nämlich nun jener Eindruck zu bestätigen, der sich bereits über die gesamte Gruppendiskussionssequenz hinweg durchzieht: Im Lachen der SchülerInnen dokumentiert sich nicht nur ein gewisser Distanzierungsversuch hinsichtlich jener Unsicherheit, die offenbar im Zuge der Thematisierung des Mathematikunterrichts bzw. Mathematiklehrers in der Diskussion zu Tage tritt, sondern hierdurch dürfte sich scheinbar auch eine damit verbundene Betroffenheit der SchülerInnen bezüglich des pädagogischen Handelns des Lehrers ihren Ausdruck verschaffen.

Sm2 steigt in weiterer Folge nicht weiter auf das Mobbingbeispiel mit Markus ein, sondern versucht sich erneut der Frage zu stellen, was er mit „anstrengend“ [GD2, Z. 185] meinen könnte. Noch bevor allerdings der Schüler seine Ausführung beenden kann, wird er erneut von Sm3 mit den Worten „Er verlangt viel“ [GD2, Z. 186] unterbrochen. Dabei liefert der Schüler ein weiteres Beispiel hinsichtlich jener Ursachen, die bei den SchülerInnen eine gewisse Anstrengung bzw. Belastung hervorrufen. Ob sich dieses ‚viel verlangen‘ auf die durch den Lehrer gesetzten Leistungsanforderungen beziehen oder möglicherweise auf den Umgang mit den zuvor erwähnten Mobbingbestrebungen des Lehrers, lässt sich an dieser Stelle noch nicht klären. Jedenfalls wird

diese Exemplifizierung durch Sm2 dadurch bestätigt, indem er das Gesagte von Sm3 unter lachen wortwörtlich wiederholt. Nach einem kurzen HörerIn-signal greift Sm2 schließlich seine Wortmeldung auf und führt näher aus, was damit gemeint ist, wenn davon gesprochen wird, dass Herr M. viel verlangt: „Halt, wir so-wir dürfen nicht (.) nicht mal ne Sekunde lang tratschen oder so so kurz geplaudert während er die Tafel löscht oder so, sondern wir sollen die ganze Zeit leise sein und so halt“ [GD2, Z. 189-191]. Hierin dokumentiert sich ein negativer Horizont in der Orientierung des Schülers, der unmittelbar mit dem pädagogischen Handeln des Lehrers während des Unterrichts verbunden ist, nämlich seine Restriktivität hinsichtlich des Miteinander-redens der SchülerInnen. Zudem dokumentiert sich hierbei gleichsam das Bedürfnis aufseiten des Schülers, sich während des Unterrichts untereinander austauschen zu dürfen, um dabei möglicherweise den Kontakt zueinander aufrecht zu erhalten.

Unmittelbar im Anschluss an die Ausführung von Sm2 meldet sich schließlich Sw1 zu Wort, bestätigt dabei die Exemplifizierung von Sm2 und beendet gleichsam damit das Thema durch eine Zwischenkonklusion im Modus einer Differenzierung: „Ja aber er tratscht auch mit uns“ [GD2, Z. 192]. Die Schülerin greift dabei zunächst zwar auf der inhaltlichen Ebene das Thema von Sm2 auf, differenziert dieses jedoch gleichsam auf der performatorischen Ebene weiter aus, indem sie darauf verweist, dass der Lehrer „aber auch“ [GD2, Z. 192] mit ihnen „tratscht“ [GD2, Z. 192]. Hierin dokumentiert sich nun eine Orientierungskomponente aufseiten der Schülerin: Es ist den SchülerInnen während des Unterrichts nicht erlaubt, zwischendurch miteinander zu reden, stattdessen plaudert der Lehrer allerdings mit ihnen. Sm1 schließt nun mit einem „Ja“ [GD2, Z. 204] an die Äußerung von Sw1 an. Hierdurch entsteht der Eindruck, als würde er der Schülerin auf der inhaltlichen Ebene zunächst zustimmen.

Sm1: Ja, also ich weiß nicht, aber ma-manche-manchen gefällt's vielleicht nicht, dass er zwischendurch so viel Spaß macht oder  
I: Ok.  
Sw2: Boah, das find ich gut.  
Sw1: Ich find das is cool.  
Sm1: Keine Ahnung.  
Sw3: Das find ich gut.  
Sw1: Ja, ok, aber über Eltern reden oder Privates?  
Sw3: Ja, aber das macht Laurenz immer.  
SuS: @2@  
Sw1: Ja, aber er findet das ja auch lustig?  
Sw2: Meine Mutter hat morgen Geburtstag. [GD2, Z. 204-215]

Seine daran anschließende Ausführung „also ich weiß nicht“, dem ein markantes „aber“ [GD2, Z. 204] anschließt, erweckt jedoch auf der performatorischen

Ebene den Anschein, als würde er einen gewissen Zweifel an ihrer Aussage hegen. Dieser Eindruck wird schließlich dadurch verstärkt, indem der Schüler darauf verweist, dass „ma-manche-manchen gefällt's vielleicht nicht, dass er zwischendurch so viel Spaß macht“ [GD2, Z. 204-205]. Interessant an dieser Anschlussproposition ist, dass sich der Schüler hierbei von der Ich-Form abhebt, indem er sich stattdessen auf „manche“ [GD2, Z. 204] SchülerInnen bezieht, die offenbar weniger Gefallen an dem „Spaß“ [GD2, Z. 205] finden, den er „zwischendurch [...] macht“ [GD2, Z. 205], also vermutlich immer dann, wenn er mit den SchülerInnen „tratscht“ [GD2, Z. 192]. Hierin eröffnet sich somit einerseits ein negativer Horizont in der Orientierung des Schülers hinsichtlich des Spaßes, den der Lehrer während des Unterrichts veranstaltet und andererseits dokumentiert sich dabei eine gewisse Ablehnung bezüglich dieses vom Lehrer in der Interaktion mit den SchülerInnen gezeigte Agieren. Noch bevor Sm1 seine Ausführung beenden kann, wird er von der Diskussionsleiterin durch ein HörerInnensignal unterbrochen. Sw2 schließt schließlich mit einer Elaboration im Modus einer Bewertung an das von Sm1 eröffnete Thema an: „Boah, das find ich gut“ [GD2, Z. 207]. Durch das „Boah“ [GD2, Z. 207] unterstreicht die Schülerin in übersteigerter Weise – als ob sie sich nicht mehr halten könnte – ihre Begeisterung bezüglich des vom Lehrer initiierten Spaßes. Auch Sw1 schließt sich der Diskussion an und verweist dabei darauf, dass sie diesen Spaß sogar „cool“ [GD2, Z. 208] findet. In jugendlicher Manier bringt sie dabei zum Ausdruck, dass der Lehrer dadurch scheinbar einen gewissen Grad an Bewunderung bei ihr auslöst. Im Gegensatz dazu wirkt die Aussage des Schülers Sm1 „Keine Ahnung“ [GD2, Z. 209] jedoch eher ernüchternd. Es entsteht der Eindruck, als könne er an die (v.a. sehr positiv ausfallenden) Bewertungen seiner Mitschülerinnen hinsichtlich des Spaßes, den der Lehrer scheinbar mit den SchülerInnen zu betreiben scheint, nicht anknüpfen. Hinsichtlich der Art und Weise, wie der Lehrer im schulischen Unterricht mit den SchülerInnen spricht bzw. interagiert, dürfte – allem Anschein nach – somit eine gewisse Uneinigkeit innerhalb der Gruppe vorherrschen. Es bringt sich stattdessen nun auch eine weitere (nun mittlerweile dritte) Schülerin in die Diskussion ein, indem sie gleichsam ihre Begeisterung zum Ausdruck bringt. Besonders spannend ist nun die daran anschließende Wortmeldung in Form einer Differenzierung von Sw1 „Ja, ok, aber über Eltern reden oder Privates?“ [GD2, Z. 211], wodurch sie nicht nur eine Wendung in der Diskursbewegung – eindeutig gekennzeichnet durch dieses markante „aber“ [GD2, Z. 211] – markiert, sondern scheinbar eine eher weniger gute Seite hinsichtlich des Spaßes von Lehrer M. „über Eltern reden oder Privates?“ [GD2, Z. 211] zum Vorschein bringt. Die in Form einer Frage gehaltene Ausführung der Schülerin wirkt dabei nicht nur wie eine gewisse Bremsziehung hinsichtlich der aufgetretenen Euphorie aufseiten der SchülerInnen – so als würde sie diesen Aspekt im Rahmen des Spaßemachens des Lehrers eindeutig in Frage stellen –, sondern gleichsam wie eine Aufforderung an ihre Mitschülerinnen, sich dahingehend

mit ihrer Meinung zu äußern. Sw3 leistet dieser Aufforderung schließlich auch Folge, indem sie darauf verweist, dass „das [...] Laurenz immer“ macht [GD2, Z. 212]. Unmittelbar daran anschließend beginnen einige SchülerInnen lautstark zu lachen, was möglicherweise als Zeichen der Belustigung verstanden werden kann. Indem Sw3 den Schüler Laurenz in diesem Kontext als vergleichendes Beispiel heranzieht, macht zweierlei deutlich: Zum einen dürfte es in dieser Klasse keine Seltenheit darstellen, dass während des Unterrichts über Privates (was auch die Eltern der SchülerInnen unmittelbar miteinschließt) gesprochen wird. Andererseits dokumentiert sich hierin eine wesentliche Orientierung aufseiten der Schülerin, nämlich, dass der Lehrer – zumindest in gewissen Belangen – mit den SchülerInnen der Klasse auf eine Stufe gestellt wird, denn so wie der Lehrer offenbar über Privates spricht, tut ihm Laurenz hierbei gleich, indem er bspw. davon erzählt: „Meine Mutter hat morgen Geburtstag“ [GD2, Z. 215]. Dass diese Art der Belustigung jedoch nicht bei allen SchülerInnen Anklang findet, bringt Sw1 schließlich mit ihrer Infragestellung „Ja, aber er [Laurenz, Anm. J.R.] findet das ja auch lustig?“ [GD2, Z. 214] zum Ausdruck.

Die Diskussionsleiterin greift schließlich – im Sinne der Fremdrahmung – in die Diskussion ein, indem sie die SchülerInnen darauf hinweist, dass jeder und jede sagen darf, was er/sie will. Daraufhin ergibt sich nun folgender Dialog zwischen den beteiligten MitdiskutantInnen:

Sw3: Ja, also er is schon ziemlich streng, find ich, was (.) bei den (.) Hausaufgaben und so, er  
Sw2: ↳Ja.  
Sw3: gibt viel, also sind wir nicht gewöhnt, weil letztes Jahr hatten wir einen ziemlich @lockeren@  
SuS: ↳(.)  
Sw3: Wir hatten vielleicht einmal in der Woche eine Hausaufgabe, oder so.  
Sw2: Bei dem durften wir sogar essen,  
Sw1: Sht.  
Sw3: Ja. (.) Wir durften alles Mögliche im Unterricht und jetzt is das eine Umstellung für uns.  
I: Mhm.  
Sw3: Und (.) keine Ahnung, das vielleicht bisschen hart, aber er macht das ziemlich lustig auch. In-in Geschichte reden wir viel mit ihm oder so.  
I: Über welches Thema? Was was daugt euch am meisten oder dir?  
Sw3: Naja, er lacht dann immer mit uns auch über (.) Witze, die eigentlich für pubertärende, pubertierende Kinder sind, @sag ich jetzt mal@.  
SuS: ↳@(3)@  
I: Ja.

Sw3:                   Aber da lacht er dann auch mit, das is für uns, ich glaub, das machen dann eben die jungen Lehrer und nicht die älteren @(..)@, also, das is schon ziemlich cool. [GD 2, Z. 225-241]

Besonders interessant ist, dass Sw3 im Modus einer Bewertung nicht unmittelbar auf das Fach bzw. den Unterricht im Fach Bezug nimmt, sondern die Persönlichkeit des Lehrers als „ziemlich streng“ [GD2, Z. 225] charakterisiert. Sie begründet ihre Bewertung – die noch vor Beendigung von Sw2 bestätigt mit einem „Ja“ [GD2, Z. 226] wird – mit den hohen Ansprüchen hinsichtlich der zu erbringenden Leistungen (wie bspw. „Hausaufgaben und so“ [GD2, Z. 225]) durch die SchülerInnen. Sw3 schließt ihrer Bewertung schließlich einen Vergleich im Modus einer Beschreibung an, in dem sie – unter Berufung auf die Wir-Ebene – darauf verweist, dass die SchülerInnen die hohen Ansprüche „nicht gewöhnt“ [GD2, Z. 227] sind. Die Schülerin begründet die noch mangelnde Vertrautheit und Bekanntheit mit der Prüfungsmodalität des Mathematiklehrers damit, dass sie im letzten Schuljahr „einen ziemlich @lockeren@“ [GD2, Z. 227] hatten. Einerseits könnte dieses Lachen ein Ausdruck der Unsicherheit dahingehend sein, dass die Schülerin eine Lehrkraft als locker bezeichnet. Diese Überlegung könnte jedenfalls durch die unverständlichen Zwischengeräusche [GD2, Z. 228] aufseiten der anderen MitdiskutantInnen bestätigt werden. Dass die Formulierung des „lockeren“ [GD2, Z. 227] von einem Lachen begleitet wird, könnte zudem darauf verweisen, dass die Erinnerungen, die im Moment des Erwährens aufkommen, besonders positiv konnotiert sind und somit der Mathematiklehrer des letzten Jahrs bzw. dessen Lockerheit, die sich besonders durch eine wenig rigide Leistungskultur („einmal in der Woche eine Hausaufgabe, oder so“ [GD2, Z. 229]) auszeichnet einen positiven Horizont in der Orientierung von Sw3 darstellt. Sw2 bestätigt diese Annahmen im Modus einer Beschreibung: „Bei dem durften wir sogar essen“ [GD2, Z. 230]. Mit dieser Aussage von Sw2 deutet sich an, dass die SchülerInnen während des Unterrichts jenes Mathematiklehrers, den sie im letzten Schuljahr hatten, vorgegebene Grenzen des alltäglichen Unterrichts, die durch gewisse Regeln und Normen in der Institution Schule geschaffen werden, überschreiten durften. Sie durften sich – mit Erlaubnis des Lehrers – gewissen Regeln und Normen widersetzen. Hierin dokumentiert sich nun die Bedeutsamkeit der Grenzüberschreitungen, die mit dem ‚alten‘ Mathematiklehrer möglich waren, jedoch nicht mit dem neuen. Sw2 wird schließlich von Sw1 mit einem „Sht“ [GD2, Z. 231] unterbrochen, was wie eine Reglementierung in Form eines ‚Zum-Schweigen-Bringens‘ wirkt. Es scheint so als dürften gewisse Inhalte über den Unterricht mit dem früheren Mathematiklehrer nicht zutage gebracht werden. Es entsteht der Eindruck als teilten sie untereinander ein Geheimnis, das – Sw1 zufolge – nicht verraten werden dürfte. Sw3 setzt sich allerdings über den Reglementierungsversuch von Sw1 hinweg, indem sie nicht nur ihre eigene und die von Sw2 ausgeführten Exemplifizierungen mit einem „Ja“ [GD2, Z. 232] bestätigt, sondern diese in Form der Beschreibung sogar noch

näher ausdifferenziert: „Wir durften alles Mögliche im Unterricht und jetzt ist das eine Umstellung für uns“ [GD2, Z. 232]. Durch den Vergleich zwischen dem alten und dem neuen Lehrer wird deutlich, dass ihnen früher im Fach Mathematik mehr Freiheiten bzw. Freiräume zugesprochen wurden, die ihnen nun offenbar fehlen. Wie die Schülerin selbst betont, war dieses Wegfallen wesentlicher Freiheiten mit einer gewissen Veränderung verbundene, weil sich die SchülerInnen vermutlich umorientieren mussten.

Nach einem kurzen HörerInnensignal aufseiten der Diskussionsleiterin führt Sw3 ihre Ausführungen fort, indem sie zunächst darauf verweist, dass „das vielleicht bisschen hart“ [GD2, Z. 234] ist. Wenngleich in diesem Zusammenhang etwas schwer zu erschließen ist, worauf die Schülerin mit dem „das“ [GD2, Z. 232] anspielt, ist vermutlich davon auszugehen, dass sie den Wechsel vom lockeren zum strengen Lehrer als ein „bisschen hart“ [GD2, Z. 234] bewertet. Sie schließt dieser Wortmeldung unmittelbar an, dass der Lehrer „aber [...] das ziemlich lustig auch“ [GD2, Z. 234] macht. Was die Schülerin wiederum in diesem Zusammenhang mit der Formulierung „das“ [GD2, Z. 234] meint, den Wechsel zu einer neuen Lehrperson oder der Unterricht im Allgemeinen bzw. der Umgang des Lehrers mit den SchülerInnen während des Unterrichts im Spezifischen, lässt sich an dieser Stelle nur schwer klären. Die anschließende Aussage der Schülerin könnte dahingehend jedoch weiteren Aufschluss geben. Hierin weist die Schülerin scheinbar auf einen positiven Aspekt hinsichtlich des Umgangs des Lehrers mit den SchülerInnen während des Unterrichts hin, nämlich dass sie im Fach Geschichte „viel mit ihm [reden, Anm. J.R.] oder so“ [GD2, Z. 235].

Auf die immanente Nachfrage der Diskussionsleiterin, über welches Thema die SchülerInnen mit dem Mathematiklehrer sprechen bzw. was ihnen und ihr hierbei am meisten gefällt, antwortet Sw3: „Naja, er lacht dann immer mit uns auch über (.) Witze, die eigentlich für pubertärende, pubertierende Kinder sind, @sag ich jetzt mal@“ [GD2, Z. 237-238]. Die Schülerin folgt an dieser Stelle der Aufforderung der Diskussionsleiterin zur Beschreibung, indem sie – aus ihrer Sicht – auf zwei wesentliche Aspekte hinsichtlich der Handlungspraxis zwischen dem Lehrer M. und den SchülerInnen der Klasse verweist: Einerseits lachen sie gemeinsam „auch über (.) Witze“ [GD2, Z. 237] und andererseits verhält er sich ihnen hierbei gegenüber so, als wären sie bereits älter, nämlich wie Pubertierende. Auf der inhaltlichen Ebene dürfte sich das Zwischenlachen der MitschülerInnen auf den Versprecher „pubertärende“ [GD2, Z. 237] von Sw3 beziehen. Auf der performativen Ebene könnte das Lachen in der Reaktion als Amüsement verstanden werden, das entweder zum Zweck der Zustimmung oder als Distanzierungsmaßnahme hinsichtlich des Gesagten zum Ausdruck gebracht wird. Als besonders interessant erweist sich an dieser Stelle der Umstand, dass sie nicht nur über sich spricht, sondern auch die Allgemeinheit der SchülerInnen in ihre Überlegungen miteinbezieht. In weiterer Folge schließt Sw3 mit folgender Beschreibung an: „Aber da lacht er

dann auch mit, das is für uns, ich glaub das machen dann eben die jungen Lehrer und nicht die älteren @(. )@, also das is schon ziemlich cool“ [GD2, Z. 240-241]. In den Äußerungen von Sw3 deutet sich ein positiver Horizont in der Orientierung der Schülerin an: Indem der Lehrer die SchülerInnen derart behandelt als wären sie schon älter (d.h. pubertär), was sich bspw. in einem gemeinsamen Lachen über die gleiche Sache (z.B. einen Witz) verdeutlicht, stellt sich der Lehrer mit den SchülerInnen auf eine Ebene, was wiederum als „schon ziemlich cool“ [GD2, Z. 241] gewertet wird.

Im Rahmen der nachfolgenden Gruppendiskussionssequenz thematisieren dieselben SchülerInnen das pädagogische Handeln des Mathematiklehrers, das sich durch eine gewisse Ambivalenz zwischen Spaß und Kontrolle im Umgang mit den SchülerInnen auszeichnet. In dieser Peergroup dokumentiert sich auf der performativen Ebene eine konjunktive Erfahrung hinsichtlich eines fortwährenden Nähe-Distanz-Verhältnisses zur Lehrkraft. Auf die Nachfrage der Diskussionsleiterin, ob es ihnen gut geht im Unterricht oder weniger gut, ergibt sich unter den SchülerInnen nun folgende Diskussion:

Sm2: °Eigentlich ganz gut°.  
 Sm1: Gut.  
 Sm3: Gut.  
 I: Ja?  
 Sm3: (..) ganz ok.  
 I: Was äh, was macht's so gut?  
 Sw3: Ja, dass er den Unterricht so locker gestaltet.  
 Sm2: Diese, diese Späßchen dazwischen.  
 I: Ok.  
 Sw1: Dass er den Unterricht halt so locker macht und nicht so (.) wir werden jetzt was schreiben und und er redet halt viel dazwischen.  
 I: Mhm. (2) Naja, und und und, ihr wisst ja grundsätzlich, eine Münze hat zwei Seiten, ich hab gute Seiten, hab aber auch schlechte Seiten, ja. Ähm, gibt=s ähm bei-beim Matheunterricht w-wo's ihr sagts, das is supergut und das is eher nicht so gut?  
 Sw1: Ja.  
 Sw2: °Ja. (.) Der M. ist manchmal gestresst°.  
 Sw3: Ja.  
 Sw2: °Ziemlich°.  
 Sm2: Und er gibt ur oft Klassenbucheinträge.  
 Sw3: Einmal.  
 Sm2: Na und, aber er droht.  
 Sw2: Trotzdem. [GD2, Z. 259-280]

Sm2 antwortet zunächst sehr leise, wodurch der Schüler etwas verhalten wirkt. Dieser Eindruck wird durch die Relativierungen in Form der Formulierungen „eigentlich ganz“ [GD2, Z. 259] verstärkt. Die Art und Weise, wie Sm2 dies formuliert, erweckt den Anschein, als würde sich den Wörtern ‚eigentlich ganz‘ ein ‚aber‘ anschließen, was wiederum darauf verweisen könnte, dass es

den SchülerInnen nicht immer nur „gut“ [GD2, Z. 259] geht. Sm1 und Sm3 wiederholen schließlich jeweils die Einschätzung von Sm2 und bestätigen diese somit. Nach einer kurzen Pause meldet sich jedoch Sm3 mit einem „ganz ok“ [GD2, Z. 263] zu Wort, wodurch sich gleichsam eine gewisse Relativierung hinsichtlich des persönlichen Befindens im Unterricht des Mathematiklehrers andeutet. In diesem kurzen Diskussionsabschnitt entsteht der Eindruck als hätte sich Sm3 mit der relativierenden Formulierung von Sm2 erst anstecken lassen müssen, bevor er diese selbst in Worte fassen konnte.

Auf die Nachfrage der Diskussionsleiterin, was denn den Unterricht „so gut“ [GD2, Z. 264] macht, meldet sich sofort Sw3 zu Wort: „Ja, dass er den Unterricht so locker gestaltet“ [GD2, Z. 265]. Der Wortbedeutung zufolge bringt die Schülerin hiermit zum Ausdruck, dass der Lehrer in seiner Unterrichtsgestaltung nicht vollkommen festgefahren ist, sondern eine gewisse Flexibilität an den Tag legt. Sm2 schließt mit einer Differenzierung an die Wortmeldung seiner Mitschülerin an. Er bestätigt hierdurch nicht nur die Aussage von Sw3, sondern führt auch näher aus, was den Unterricht des Lehrers offenbar so locker macht, nämlich „diese Späßchen dazwischen“ [GD2, Z. 266]. Hierin entsteht jedoch der Eindruck, dass die SchülerInnen weniger den Unterricht an sich „gut“ [GD2, Z. 260, 261] finden, sondern lediglich die Späßchen, die in den alltäglichen Unterrichtsverlauf eingebunden sind und dadurch auch den herkömmlichen Unterricht zur Auflockerung unterbrechen. Diese Vermutung könnte wiederum bestätigen, weshalb Sm2 zuvor den Unterricht vorsichtig als „Eigentlich ganz gut“ [GD2, Z. 259] klassifizierte. Im Anschluss an das HörerInnensignal der Diskussionsleiterin wiederholt Sw1 erneut die zuvor von Sw3 und Sm2 eingebrachten Inhalte „Dass er den Unterricht halt so locker macht und nicht so (.) wir werden jetzt was schreiben und er redet halt viel dazwischen“ [GD2, Z. 268-269], wodurch sie diese wiederum bestätigt. Wesentlich hierbei erscheint der Verweis auf die Konsequenzen für die SchülerInnen, die mit den Späßen einhergehen: Es wird weniger geschrieben, weil mehr gesprochen wird. Hierin dokumentiert sich nun eine wesentliche Komponente hinsichtlich der Orientierung der SchülerInnen: Wenn der Lehrer vermehrt spricht, müssen die SchülerInnen nicht nur weniger schreiben, sondern es wird auch weniger Unterrichtsstoff durchgearbeitet.

Über den Vergleich mit einer Münze stellt die Diskussionsleiterin die Frage nach den positiven und negativen Seiten des Mathematikunterrichts. Sw2 ergreift sofort das Wort und verweist darauf, dass der Lehrer „manchmal gestresst“ [GD2, Z. 274] ist. An dieser Stelle ist nicht nur spannend hervorzuheben, dass die Schülerin in ihrer Antwort nicht auf den Unterricht fokussiert, sondern auf die Persönlichkeit des Lehrers abhebt und in dieser Beschreibung einer negativen Seite des Lehrers sogar die Tonlage derart verändert, sodass sie nur schwer zu hören ist. Im Anschluss an die Bestätigung der Aussage von Sw2 durch Sw3 meldet sich auch Sw2 noch einmal mit einer bewertenden Bestätigung „Ziemlich“ [GD2, Z. 276] ihrer Aussage zu Wort. Sm2 führt auf

der inhaltlichen Ebene die Diskussion zu den weniger guten Seiten des Mathematiklehrers dahingehend fort, indem er darauf verweist, dass er „ur oft Klassenbucheinträge“ [GD2, Z. 277] gibt. In diesem Zusammenhang kommt er auf die Disziplinierungs- und Sanktionierungsinstrumente zu sprechen, die der Lehrer gegen die SchülerInnen zum Einsatz bringt. Was Sw3 mit ihrer Anschlussäußerung „Einmal“ [GD2, Z. 278] genau meint, dass Sm2 bislang ein einziges Mal einen Klassenbucheintrag erhalten hat oder ob der Mathematiklehrer generell nur einen Klassenbucheintrag pro Schüler und Schülerin gibt, lässt sich an dieser Stelle nicht klären. Es zeigt sich jedoch, dass Sm2 und Sw3 über eine geteilte Orientierung verfügen, indem der Schüler sofort antwortet: „Na und, aber er droht“ [GD2, Z. 279]. Hierdurch wird womöglich die Vermutung bestätigt, dass Sm2 bislang nur einen einzigen Klassenbucheintrag vom Mathematiklehrer erhalten hat, diese Einträge jedoch grundsätzlich als gängiges Machtinstrument zur Androhung herangezogen werden. Sw2 schließt mir ihrer Antwort „Trotzdem“ an den bestehenden Diskussionsverlauf an. Unter Bezugnahme auf den Begriff ‚trotzdem‘ hebt sich die Schülerin von der Wortmeldung des Schülers Sm2 ab. Diese Antwort in Form eines einzigen Worts wirkt im Diskursverlauf wie eine gewisse Zäsur. Es entsteht der Eindruck, als ginge es darum sich inhaltlich von der Aussage des Mitschülers zu distanzieren, indem insofern eine wesentliche Unterscheidung zwischen ‚lediglicher‘ Androhung und faktischer Umsetzung eingeführt wird, dass der Lehrer möglicherweise gewisse Konsequenzen androht, diese jedoch nicht notgedrungenmaßen zur Umsetzung finden müssen.

Wie bereits im Kapitel zur Datenauswertung dargestellt wurde, wurden die SchülerInnen Fiona, Anna und Tamara getrennt von ihren anderen MitschülerInnen erneut befragt, weil sie während der Datenerhebungsphasen aufgrund ihres unterrichtsstörenden Verhaltens besonders ins Auge stachen. Hierin wird deutlich, dass die SchülerInnen in den jeweiligen Gruppen das Thema des Respekts besonders beschäftigt. Wie die Schülerinnen den Begriff ‚Respekt‘ definieren, wird in der nachfolgenden Sequenz thematisiert.

- I: Wie würd=s ihr dann Respekt definieren? Is Respekt gleich Angst  
Sw?: └Mh-
- mh.
- I: oder is Respekt einfach Wertschätzung?
- F: Ja, weil ja, └Naja
- T: └Statt Angst jetzt
- F: └Angst spielt auch eine große Rolle bei
- T: Respekt, finde ich. Angst is noch einmal was anderes.
- A: Zumindest in der Schule.
- T: Ja.
- I: Respekt oder Angst?
- F: Das in der Schule schon.
- T: └Angst @(.).@.

I: Angst?  
T: Ja.  
A: <sup>L</sup>Weil da-da, ja.  
I: Ok.  
A: Ein bisschen.  
F: Ich find schon @(.)@.  
A: Vor allem bei Lehrern wie=m M. die sich dann überhaupt nicht-  
nicht irgendwie was sparen, und das den Eltern  
F: <sup>L</sup>Ja wirklich.  
A: einfach schreiben und oft ein bisschen dramatisieren.  
F: Da hol-die holen irgendwie gleich alles raus  
A: <sup>L</sup>Alles raus, ja wirklich.  
F: was man als Lehrer nützen kann, irgendwie so.  
I: Was bedeutet das?  
F: Naja (.) wenn eine Schularbeit fehlt, droht er, glaub ich, immer  
gleich so mit so ner Anzeige  
A: <sup>L</sup>Kein Zeugnis.  
F: Ja.  
A: Kein Zeugnis und Anzeige.  
F: Kein Zeugnis kriegen wir  
I: <sup>L</sup>Was für eine Anzeige?  
A: Man-man muss es anzeigen, wenn man ein Dokument verloren hat.  
T: Eigentlich.  
F: Und es macht aber nur er.  
A: Aber das macht ungefähr genau keiner.  
F: Das macht keiner.  
T: Ungefähr genau.  
I: Ok.  
F: Und er hat eben die Schularbeiten zum Abgeben, wer sie nicht  
rechtzeitig abgibt, dann kriegen wir kein Zeugnis, oder so, das hat  
er halt schon so besprochen, ja.  
T: Oh, oops.  
A: In seinem nächsten Leben ist er Polizist.  
F+A+T: @(3)@  
F: Fix. [GD4, Z. 80-126]

Auf die Nachfrage der Diskussionsleiterin, ob ihrem Verständnis zufolge Respekt und Angst in Beziehung stehen, wirft Tamara eine Proposition auf, „Angst spielt auch eine große Rolle bei Respekt, finde ich. Angst is noch einmal was anderes“ [GD4, Z. 86-87]. Hierin trifft die Schülerin beschreibend eine grundlegende Unterscheidung zwischen Respekt und Angst. Sie geht davon aus, dass Angst „auch“ [GD4, Z. 86] einen Teil von Respekt darstellt, diese beiden Phänomene jedoch nicht unmittelbar gleichzusetzen sind. Die Proposition wird unmittelbar von Anna im Modus einer Differenzierung mit der Antwort „Zumindest in der Schule“ [GD4, Z. 88] elaboriert. Durch die Elaboration im Modus einer Differenzierung, die von Tamara sofort mit einem „Ja“ [GD4, Z. 89]

validiert wird, findet eine Modifizierung des Orientierungsgehalts statt, nämlich, dass sich Angst im Kontext von Schule noch einmal anders darstellt. Nachdem sich die Mädchen im Gespräch offenkundig darauf geeinigt haben, dass Angst in der Schule aufkommt, illustriert Anna dies anhand eines konkreten Beispiels: „Vor allem bei Lehrern wie=m M. die sich dann überhaupt nicht nicht irgendwie was sparen, und das den Eltern einfach schreiben und oft ein bisschen dramatisieren“ [GD4, Z. 99-102]. Die Schülerin bringt hierin zum Ausdruck, dass Lehrer M. und jene, die ihm gleichtun, in dramatischer, d.h. übertriebener Art und Weise handeln, um die SchülerInnen in Angst zu versetzen. Zudem tragen sie problematische Angelegenheiten, die sich zwischen den Lehrkräften und den SchülerInnen zutragen, durch das Informieren und somit Involvieren der Eltern nach außen, d.h. außerhalb des Klassenraums. Scheinbar dürften die Lehrpersonen hierbei insofern etwas übertreiben, indem sie „oft ein bisschen dramatisieren“ [GD4, Z. 102]. Fiona bestätigt nun nicht nur die Aussage von Anna mit den Worten „Ja, wirklich“ [GD4, Z. 101], sondern differenziert diese zugleich noch weiter aus: „Da hol-die holen irgendwie gleich alles raus was man als Lehrer nützen kann, irgendwie so“ [GD4, Z. 103-105]. Mit der Formulierung „alles raus“ [GD4, Z. 103] ist vermutlich gemeint, dass die Lehrpersonen alle möglichen Disziplinierungs- und Sanktionierungsmaßnahmen, die ihnen von der Institution zur Seite gestellt wurden bis zum äußersten ausreizen und diese gegebenenfalls gegen die eigenen SchülerInnen richten. Indem Anna in ihren Formulierungen „Alles raus, ja wirklich“ [GD4, Z. 104] wortwörtlich wiederholt, was Fiona bereits zuvor gesagt hat, bestätigt sie gleichsam diese Aussagen. Hierbei dokumentiert sich folgender Orientierungsgehalt, der von Fiona und Anna geteilt wird: Die Lehrpersonen sind gewillt, ihre institutionalisierte Machtdominanz durch alle ihnen zur Verfügung stehenden Machtinstrumente auszunutzen. Auf Nachfrage der Diskussionsleiterin beginnt Fiona exemplarisch auszuführen, was zuvor mit „alles raus“ [GD4, Z. 103] gemeint war: „Naja (.) wenn eine Schularbeit fehlt, droht er, glaub ich, immer gleich so mit so ner Anzeige“ [GD4, Z. 107-108]. Spannend ist, dass Fiona in diesem Zusammenhang nur noch vom Mathematiklehrer („er“ [GD4, Z. 107]) spricht und hierbei zum Ausdruck bringt, dass sie nicht unbedingt über gesichertes Wissen verfügt, sondern „glaub[t]“ [GD4, Z. 107], dass er mit einer (Straf-)„Anzeige“ [GD4, Z. 108] droht. Durch diese Formulierung entsteht der Eindruck, dass die Schülerin möglicherweise nur von dieser Androhung gehört, diese bislang jedoch noch nie selbst am eigenen Leib erfahren hat. Mit dem Hinweis darauf, dass der Lehrer unter gewissen Umständen mit einer Anzeige droht, verweist zudem darauf, dass der Lehrer mit den SchülerInnen verhandelt als wären sie Erwachsene, denn ausschließlich Personen, die ein gewisses Alter erreicht haben, können mittels einer Anzeige rechtlich belangt werden. Anna schließt in betonter Weise mit einem weiteren Beispiel an: „Kein Zeugnis“ [GD4, Z. 109], was Fiona wiederum unmittelbar mit einem

„Ja“ [GD4, Z. 110] bestätigt. Anna hebt im Anschluss erneut die Konsequenzen eines regelwidrigen Verhaltens für die SchülerInnen hervor, indem sie die von ihr und Fiona zuvor eingebrachten Beispiele durch eine wiederholte Erwähnung elaboriert: „Kein Zeugnis und Anzeige“ [GD4, Z. 111]. Noch bevor Fiona schließlich ihre Aussage „Kein Zeugnis kriegen wir“ [GD4, Z. 112], in der sie erneut die Androhungen hinsichtlich des Einsatzes gewisser Machtinstrumente aufseiten des Mathematiklehrers bestätigt, richtet sich die Diskussionsleiterin mit der immanenten Nachfrage „Was für eine Anzeige?“ [GD4, Z. 113] an die Schülerinnen. In ihrer Anschlussäußerung hebt Anna auf die Ebene der Allgemeinheit ab und beschreibt hierbei, dass „man [...] es anzeigen [muss, Anm. J.R.], wenn man ein Dokument verloren hat“ [GD4, Z. 114]. Daraufhin diskutieren die Mädchen, ob die Anzeige lediglich angedroht oder vom Mathematiklehrer auch tatsächlich umgesetzt wird. So äußert sich bspw. Anna folgendermaßen: „Und es macht aber nur er“ [GD4, Z. 116] und deutet damit an, dass nur der Mathematiklehrer mit einer Anzeige droht. Während Fiona mit der Aussage „Das macht keiner“ [GD4, Z. 118] eine gewisse Sicherheit hinsichtlich der Anzeige zum Ausdruck bringt, deuten die Schülerinnen Anna und Tamara eine gewisse Unsicherheit an: „Aber das macht ungefähr genau keiner“ [GD4, Z. 117]. Die Formulierung „ungefähr“ [GD4, Z. 117] lässt sich bspw. mit dem Wort ‚schätzungsweise‘ übersetzen, was wiederum darauf hinweist, dass sich die Schülerinnen Anna und Tamara nicht sicher sind, ob der Mathematiklehrer denn nicht doch eine fehlende Schularbeit zur Anzeige bringt. Aufseiten der Schülerinnen Anna und Tamara dokumentiert sich hierin eine gewisse Unsicherheit bezüglich der Unberechenbarkeit im Handeln des Lehrers. Zur Untermauerung bzw. Bestätigung ihrer Annahme führt Fiona abschließend noch einmal beschreibend die vom Mathematiklehrer festgelegten Unterrichtsregeln in die Diskussion ein: „Und er hat eben die Schularbeiten zum Abgeben, wer sie nicht rechtzeitig abgibt, dann kriegen wir kein Zeugnis, oder so, das hat er halt schon so besprochen, ja“ [GD4, Z. 121-122]. Sie verweist hierin darauf, dass der Lehrer gewisse Regeln vorgibt, wie bspw. die Schularbeiten rechtzeitig abzugeben. Wer sich allerdings nicht daran hält, wird mit harten Sanktionen bestraft. In der Formulierung „das hat er halt so besprochen“ [GD4, Z. 122] macht sich erneut eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich der faktischen Umsetzung der angedrohten Sanktionsmaßnahmen breit. So könnte davon ausgegangen werden, dass die Schülerin möglicherweise ein konkretes Beispiel bzw. einen konkreten Fall eines Schülers oder Schülerin ausführt, der oder die eine derartige Konsequenz bereits zu spüren bekommen hat. Stattdessen macht sich in diesem Kontext die Vermutung breit, dass der Lehrer derartige Maßnahmen bislang nur angedroht, jedoch noch nicht in die Realität umgesetzt hat. Die Bedeutung der an die Wortmeldung von Fiona anschließende Äußerung „Oh, oops“ [GD4, Z. 123] von Tamara ist an dieser Stelle zunächst nicht rekonstruierbar. Das „oops“ [GD4, Z. 123] erweckt je-

doch den Eindruck, als hätte sie sich gerade selbst in ihrem Fehlverhalten er-  
 tappt. Durch die Anschlussäußerung von Anna „In seinem nächsten Leben ist  
 er Polizist“ [GD4, Z. 124] stellt die Schülerin einen Vergleich zwischen Herrn  
 M. als Lehrperson und einem Polizisten her, dessen Aufgabe als Sittenwächter  
 darin besteht, zwischen Gut und Böse zu unterscheiden und gleichsam mit sei-  
 nem ihm zur Verfügung stehenden Mitteln für Recht und Ordnung zu sorgen.  
 Hierin bringt sie zum Ausdruck, dass er zwar in diesem Leben den Beruf eines  
 Lehrers gewählt hat, er jedoch scheinbar über jene Eigenschaften bzw. Fähig-  
 keiten verfügt, die ihn gleichsam – zumindest in seinem nächsten Leben – zu  
 einem Polizisten werden ließen. Das an die Wortmeldungen anschließende La-  
 chen der Schülerinnen kann als Ausdruck unterschiedlicher Bedeutungen ver-  
 standen werden: Als Amüsement, als Bestätigung der vorangegangenen Aus-  
 führung, als Spannungsabbau und/oder als Ironisierung dieser Wortmeldung  
 im Dienste der Distanzierung davon. Welche Bedeutung sie gemeinsam die-  
 sem Lachen zuschreiben, kann an dieser Stelle zunächst nur schwer geklärt  
 werden. Die daran anschließende Bestätigung von Fiona durch ihr geäußertes  
 „Fix“ [GD4, Z. 126] verweist jedoch darauf, dass sich die drei Mädchen ins-  
 gesamt hinsichtlich des aufgebrachten Vergleichs von Anna einig sein dürften.  
 Auch die beiden Schüler Walter und Laurenz, die während der gesamten Feld-  
 forschung durch ihr zum Teil regelwidriges Verhalten der Verfasserin beson-  
 ders ins Auge stachen, wurden hinsichtlich der unterrichtlichen Interaktion mit  
 dem Mathematiklehrer befragt und brachten gleichsam das Thema ‚Respekt‘  
 – wie folgt – zur Sprache:

- W: Ich weiß nicht, also (.) zum Beispiel bei der Frau Professor Z., da  
 hab ich (.) da ist es jetzt auch so, eigentlich, wie beim Herrn Profes-  
 sor E. (.), ich find, da ist das ziemlich gleich. Aber beim Herrn Pro-  
 fessor M. denk ich mal hat jeder ziemlich viel Respekt, also mehr  
 Respekt, ich mein, vorm Herrn Professor äh-E.. auch, aber
- I: ↳Ja.
- W: Weiß nicht
- L: ↳Man kann sich irgendwie beim E. schon mehr erlauben,  
 kann man jetzt so sagen. Bei der Z. (.), man weiß irgendwie wie  
 man-wie sie schon drauf reagiert, beim Herrn M. reagiert er auf  
 manche Sachen (.) ok und auf manche Sachen dann doch nicht und  
 deswegen
- I: ↳Ok.
- L: haltet man's meistens zurück.
- I: Ok und wa-wie-wie würdest du, du hast jetzt das Wort Respekt (.)  
 verwendet, wie v-was verstehst du unter Respekt?
- W: Ich weiß nicht, ein:en (.) ein Niveauunterschied, würd ich mal sagen  
 (.) also ich find, die Lehrer hä-haben einen-ein höheres Niveau (.)  
 und (.) das sollte man (.) einhalten, dass man nicht sich auf die: (.)  
 Basis begibt sozusagen, vom Lehrer.
- I: Ok.
- W: Sondern schon (.), also (.) niedrigeres

- I: └Und der Unterschied ist beim M. zum  
Beispiel gegeben?
- W: Ja, auf jeden Fall, ich mein, beim Herrn Professor E. auch, aber halt nicht so:: (2).
- I: Ok, aber Angst, ist Angst da?
- W: Nein nein?, das nicht. Aber ich find beim Herrn Professor E., der der macht halt nicht so große Strafen oder so (.) nicht so schnell ein
- I: └Ja.
- W: Klassenbucheintrag. [GD3, Z. 73-97]

Walter äußert sich zunächst in negativer Richtung mittels eines „Ich weiß nicht“ [GD3, Z. 73]. Diese Aussage bringt möglicherweise ein gewisses Zögern oder Unvermögen zum Ausdruck sich hinsichtlich der gestellten Frage äußern zu können/zu wollen. Nach einer kurzen Sprechpause, die er möglicherweise zum Nachdenken nutzte, führt er seine Wortmeldung in Form einer Exemplifizierung fort: „Zum Beispiel bei der Frau Professor Z., da hab ich (.) da ist es jetzt auch so, eigentlich, wie beim Herrn Professor E. (.), ich find, da ist das ziemlich gleich“ [GD3, Z. 73-74]. Wenngleich sich an dieser Stelle der geäußerte Inhalt aufgrund seiner eher fragmentarisch gehaltenen Aussage nicht nachvollziehen lässt, wird dennoch deutlich, dass er die Lehrkräfte in den Fächern Textiles Werken und Englisch bzw. deren Handeln nach gewissen Aspekten „ziemlich“ [GD3, Z. 74], d.h. beinahe gleichsetzt. Laurenz geht jedoch nicht näher darauf ein, inwiefern sich die genannten Lehrpersonen – seiner Ansicht nach – unterscheiden. Stattdessen wendet er sich in seiner Anschlussäußerung in Form einer Differenzierung – die durch ein markantes „Aber“ [GD3, Z. 74] markiert ist – von den anderen Lehrpersonen ab, indem er sich auf den Mathematiklehrer bezieht. Er proponiert hierin gleichsam ein neues Thema: „beim Herrn Professor M. denk ich mal hat jeder ziemlich viel Respekt, also mehr Respekt, ich mein, vorm Herrn Professor äh-E. auch, aber“ [GD3, Z. 75-76]. Die vorangestellte und vorsichtig formulierte Aussage „denk ich mal“ [GD3, Z. 75] verweist zunächst darauf, dass er hinsichtlich seiner Formulierung ‚jeder‘, die auf die Allgemeinheit abhebt, offenbar über kein vollständig abgesichertes Wissen verfügt. Wesentlich ist jedenfalls, dass Walter (und offenbar auch andere) dem Mathelehrer in einem beträchtlichem Ausmaß Respekt zuerkennt. In Ansätzen bringt der Schüler zum Ausdruck, dass er dem Lehrer hierbei „mehr“ [GD3, Z. 75] Respekt zuspricht als dem Englischlehrer. Welches Verständnis von Respekt der Schüler im Allgemeinen vertritt und ob Walter dem Mathelehrer dasselbe Verständnis entgegenbringt, wie er dies erstmals im Zusammenhang mit der Lehrperson Z. und dem Englischlehrer eröffnete, lässt sich an dieser Stelle nicht klären.

Nach einem kurzen HörerInnensignal setzt Walter seine Ausführungen mittels eines „Weiß nicht“ [GD3, Z. 78] fort. Bevor der Schüler jedoch seine Aussage beenden kann, greift Laurenz das Thema auf der inhaltlichen Ebene auf und elaboriert es auf der performativischen Ebene: „Man kann sich irgendwie beim E. schon mehr erlauben, kann man jetzt so sagen. Bei der Z. (.), man

weiß irgendwie wie man-wie sie schon drauf reagiert, beim Herrn M. reagiert er auf manche Sachen (.) ok und auf manche Sachen dann doch nicht (.) und deswegen haltet man's meistens zurück“ [GD3, Z. 79-83]. In dieser Gegenüberstellung der verschiedenen Lehrpersonen macht der Schüler bestimmte Zuschreibungen explizit, die nicht nur er, sondern „man“ [GD3, Z. 79-80], d.h. die Allgemeinheit, den jeweiligen Lehrpersonen entgegenbringt: So wird deutlich, dass der Lehrer E. bei den SchülerInnen mehr durchgehen lässt und die Lehrerin Z. in gewisser Art und Weise berechenbar ist. Im Gegensatz dazu erweist sich der Lehrer M. in seinem Handeln den SchülerInnen gegenüber vermehrt ambivalent und wird dadurch als Konsequenz für die SchülerInnen unberechenbar, was wiederum zur Folge hat, dass sie zum Lehrer auf Distanz gehen, indem „man's meistens zurück“ [GD3, Z. 83] hält. In diesen Rollenzuschreibungen dokumentieren sich gewisse Erwartungen, die individuell an die Rolle der jeweiligen Lehrperson gerichtet sind und worauf – wie sich in der Aussage von Laurenz zeigt – wiederum das eigene Handeln in der eigenen eingenommenen Rolle ausgerichtet wird.

Die Diskussionsleiterin schließt mit einer immanenten Nachfrage an den Diskurs der Schüler an, die auf einer Beschreibung des Verständnisses hinsichtlich des Begriffs ‚Respekt‘ abzielt. Walter äußert sich abermals zunächst in negativer Richtung mittels eines „Ich weiß nicht“ [GD3, Z. 86] auf die Frage der Diskussionsleiterin. Nach einer kurzen Sprechpause folgt der Schüler der Aufforderung der Diskussionsleiterin und wirft eine Proposition im Modus einer Beschreibung hinsichtlich seines Verständnisses von Respekt auf: „ein Niveauunterschied, würd ich mal sagen (.) also ich find, die Lehrer hä-haben einen-ein höheres Niveau (.) und (.) das sollte man (.) einhalten, dass man nicht sich auf die (.) Basis begibt sozusagen, vom Lehrer“ [GD3, Z. 86-88]. Als besonders interessant erweist sich in dieser Wortmeldung die thematische Abhandlung des Respektbegriffs in Verbindung mit einem gewissen Verständnis von Niveau. Der Begriff ‚Niveau‘ verweist – dem Wortursprung entsprechend – auf die Stufe einer Skala. Ein Stufensystem zeichnet sich grundlegend durch verschiedene Abstufungen aus. Wird nun diese Überlegung hinsichtlich eines Stufensystem auf das Schulsystem übertragen, so ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte im Vergleich zu den SchülerInnen grundsätzlich ein „höheres Niveau“ [GD3, Z. 87] einnehmen, was wiederum bedeutet, dass sie über den SchülerInnen stehen. Im übertragenen Sinn spielt der Schüler auf den Rang bzw. die Qualität der Lehrkräfte im Vergleich zu den SchülerInnen ab und greift hierbei thematisch die bestehende Hierarchie zwischen den Lehrpersonen und den SchülerInnen auf. Walter verweist in seiner Beschreibung sehr direktiv darauf, dass „man“ [GD3, Z. 87] (d.h. nicht nur er, sondern alle SchülerInnen) diesen bestehenden – durch die Struktur der Institution Schule vorgegebenen – Niveauunterschied zwischen den Lehrkräften und SchülerInnen einhalten sollte. In dieser Aussage dokumentiert sich somit eine wesentliche

Orientierungskomponente des Schülers, nämlich jene, dass sich niemand (weder eine Schülerin noch ein Schüler) auf die gleiche Stufe mit dem Lehrer zu stellen hat, sondern sich stattdessen beständig auf einer niedrigeren Stufe bewegt, um damit den Unterschied zur Lehrperson wahren zu können. Gleichsam lässt sich an dieser Stelle bzw. in diesem Kontext Walters handlungsleitendes Wissen hinsichtlich des von ihm zuvor im Diskurs angesprochenen Begriffs des „Respektabstand[s]“ [GD3, Z. 51]<sup>71</sup> klären, welches offenbar im institutionalisieren, hierarchisch-strukturierten Verhältnis zwischen der Lehrkraft und den SchülerInnen gründet.

Auf die Nachfrage der Diskussionsleiterin, ob dieser von Walter zuvor erläuterte Unterschied beim Mathelehrer gegeben ist, bejaht er diese und stellt hierbei zugleich den Vergleich zum Englischlehrer her, bei dem dieser Unterschied offenbar nicht in jenem Ausmaß gegeben ist, wie es bei Lehrer M. der Fall ist. Der Schüler beendet seine Ausführungen anschließend mit einer Konklusion im Modus einer Validierung einer Orientierung. Im Zuge der Gegenüberstellung der beiden Lehrkräfte in den Unterrichtsfächern Mathematik und Englisch bringt der Schüler zum Ausdruck, dass der Mathematiklehrer größere Strafen verteilt und auch rascher Klassenbucheinträge vornimmt. Auf der inhaltlichen Ebene werden hierbei einerseits gewisse Disziplinierungs- und Sanktionierungsinstrumente thematisiert, die im Schulkontext ausschließlich den Lehrkräften zur Verfügung stehen. Diese Instrumente verleihen der Lehrperson eine gewisse Machtdominanz den SchülerInnen gegenüber und ermöglichen es schließlich die SchülerInnen unter Kontrolle halten zu können. Dadurch lässt sich wiederum die Annahme bestätigen, weshalb Walter die Lehrpersonen generell als hierarchisch höhergestellt einstuft. Andererseits lässt sich anhand dieser Beschreibung des Schülers die Vermutung formulieren, dass gerade der erhöhte Einsatz dieser Machtinstrumente dem Lehrer jenen Grad mehr an Respekt verschafft, der schließlich dazu veranlasst, zu ihm vermehrt auf Abstand zu gehen. In dieser Sequenz dokumentiert sich folgender Orientierungsgehalt: Der Mathematiklehrer als höhergestellte, machtinhärente Kontrollinstanz im hierarchisch-strukturierten und distanzierten Verhältnis zu den SchülerInnen der Klasse.

Als besonders interessant erweist sich gleichsam der Dialog zwischen Walter und Laurenz, aus dem hervorgeht, dass Herr M. zu den SchülerInnen der besagten Klasse scheinbar eine unterschiedliche Beziehung einzugehen pflegt:

W: Ähm, ja, ich find, mal äh:m, ich glaub beim Herrn Prof-der Herr Professor (.) äh Herr E. probiert zu jedem

---

71 W: Nein, das-das is echt, nein, das ist (.) eine komische Beziehung zwischen dem Lehrer und den Schülern.

I: Ok, was bedeutet (2) komisch?

W: Ja, eher so (2) ich weiß nicht, ich zum Beispiel, ich probier Respektabstand zu halten ... [GD3, Z. 48-51].

I: LJa.  
W: aus der Klasse eine ziemlich gute (.) Beziehung zu haben.  
I: Ja.  
W: Nicht, ich glaub beim M. ist das ein bissl (.) anders, weil der hat bei den einzelnen Personen so ein bisschen (.) mehr  
L: LJa.  
W: Beziehung und ich glaub beim Herrn Professor E. ist das (2) eher allgemein so.  
I: Mhm.  
L: Aber liegt wahrscheinlich auch daran, dass er der KV ist, oder?!  
I: Ja.  
W: Mja. [GD3, Z. 134-146]

Als Antwort auf die Frage, wie Walter die Beziehung zum Englischlehrer beschreiben würde, äußert sich der Schüler dahingehend, dass der Lehrer versucht, zu allen SchülerInnen die gleiche, nämlich „eine ziemlich gute (.) Beziehung zu haben“ [GD3, Z. 137]. Die Formulierung verweist darauf, dass er in diesem Zusammenhang nicht unmittelbar über gesichertes Wissen verfügt. Besonders interessant an dieser Stelle ist, dass er in der Beantwortung der Frage aus der Perspektive der Lehrer und nicht aus seiner eigenen als Schüler antwortet. Nach einem kurzen HörerInnensignal aufseiten der Diskussionsleiterin führt Walter seine Beschreibung fort, indem er über den Vergleich mit dem Englischlehrer darauf verweist, dass sich die Beziehungsgestaltung zum Mathematiklehrer „ein bissl (.) anders“ [GD3, Z. 139] gestaltet. In der daran anschließenden Argumentation begründet er schließlich seine Einschätzung: „weil der hat bei den einzelnen Personen so ein bisschen (.) mehr“ [GD3, Z. 139-140]. Noch bevor Walter seine Ausführungen beenden kann, führt sich Laurenz validierend in den Diskurs ein. Er dürfte ganz genau wissen, worauf Walter zu sprechen kommen wird. Hierin deutet sich an, dass die Schüler über eine gemeinsame Orientierung verfügen. Es wird deutlich, dass der Lehrer die Beziehung zu den einzelnen SchülerInnen unterschiedlich gestaltet. Mit der Formulierung „mehr Beziehung“ [GD3, Z. 140-142] macht Walter darauf aufmerksam, dass manche Schüler vom Mathematiklehrer bevorzugt werden. Eine mögliche Begründung dafür, weshalb der Englischlehrer versucht, die Beziehung zu allen SchülerInnen gleich zu gestalten, liefert Laurenz in Form einer Frage, die er zwar an Walter stellt: „Aber liegt wahrscheinlich auch daran, dass er der KV ist, oder?!“ [GD3, Z. 144], jedoch zunächst von der Diskussionsleiterin bejaht wird. Die darauffolgende Antwort von Walter „Mja“ [GD3, Z. 146] verweist nicht unmittelbar auf eine Zustimmung. Seine Antwort könnte gleichsam Unsicherheit oder Unwissenheit hinsichtlich der Einschätzung von Laurenz zum Ausdruck bringen.

Zusammenfassend lässt sich nun in Hinblick auf die (gegenseitigen) Rollenzuschreibungen Folgendes festhalten:

Als Vizeklassenvorstand unterrichtet Herr M. die besagte Klasse in den Unterrichtsfächern Mathematik, MathePlus und Geschichte. Im Gegensatz zu anderen Lehrpersonen, jedoch v.a. jener, die noch im letzten Schuljahr die SchülerInnen im Fach Mathematik unterrichtete, zeichnet sich sein Unterrichtsstil durch kontrollierte Strenge und klare Richtlinien aus. Besonders seine Vorgaben und Handhabung diverser Leistungsanforderungen unterscheiden sich maßgeblich von jener des vorherigen Mathematiklehrers. Herr M. sagt von sich selbst, dass er viel verlangt, was sich bspw. in der regelmäßigen Vergabe von Hausaufgaben niederschlägt. Trotz der hohen Ansprüche des Lehrers ist die Atmosphäre zwischen ihm und den SchülerInnen der beforschten Klasse „eigentlich ganz gut“ [NI, Z. 383-385]. Während einer regulären Schulwoche verbringt der Lehrer fünf bis sieben Stunden in der besagten Klasse, weil er sie – im Vergleich zum Klassenvorstand – in allen seinen Fächern, in denen er ausgebildet wurde, unterrichtet. Zur Regeneration der erfahrenen Anstrengung während des schulischen Unterrichts nutzt der Lehrer das Wochenende. Dies ist auch notwendig, denn aus der Sicht des Herrn M. stellt eine dritte Klasse grundsätzlich eine starke Belastung dar. Er begründet diese Einschätzung mit dem Reifeprozess, den die SchülerInnen in dieser Schulstufe bzw. in diesem Alter durchlaufen. Zudem macht es für ihn einen großen Unterschied, ob sich in einer dritten Klasse nur 20 SchülerInnen befinden oder die Klasse „bummvoll“ [NI, Z. 443] ist, wie dies bei der in dieser Arbeit beforschten Klasse der Fall ist. Dennoch stellt die 3e Klasse im Vergleich mit anderen dritten Klassen für ihn ein Mittelmaß dar: Sie ist weder die schlimmste, noch die angenehmste Klasse.

Unter einigen SchülerInnen – zumindest wird dies in der ersten Gruppendiskussion sehr deutlich – herrscht die Einschätzung vor, dass sich manche Lehrpersonen in der Klasse nicht wohl fühlen, weil die SchülerInnen übertrieben laut und anstrengend sind. Indem sie während des schulischen Unterrichts miteinander reden und/oder ungefordert rufen, fallen sie beim Mathematiklehrer scheinbar besonders unangenehm auf. Begründet wird dieses „nervig[e]“ [GD1, Z. 41] Agieren damit, dass ihnen während des Unterrichts oft „langweilig“ [GD1, Z. 51, 63] ist und sie nicht wissen, was sie tun sollen, weshalb sie miteinander zu reden beginnen. Dabei dokumentiert sich aufseiten der SchülerInnen ein gewisses Bedürfnis während des Unterrichts vom Lehrer unterhalten zu werden.

Auf der anderen Seite wird der Mathematiklehrer von den SchülerInnen – wie in der zweiten Gruppendiskussion deutlich wird – auch als Belastung wahrgenommen. Dieser Grad an Belastung wird zum einen mit seinem grenzüberschreitenden Handeln begründet (z.B. mobbt er den Schüler Markus), zum anderen weisen die SchülerInnen darauf hin, dass er viel verlangt. Im Gegensatz zum Lehrer M. allerdings, der seine hohen Ansprüche mit gewissen Leistungsanforderungen begründet, führen die SchülerInnen die wahrgenommenen hohen Ansprüche auf seine Restriktivität hinsichtlich ihres Miteinanderredens

während des schulischen Unterrichts zurück. Wie auch Herr M. stellen die SchülerInnen den Vergleich zum früheren Mathematiklehrer her und verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass sie in dessen Unterricht und mit seiner Erlaubnis institutionell vorgegebene Grenzen, die von gewissen Regeln und Normen getragen werden, überschreiten durften. So wurde es ihnen bspw. erlaubt, dass sie während des Unterrichts essen. Auch waren die Leistungsanforderungen – wie zum Beispiel nur eine Hausaufgabe pro Woche – andere. Der Lehrerwechsel, der mit einem gewissen Grad an Verlust hinsichtlich bestimmter Freiheiten bzw. Freiräume verbunden ist, stellte demnach eine einschneidende Erfahrung für die SchülerInnen dar. Auch wenn der Lehrer dem Bedürfnis der SchülerInnen, sich während des Unterrichts miteinander austauschen zu dürfen, nicht nachkommt, wird über die SchülerInnenperspektive jedoch deutlich, dass stattdessen der Lehrer mit ihnen plaudert. Durch die damit von den SchülerInnen in Verbindung gebrachten „Späßchen“ [GD2, Z. 266] dürfte dies dazu führen, dass es den SchülerInnen während des Unterrichts „eigentlich ganz gut“ [GD2, Z. 259] geht. Der Mathematikunterricht erhält dadurch eine gewisse Lockerheit. Außerdem müssen die SchülerInnen dann auch weniger schreiben bzw. wird weniger Unterrichtsstoff durchgemacht, wenn der Lehrer vermehrt mit ihnen spricht oder Späße macht. Diese vom Lehrer in den Unterricht eingebrachten „Späßchen“ [GD2, Z. 266] dürfte allerdings unter manchen SchülerInnen teilweise zur Uneinigkeit führen. Besonders zwischen einem Schüler und drei SchülerInnen, die an der Gruppendiskussion teilgenommen haben, wird diese Uneinigkeit besonders anschaulich. Während die Mädchen dieses spaßige Agieren „cool“ [GD2, Z. 208] bzw. als „gut“ [GD2, Z. 210] bewerten, fehlen dem Schüler scheinbar derartige Erfahrungswerte, wie er es selbst mit „Keine Ahnung“ [GD2, Z. 209] zum Ausdruck bringt. Als jedoch näher auf die mit diesem Spaß verbundenen Inhalte eingegangen wird, dürften auch die Meinungen unter den Mädchen auseinandergehen, denn während eine Schülerin es als unpassend erachtet, über die Eltern und Privates zu sprechen, wird der Lehrer von einer anderen Schülerin verteidigt, indem sie den Lehrer mit einem Schüler auf die gleiche Stufe stellt, der ja auch während des Unterrichts darüber spricht, dass seine Mutter Geburtstag hat. Indem der Lehrer die SchülerInnen derart behandelt als wären sie schon älter (d.h. pubertär), was sich bspw. in einem gemeinsamen Lachen über die gleiche Sache (z.B. einen Witz) verdeutlicht, stellt sich der Lehrer mit den SchülerInnen auf eine Ebene, was wiederum – von der gleichen Schülerin – als „schon ziemlich cool“ [GD2, Z. 241] gewertet wird. Andererseits wird über die Gruppendiskussion auch deutlich, dass der Lehrer manchmal gestresst ist, oft Klassenbucheinträge gibt und auch den SchülerInnen gegenüber Androhungen ausspricht. Hierin dokumentiert sich ein gewisses Nähe-Distanz-Verhältnis zwischen Lehrer M. und den SchülerInnen in der besagte Klasse, welches sich auch in der Gruppendiskussion mit den SchülerInnen Fiona, Anna

und Tamara abzeichnet: Einerseits können sie „mit ihm normal reden [...] und andererseits hat er die Klasse wirklich im-i-unter Kontrolle“ [GD4, Z. 74-77].

Das ‚klassische‘ durch die Institution Schule hervorgerufene Hierarchieverhältnis zwischen Herrn M. und den SchülerInnen scheint für die drei Mädchen Fiona, Anna und Tamara im Unterrichtsfach Mathematik bis zu einem gewissen Grad aufgelockert, was von ihnen scheinbar als „angenehm“ [GD4, Z. 56] empfunden wird. Ihren Ausführungen folgend versteckt sich der Lehrer weniger hinter gewissen Fassaden, sondern ist für sie greifbar. Sie nehmen Herrn M. zwar in seiner Rolle als Lehrer wahr, aber grundlegend wird er von ihnen auch als eine Person betrachtet, die auf Augenhöhe mit ihnen kommuniziert bzw. interagiert. Dieses Agieren auf gleicher Ebene stellt für die Schülerinnen auch jenen ausschlaggebenden Aspekt dar, der sie zu der Einschätzung kommen lässt, dass die Beziehung zum Lehrer als „°doch schon nett“ [GD4, Z. 61] und „locker“ [GD4, Z. 62, 63] erachten. In der Diskussion mit den drei SchülerInnen wird auch deutlich, dass der Lehrer M. in dramatischer, d.h. übertriebener Art und Weise handelt, um die SchülerInnen während des schulischen Unterrichts in Angst zu versetzen. Zudem trägt er problematische Angelegenheiten, die sich zwischen ihm und den SchülerInnen zugetragen haben, durch das Informieren und somit Involvieren der Eltern nach außen, d.h. außerhalb des Klassenraums. So scheut er sich nicht davor, seine institutionalisierte Machtdominanz durch alle ihm zur Verfügung stehenden Machtinstrumente auszunutzen. Bei Herrn M. wird dies besonders dadurch deutlich, indem er den SchülerInnen bei der Missachtung gewisser von ihm vorgegebener Regeln androht, dass sie kein Zeugnis erhalten, sondern stattdessen mit einer Anzeige zu rechnen haben. In diesem Zusammenhang wird der Lehrer mit einem Polizisten verglichen, der scheinbar während des Unterrichts mit seinen Disziplinierungs- und Sanktionierungsinstrumenten für Recht und Ordnung sorgt.

Wie bereits in der zweiten Gruppendiskussion mit mehreren SchülerInnen deutlich wurde, bestätigen auch die beiden Schüler Walter und Laurenz in einer Diskussion den Umstand, dass der Lehrer vermehrt abstrafte und Klassenbucheinträge verteilt. Sie sind sich auch dahingehend einig, dass der Einsatz diverser Disziplinierungs- und Sanktionierungsinstrumente dem Lehrer eine gewisse Machtdominanz einräumt, die dem Lehrer ermöglicht, die SchülerInnen unter Kontrolle zu halten. Indem sich Herr M. in seinem Handeln den SchülerInnen gegenüber vermehrt ambivalent verhält bzw. sich zu den SchülerInnen unterschiedlich in Beziehung setzt, wird er als Konsequenz für die SchülerInnen unberechenbar, was wiederum zur Folge hat, dass sie zum Lehrer auf Distanz gehen, indem „man's meistens zurück“ [GD3, Z. 83] hält. Der erhöhte Einsatz diverser Machtinstrumente verschafft dem Lehrer – im Vergleich zu anderen Lehrpersonen – dadurch jenen Grad mehr an Respekt, der die Schüler dazu veranlasst, zum Lehrer vermehrt auf Abstand zu gehen. So wird in der Diskussion deutlich, dass sich weder eine Schülerin noch ein Schüler auf die gleiche Stufe mit dem Lehrer zu stellen hat, sondern sich stattdessen

beständig auf einer niedrigeren Stufe bewegt, um damit den Unterschied zur Lehrperson zu wahren. Denn der Respekt zum Lehrer wird gleichgesetzt mit einem gewissen Niveauunterschied zum Lehrer. Somit gründet der vom Schüler Walter angesprochene „Respektabstand“ [GD3, Z. 51] im institutionalisieren, hierarchisch-strukturierten Verhältnis zwischen der Lehrkraft und den SchülerInnen der Klasse.

In welcher Art und Weise sich diese gegenseitig zugeschriebenen Rollen in der unterrichtlichen Interaktion widerfinden und wie die beteiligten AkteurInnen in den eingenommenen Rollen die Interaktionsordnung des Unterrichts herstellen bzw. aufrechterhalten, wird in den nachfolgenden Abschnitten dargestellt. Der Struktur eines Dramas entsprechend deutete sich bereits über die dokumentarische Analyse der unterschiedlichen Stundeneinstiege diverser teilnehmend-beobachteter Unterrichtsstunden ein Konflikt an, der sich maßgeblich auf die unterrichtliche Interaktion – wie nachfolgend thematisiert wird – auswirkt.

### *3.1.1.3 Mangelnde Ritualisierungen zu Stundenbeginn*

Wagner-Willi (vgl. 2005, 116ff) zufolge nehmen Rituale zu Stundenbeginn eine wesentliche Rolle hinsichtlich der Etablierung bzw. Herstellung einer Unterrichtsorganisation ein. Diese zum Teil stark miteinander verwobenen Rituale dienen nicht nur zur Hervorbringung der Unterrichtsbereitschaft, sondern auch „der Konstitution institutionalisierter Beziehungsstrukturen“ (ebd., 135) zwischen LehrerInnen und SchülerInnen bzw. auch zwischen den SchülerInnen untereinander.

Mit dem Läuten der Schulglocke wird den SchülerInnen und Lehrkräften signalisiert, dass der Unterricht beginnt. Der Unterricht findet (mit einigen wenigen Ausnahmen in gewissen Unterrichtsfächern wie bspw. Sport, Physik oder Informatik) im Klassenraum statt, indem ein Arrangement vorzufinden ist (Garderobe, SchülerInnentische, LehrerInnenpult, Tafel, Stundenplan usw.), das „spezifische institutionelle Erwartungen performativ zum Ausdruck bringt“ (Wagner-Willi 2005, 116). Wenn eine Lehrkraft die Klasse betritt, eröffnet sich ein Möglichkeitsraum für eine rituelle Praxis, die in dieses Arrangement eingeschrieben ist. Durch die dokumentarische Analyse der Beobachtungsprotokolle für den ausgewählten Fall dieser Forschungsarbeit wird deutlich, dass sich in der Handlungspraxis der beteiligten AkteurInnen (Herr M. und die SchülerInnen der 3.Klasse) verschiedene kommunikative und performative (Mikro)Rituale zu Stundenbeginn dokumentieren. Es zeigt sich jedoch auch, dass gerade die Installierung festgelegter Rituale zu Stundenbeginn gewisse Mängel aufweist, d.h. dass gängige Rituale sowohl vom Lehrer als auch von den SchülerInnen zum Teil maßgeblich unterlaufen werden, sodass die Interaktionsordnung nur schwerlich hergestellt werden kann, was wiederum

wesentliche Folgen für den gesamten Unterrichtsverlauf hat. Dies wird in den nachfolgenden Abschnitten exemplarisch illustriert.

Die Lehrperson betritt den Klassenraum. In seinen Händen hält er einige Arbeitsunterlagen, eine Schachtel mit Kreiden und ein übergroßes Dreieck. Einige der SchülerInnen (v.a. in der ersten und zweiten Reihe) erheben sich von den Plätzen. In der hinteren Reihe erheben sie sich nur vereinzelt. Der Lehrer meint: „Die, die irgendwie stehen, bleiben stehen, die anderen stehen vielleicht auf.“ Herr M. verzieht dabei die Mundwinkel zu einem Lächeln nach oben. Daraufhin führt er seinen Zeigefinger zum Mund: „Schsch“, weil noch immer einige SchülerInnen miteinander reden. „In Anbetracht der Tatsache, dass kommenden Dienstag Schularbeit ist, machen wir heute in der Supplierstunde in der fünften Stunde Mathe.“ Während einige SchülerInnen dazwischen rufen meint er: „So Leute, wir müssen jetzt anfangen.“ Ohne aufzuzeigen und mit lauterer Stimme sagt Laurenz etwas. Die Lehrperson antwortet darauf: „Wir schreien nicht raus. Und stell bitte eine korrekte deutsche Frage.“ Herr M. teilt an alle einen Arbeitszettel aus. [B1, Z. 1-12]

Wenngleich sich hierin der Versuch aufseiten (zumindest) mancher SchülerInnen dokumentiert, den Stundeneinstieg in Form einer gemeinsamen Begrüßung zu gestalten, indem sie – als der Lehrer den Klassenraum betritt – aufgestanden sind, erweckt die eher locker wirkende Aussage des Lehrers „Die, die irgendwie stehen, bleiben stehen, die anderen stehen vielleicht auf“ [B1, Z. 4-5] den Eindruck, als würde er dem rituellen Aufstehen zu Unterrichtsbeginn – wie es im schulischen Kontext jedoch nicht unüblich ist – weniger Bedeutung beimessen. Dieser Eindruck wird v.a. durch die Formulierung „vielleicht“ [B1, Z. 5] verstärkt, die gewisse Handlungsspielräume eröffnet und allerdings weniger zu einer bestimmten Handlung auffordert. Anstatt nämlich sich und diejenigen SchülerInnen, die nicht aufgestanden sind, in einer überzeugenderen Art und Weise zur gemeinsamen Begrüßung zu motivieren, greift er unmittelbar auf das von ihm offenbar erprobte Disziplinierungsinstrument des „Schsch“ [B1, Z. 6] zurück und fordert die SchülerInnen damit zur Ruhe auf. Im angloamerikanischen Raum wird diese Praktik als ‚to shush someone‘ (vgl. Pogrow 2009, 41) bezeichnet. In der Handlungspraxis von Lehrpersonen im Umgang mit ihren SchülerInnen stellt dieses ‚Schsch‘ ein gängiges kommunikatives Ritual dar, das darauf abzielt, das unaufgeforderte Sprechen von SchülerInnen zu unterbinden und somit mögliche Unterrichtsstörungen zu vermeiden. Im Anschluss daran geht der Lehrer thematisch unmittelbar auf die bevorstehende Schularbeit ein und versucht hierbei auf der inhaltlichen Ebene den Beginn der Erarbeitungsphase des Unterrichts zu markieren. Wie jedoch durch die aufkommenden Zwischenrufe der SchülerInnen deutlich wird, gelingt dies jedoch nicht, weshalb er die SchülerInnen darüber informiert: „So Leute, wir müssen jetzt anfangen“ [B1, Z. 9-10]. Interessant in dieser Aussage ist dreierlei: Zum einen spricht der Lehrer die SchülerInnen mit „Leute“ [B1, Z. 9] an. Umgangssprachlich wird diese Anrede zumeist dann verwendet, um einer

Menge an Menschen anzuzeigen, dass sie einer höhergestellten Person unterstehen, wie es ja auch im schulischen Kontext in der LehrerInnen-SchülerInnen-Konstellation der Fall ist. Meistens handelt es sich dabei um eine Person, die eine leitende Position innehat. Zum anderen begibt er sich mit der Formulierung „wir“ [B1, Z. 9] auf die gleiche Ebene mit den SchülerInnen und verweist somit darauf, dass nicht nur er, sondern auch die gesamte Klasse dazu aufgefordert ist, sich dem Unterricht bzw. den Inhalten des Unterrichts zu widmen. Mit dieser Anrufung der Wir-Perspektive bricht der Lehrer mit den klassisch-schulischen, hierarchisierten Rollenverteilungen und schafft dadurch ein Konstrukt der kollektiven Klassengemeinschaft, die dazu auffordert, sich den institutionellen Vorgaben hinsichtlich eines korrekt ablaufenden und somit gelingenden Unterrichts samt seiner Regeln und Normen zu beteiligen. Hierin dokumentiert sich demnach ein Verbündungsversuch des Lehrers mit den SchülerInnen der Klasse. Dass der Lehrer nun auch noch in diesem Kontext das Modalverb „müssen“ [B1, Z. 9] verwendet, zeigt, dass es keine andere Möglichkeit gibt, als dieser Aufforderung zu folgen und den Unterricht zu beginnen. Er lässt somit weder sich noch den SchülerInnen eine andere Wahl als sich dem offiziellen Unterrichtsgeschehen zu widmen. Als Laurenz sich im Anschluss daran lautstark zu Wort meldet, zeigt sich nicht nur, dass die Botschaft des Lehrers offenbar nicht bei allen SchülerInnen angekommen ist, sondern auch, dass sich der Lehrer scheinbar nicht adäquat durchsetzen kann. Der Lehrer greift schließlich restriktiv durch und verweist Laurenz darauf: „Wir schreien nicht raus. Und stell bitte eine korrekte deutsche Frage“ [B1, Z. 11]. Erneut begibt sich der Lehrer durch die Verwendung des „Wir“ [B1, Z. 11] auf die Ebene der SchülerInnen und stellt dadurch ein bestimmtes Naheverhältnis zu ihnen her. Hierin entsteht der Eindruck als ginge es darum, einen Zugang zum Schüler zu erhalten, indem er ihn darauf hinweist, dass alle (auch Laurenz) sich an die vom Lehrer vorgegebenen Regeln – die institutionell begründet sind – zu halten haben. Durch seinen Zusatz „Und stell bitte eine korrekte deutsche Frage“ [B1, Z. 11], der sich eindeutig durch einen gewissen disziplinierenden Charakter auszeichnet, führt er Laurenz nicht nur vor der ganzen Klasse vor – so als würde Laurenz die deutsche Sprache nicht beherrschen –, sondern stellt ihn dadurch dermaßen bloß, dass Laurenz kein weiteres Wort von sich gibt und der Lehrer schließlich durch die Ausgabe eines Arbeitszettels mit der Erarbeitungsphase beginnen kann. In der Art, wie der Lehrer Laurenz und auch seine MitschülerInnen unterweist, dokumentiert sich ein gewisses Machtgefälle zwischen ihm und der SchülerInnengemeinschaft.

Auch in der insgesamt zweiten für dieses Forschungsprojekt beobachteten Unterrichtsstunde, die laut Stundenplan die fünfte Schulstunde an diesem Tag für die SchülerInnen darstellt, zeigt sich ein ähnliches Handeln aufseiten des Lehrers. Die SchülerInnen hatten mit ihm bereits in der zweiten Unterrichtsstunde Mathematik. Es handelt sich um eine Supplierstunde, wie Herr M. be-

reits in der zweiten Einheit angekündigt hat. Aufgrund der bevorstehenden Mathematikschularbeit in einigen Tagen entschied er sich jedoch dazu, auch in dieser Unterrichtsstunde Mathematik zum Thema ‚Deltoid‘ abzuhalten, wodurch er dabei die gewohnte Stundenplanroutine der SchülerInnen dieser Klasse bzw. deren Erwartungen an eine Supplierstunde unterläuft.

Die Lehrperson betritt den Klassenraum. Er trägt seine Arbeitsunterlagen sowie eine Schachtel mit Tafelkreiden und ein übergroßes Dreieck in der Hand. Ca. vier SchülerInnen sind aufgestanden. Der Lehrer geht vor zum LehrerInnenpult und winkt dabei die stehenden SchülerInnen mit seiner Hand nach unten. „Schsch“ kommt von Herrn M. „Wir machen einfach mit den vorigen Schulübungen weiter.“ Es kommen einige Zwischenrufe von den SchülerInnen. „Schsch. Lisa, sei still.“ [B2, Z. 1-6]

Als der Lehrer wortlos mit seinen Arbeitsunterlagen in den Klassenraum kommt, ignoriert er zugleich den Begrüßungsversuch einiger SchülerInnen, die sich von ihren Plätzen erhoben haben. Der Lehrer wirkt dabei einigermaßen bestimmt. Statt auf die SchülerInnen einzugehen (d.h. sie bspw. aufstehen zu lassen, sie selbst auch zu begrüßen oder sich für die Geste bei ihnen zu bedanken), winkt er diese lediglich nach unten. Durch die Art und Weise wie er die SchülerInnen nach unten winkt, entsteht das Bild einer Obrigkeit, die seinen Untergebenen die Erlaubnis erteilt sich setzen zu dürfen. Bekräftigt wird die Geste des Lehrers mit einem schlichten „Schsch“ [B2, Z. 6], um eine ruhige Atmosphäre herzustellen und mit den Schulübungen der vorherigen Schulstunde weitermachen zu können. Ohne weitere Erklärung fordert der Lehrer schließlich die SchülerInnen auf: „Wir machen einfach mit den vorigen Schulübungen weiter“. Auf aufkommende Zwischenrufe der SchülerInnen geht der Lehrer dabei nicht ein. Stattdessen richtet er erneut ein „Schsch“ [B2, Z. 4, 6] an die gesamte Klasse und verstärkt seine Aufforderung zum Stillschweigen, indem er sich zusätzlich explizit mit dem Appell „Sei still“ [B2, Z. 6] der Schülerin Lisa zuwendet. Der Lehrer ist in seinen Ausführungen sehr bestimmend. An dieser Stelle entsteht der Eindruck, als hätte der Lehrer die Schülerin vermehrt als Beispiel aufgegriffen, um eigentlich allen SchülerInnen der Klasse anzuzeigen, was sie zu tun haben. Hatte sich der Lehrer zuvor noch mit der Formulierung des „Wir“ [B2, Z. 4] zunächst auf die gleiche Ebene mit den SchülerInnen begeben und dabei versucht, sich mit ihnen zu verbünden, dokumentiert sich in seinem an Lisa gerichteten Appell – still zu sein – abermals das Machtverhältnis zwischen ihm und der SchülerInnengemeinschaft. In der Art und Weise, wie der Lehrer die SchülerInnen die Erlaubnis zum Hinsetzen erteilt und wie er gleichsam den SchülerInnen vorschreibt, was zu tun ist, hebt er sich nicht nur von den SchülerInnen ab, sondern unterstreicht erneut das bestehende Machtgefälle zwischen ihm und dem Klassenverband. Dass der Lehrer und die SchülerInnen zu Beginn dieser Unterrichtseinheit auf kein gemeinsames Ritual des Stundeneinstiegs zurückgreifen, liegt möglicherweise

daran, dass es sich hierbei bereits um die zweite Mathematikstunde – laut Stundenplan dieser Klasse die fünfte – an diesem Tag handelt. Mit Blick auf den Stundeneinstieg in der insgesamt dritten beobachteten Unterrichtsstunde – wie auch in den nachfolgenden – macht sich jedoch die Überlegung breit, dass weder der Lehrer noch die SchülerInnen aufgrund mangelnder Etablierung im Unterricht dieser Klasse adäquat bzw. beständig auf ein gemeinsames Ritual zurückgreifen können, wie sich anhand der nachfolgenden Unterrichtssequenz verdeutlicht:

Die Lehrperson kommt in die Klasse: „Guten Morgen.“ Er hält Hefte in der Hand. Die SchülerInnen unterhalten sich weiter. Lehrperson: „Guten Morgen, Leute. Walter, wenn du schon stehst, dreh bitte das Licht auf. Bitte erleuchte mich. He Leute, ab und zu kommts ihr mir vor wie ein paar Alzheimerpatienten. Geh Leute, geh seids jetzt leise. Letzte Warnung! Gebts bitte das Schulübungsheft raus. Geh Leute, muss ich erst die Schularbeit austeilen, damits ihr leise seids?“ Ein Schüler meint: „Ja bitte!“ Die Lehrperson darauf: „Nein, das mach ich nicht.“ Die SchülerInnen reden weiter. Lehrperson: „Geh bitte, ich hab gesagt ihr sollts ruhig sein, verdammt.“ Die SchülerInnen hören auf zu reden. [B3, Z. 1-8]

Als der Lehrer in dieser Unterrichtsstunde in die Klasse kommt, bedient er sich eines im Schulbetrieb gängigen kommunikativen Rituals des Begrüßens (vgl. Wagner-Willi 2005, 95) mit den Worten „Guten Morgen“ [B3, Z. 1]. Er eröffnet damit den SchülerInnen, dass der Unterricht beginnt. Anzunehmen wäre, dass die SchülerInnen dem Lehrer anzeigen, dass sie das Betreten des Lehrers vernommen haben, indem sie bspw. zurückgrüßen und/oder sich von ihren Plätzen erheben und somit gemeinsam mit dem Lehrer den Unterricht beginnen können. Stattdessen zeigen die SchülerInnen keine Reaktion auf die Begrüßung des Lehrers und unterhalten sich untereinander weiter. Der Lehrer startet demnach einen weiteren Versuch, indem er sie erneut mit den Worten „Guten Morgen, Leute“ [B3, Z. 2] begrüßt. Er spricht sie dabei erneut als seine „Leute“ an [B3, Z. 2], eine gängige Anrede des Lehrers, wie auch in anderen Beobachtungssequenzen deutlich wird. Der Lehrer hebt schließlich seine Position bzw. seine Person noch weiter hervor, indem er Walter darum bittet, das Licht aufzudrehen, um ihn zu „erleuchte[n]“ [B3, Z. 3]. Hierin entsteht der Eindruck als ginge es darum, den Lehrer ins Rampenlicht zu stellen, damit er von allen Anwesenden auch tatsächlich wahrgenommen wird. Der Lehrer begegnet schließlich den SchülerInnen mit Nachdruck, indem er sie darauf hinweist, dass „ihr mir [ab und zu] vorkommt, Anm. J.R.] wie ein paar Alzheimerpatienten“ [B3, Z. 4]. Er bezeichnet sie dabei nicht nur als Menschen, die krankheitsbedingt an chronischem Vergessen leiden und stellt sie dabei bloß, sondern hebt gleichsam ein Problem hervor, mit dem er allem Anschein nach umzugehen hat. Unmittelbar daran anschließend macht der Lehrer deutlich, dass die Unruhe und Unordnung dermaßen zu stören scheint, er jedoch mit dem Unterricht beginnen möchte, sodass er versucht, diese anzugehen, indem er ihnen eine „letzte Warnung“ [B3, Z. 4] ausspricht und sie darum bittet, das

Schulübungsheft auszupacken. Jegliche Versuche, Ruhe und Disziplin herzustellen, scheinen jedoch vergebens, weshalb er den SchülerInnen die Drohung ausspricht, sofort die Schularbeit auszuteilen. Diese Androhung – die gleichsam wie ein Einschüchterungsversuch wirkt – dürfte nun allerdings – zumindest bei einem Schüler – fruchten, der sogar darum bittet, sofort seine Schularbeit erhalten zu dürfen. Der Versuch, jemanden einzuschüchtern, stellt eine gängige Praktik des Impression Managements dar (vgl. Mummendey 1995; Thiel 2016). Überraschenderweise entgegnet der Lehrer diesem Schüler sofort mit den Worten „Nein, das mach ich nicht“ [B3, Z. 6-7] und verwehrt ihm dabei das, was er zuvor noch als Drohung angekündigt hatte, nämlich das Austeilen der Schularbeit. Hierin entsteht der Eindruck, dass der Lehrer keine Rücksicht auf die Wünsche oder Bitten der SchülerInnen nimmt, es sei denn, sie tun dies im Gegenzug auch. Wie in der Beobachtung deutlich wird, kommen die SchülerInnen jedoch der in verschiedener Art und Weise zum Ausdruck gebrachten Bitte – ruhig und geordnet zu sein – nicht nach. Stattdessen reden sie miteinander weiter. Erst als der Lehrer darauf verweist, dass eine bestimmte Grenze erreicht ist und kraft seiner Rolle und damit einhergehenden Machtposition schließlich rigide durchgreift, indem er ihnen sagt „Geh bitte, ich hab gesagt ihr sollts ruhig sein, verdammt“ [B3, Z. 7-8], zeigt er an, dass er diejenige Person ist, die den SchülerInnen vorgibt, was sie zu tun haben und auch, dass er ihr regelwidriges Verhalten als widerwertig und hochgradig unangenehm abwertet.

Dass jedoch der Lehrer und die SchülerInnen über eine geteilte Erfahrung hinsichtlich eines gemeinsamen und geordneten Stundeneinstiegs verfügen, wird in der nachfolgenden Sequenz deutlich:

Zwei Minuten nachdem die Schulglocke geläutet hat, betritt Lehrer M. den Klassenraum. Er dreht das Licht auf und sagt leise „Guten Morgen.“ Dann geht er weiter in Richtung des LehrerInnenpults. Auf dem Weg dorthin winkt er eine Schülerin, die Laurenz den Sessel wegnehmen möchte, zum Platz zurück. Daraufhin erheben sich alle SchülerInnen von ihren Plätzen. Die Lehrperson meint: „Leute, setzt euch bitte. Guten Morgen.“ Daraufhin beginnt er Punkte vorzulesen, wobei er dabei jeden der SchülerInnen dem Alphabet nach erwähnt. „Schsch“ macht der Lehrer während ein Raunen durch die Reihen geht. Lehrperson: „Schulübung bitte, Schsch. Das letzte Mal haben wir über KEST gesprochen.“ [B4, Z. 1-8].

Kurz nachdem die Schulglocke geläutet hat, betritt Lehrer M. den Klassenraum. Er begrüßt sie nur schwer wahrnehmbar mit den Worten „Guten Morgen“ [B4, Z. 2]. Auf dem Weg zum LehrerInnenpult winkt er die SchülerInnen auf ihren Tisch zurück, worauf sie sich auch unmittelbar von ihren Plätzen erheben. Die SchülerInnen greifen hierbei auf ein im Schulalltag gängiges performatives Begrüßungsritual zurück und machen dabei deutlich, dass – auch für sie – der Unterricht beginnen kann. Erst nachdem der Lehrer die Begrüßungsgeste der SchülerInnen mit den Worten „Leute, setzt euch bitte. Guten

Morgen“ [B4, Z. 5] anerkannt hat, setzen sich diese unmittelbar. Hervorzuheben hierbei ist erneut die Verwendung der Formulierung „Leute“ [B4, Z. 5], wodurch der Lehrer kenntlich macht, dass er diejenige Person ist, die entscheidet, wann sich die SchülerInnen – als seine ihm in dieser Unterrichtsstunde ‚Ergebenen‘ – setzen dürfen. Ohne weitere Erklärung beginnt der Lehrer den SchülerInnen ihre erreichten Punkte (worauf sich diese Punkte beziehen, eine schriftliche oder mündliche Zwischenprüfung, lässt sich an dieser Stelle nicht ausmachen) vor dem gesamten Klassenverband mitzuteilen. Aufkommende Zwischengespräche unterbindet er dabei mit einem „Schsch“ [B4, Z. 7], wodurch er gleichsam den Möglichkeitsraum für aufkommende Fragen aufseiten der SchülerInnen unterbindet. Die Handlungen wirken dabei sehr routiniert – die sachliche Bekanntgabe der erlangten Punkte aufseiten des Lehrers sowie die kommentarlose Kenntnisnahme dieser ohne weitere (unerlaubte) Zwischenfragen bzw. Zwischenkommentare aufseiten der SchülerInnen – und dokumentieren hierbei eine gängige Handlungspraxis dieser Unterrichtsinteraktion. Sofort im Anschluss an die Bekanntgabe der erreichten Punkte geht der Lehrer ‚zur Tagesordnung über‘ und fordert – unter erneuter Verwendung des „Schsch“ [B4, Z. 8] zur Unterbindung von möglichen aufkommenden Unterrichtsstörungen – die SchülerInnen indirekt auf, ihr Schulübungsheft zur Hand zu nehmen, um mit einer weiteren Übung zur KEST (Kapitalertragssteuer) fortfahren zu können.

Sollten die SchülerInnen jedoch seinen Aufforderungen nicht Folge leisten, so greift der Lehrer gegebenenfalls auch mit härteren Maßnahmen durch:

Lehrer M. betritt den Klassenraum und sagt „So.“ Er geht vor zum LehrerInnenpult. Er klatscht in die Hände und richtet sich an die SchülerInnen der Klasse: „Schsch.“ Er winkt die SchülerInnen mit seinen Händen nach oben und meint: „Stehs bitte auf, damit wir uns begrüßen können.“ Die SchülerInnen stehen nach der Aufforderung des Lehrers auf. Der Lehrer sagt zunächst „Guten Morgen“, bevor er sich einem Schüler zuwendet: „Gib gleich das Handy weg, ansonsten kannst du dir um 16:00 abholen.“ [B5, Z. 1-6]

Unmittelbar nachdem der Lehrer den Klassenraum betreten hat, macht er seine Anwesenheit durch ein hörbares „So“ [B5, Z. 1] kenntlich. Beim LehrerInnenpult angekommen, klatscht er in die Hände. Er bedient sich dabei eines in der Unterrichtspraxis bekannten performativen Rituals, um Ruhe und Disziplin zu schaffen. Er unterstreicht gleichsam seine Geste mit einem „Schsch“ [B5, Z. 2], das der Lehrer immer wieder einsetzt, um eine ruhige Atmosphäre herzustellen. Mit seinen beiden Händen fordert er schließlich die SchülerInnen dazu auf, dass sie sich von ihren Plätzen erheben, wie er dies auch verbal zum Ausdruck bringt: „Stehs bitte auf“ [B5, Z. 3-4]. Seiner Aufforderung zum Aufstehen schließt er unmittelbar eine Begründung für sein Vorhaben an: „damit wir uns begrüßen können.“ [B5, Z. 3-4]. Indem die SchülerInnen sich sofort von ihren Plätzen erheben, bringen sie – im Sinne dieses Begrüßungsrituals – per-

formatorisch zum Ausdruck, dass sie die Bitte des Lehrers zur Kenntnis genommen haben. Darüber hinaus zeigen die SchülerInnen dadurch wiederum dem Lehrer ihre Bereitschaft an, gemeinsam den Unterricht beginnen zu können. Als Reaktion darauf begrüßt der Lehrer die SchülerInnen mit einem „Guten Morgen“ [B5, Z. 5] und bestätigt damit nicht nur den SchülerInnen ihre Bereitschaft vernommen zu haben, sondern signalisiert gleichsam sein Einverständnis den Unterricht offiziell beginnen zu können. Indem der Lehrer schließlich noch einen Schüler dazu auffordert „Gib gleich das Handy weg“ [B5, Z. 5-6] und ihn zusätzlich die Wegnahme des Handys androht, sollte der Schüler nicht Folge leisten, unterstreicht der Lehrer seine Absichten hinsichtlich eines gesitteten, geordneten und v.a. ruhigen Unterrichts. Hierin dokumentiert sich nicht nur eine ritualisierte Begrüßungspraxis, wie sie zu Unterrichtsbeginn im Schulalltag gängig ist: Der Lehrer kommt in den Klassenraum und fordert die SchülerInnen zum Aufstehen auf. Erst nachdem sich die SchülerInnen erhoben haben, begrüßt er die Klasse. In der Art und Weise, wie der Lehrer mit den SchülerInnen das Begrüßungsritual gestaltet, dokumentiert sich erneut das Machtverhältnis zwischen den beteiligten AkteurInnen, das von diversen Praktiken des Impression Managements getragen ist: Er ist diejenige Person, die die SchülerInnen zu Ruhe und Disziplin führt und bei Bedarf sogar Androhungen oder Beleidigungen ausspricht, um einen Kontrollverlust (und letzten Endes auch einen Imageverlust) vorzubeugen und gesittet bzw. geordnet den Unterricht beginnen und (in weiterer Folge) auch durchführen zu können:

Die Glocke hat die nächste Stunde eingeläutet. Die Lehrperson steht noch etwas vorm Klassenzimmer, ist allerdings bereits zu sehen. Lisa fragt: „Herr Professor?“ Der Lehrer antwortet: „Ich bin noch nicht einmal in der Klasse und du fangst schon zu sudern an.“ Lisa: „Darf ich bitte die Hausübung am Montag abgeben?“ Der Lehrer: „Ja Lisa, gib die Hausübung am Montag ab.“ Der Lehrer geht vor zum LehrerInnenpult und meint: „Leute, steht amal auf, damit wir uns begrüßen und in Ruhe sammeln können.“ Die SchülerInnen stehen auf. Der Lehrer sagt daraufhin: „Danke, setzen.“ Er greift zu einem Zettel und liest zwei Schülernamen und jeweils eine Note vor: „Sabrina: Befriedigend; Johannes: Befriedigend.“ Dann meint er: Wir machen eine Schulübung, bitte.“ [B6, Z. 1-9]

Noch bevor der Lehrer das Klassenzimmer betreten hat, unterläuft die Schülerin Lisa das gängige gemeinsame Begrüßungsritual des Stundeneinstiegs und bedient sich stattdessen eines kommunikativen Mikrorituals des Unterrichts (vgl. Wagner-Willi 2005, 96), indem sie sich sogleich mit der Frage „Herr Professor?“ zu Wort meldet. Anstatt die Schülerin zu bitten noch ein paar Minuten mit ihrer Frage zu warten, um sich gemeinsam begrüßen und somit auch gemeinsam den Unterricht beginnen zu können oder die Schülerin darum zu bitten, dass sie nicht einfach rausschreit, sondern vorher aufzeigt, entgegnet der Lehrer ihr mit „Ich bin noch nicht einmal in der Klasse und du fangst schon zu sudern an“ [B6, Z. 3]. Zum einen macht der Lehrer in seiner Aussage deutlich, dass er von den SchülerInnen keine Fragen entgegennimmt, bevor er nicht den

Klassenraum betreten hat. Das bedeutet wiederum, dass ihm die SchülerInnen erst dann eine Frage stellen oder sich generell zu Wort melden dürfen, wenn er sich im Klassenraum befindet. Zum anderen führt er Lisa vor ihren MitschülerInnen vor, indem er ihre Frage als Nörgelei abwertet. Diese Aussage wirkt gleichsam wie ein Einschüchterungsversuch von Seiten des Lehrers. Lisa lässt sich scheinbar allerdings nicht von ihrem Vorhaben abbringen, weshalb sie nicht auf die Aussage des Lehrers näher eingeht, sondern stattdessen ihre Frage weiter präzisiert und danach fragt, ob sie ihre Hausübung erst am kommenden Montag abgeben kann. Interessant ist hierbei, dass die Schülerin nicht durch die abwertende Behauptung des Lehrers eingeschüchtert oder erbost zu sein scheint, denn vermutlich hätte sie demnach die Frage nicht weiter ausformuliert oder hätte möglicherweise ihre Betroffenheit auf irgendeine Art und Weise kenntlich gemacht. Der Lehrer bestätigt schließlich Lisas Frage in positiver Zustimmung und begibt sich weiters zum LehrerInnenpult, wo er sich schließlich an die gesamte Klasse richtet: „Leute, steht amal auf, damit wir uns begrüßen und in Ruhe sammeln können“ [B6, Z. 5-6]. Er greift dabei auf eine bereits bekannte Anrede zurück, indem er die SchülerInnen als seine „Leute“ [B6, Z. 5] anspricht. Er fordert sie hierbei nicht nur dazu auf sich von ihren Plätzen zu erheben, sondern liefert ihnen unmittelbar im Anschluss eine Begründung für seine Aufforderung. Spannend an dieser Stelle ist, dass er sich dabei auf eine Ebene mit seinen SchülerInnen stellt, denn es geht ihm darum, dass „wir uns begrüßen und in Ruhe sammeln können“ [B6, Z. 6]. Hierin dokumentiert sich gleichsam die Bedeutsamkeit hinsichtlich einer gemeinsamen Begrüßung zu Stundenbeginn. Die SchülerInnen folgen seiner Aufforderung, indem sie aufstehen. Im Anschluss daran bedankt er sich bei ihnen und erteilt ihnen die Erlaubnis, sich zu setzen. Unmittelbar daran anschließend wendet er sich vor dem gesamten Klassenverband Sabrina und Johannes zu und teilt ihnen ohne weitere Erklärungen mit, dass sie jeweils ein Befriedigend erhalten haben: „Sabrina: Befriedigend; Johannes: Befriedigend“ [B6, Z. 8-9]. Worauf sich diese Noten beziehen, möglicherweise auf eine von den SchülerInnen verpasste und im Nachhinein nachgeholte Schularbeit oder vielleicht eine mündliche Prüfung, lässt sich an dieser Stelle nicht klären. Noch bevor die beiden SchülerInnen zu ihrer gerade mitgeteilten Bewertung Stellung nehmen können, leitet der Lehrer schließlich die Erarbeitungsphase des Unterrichts ein: „Wir machen eine Schulübung, bitte“ [B6, Z. 9]. Deutlich wird in dieser Sequenz, dass die Erledigung von Hausübungen durch die SchülerInnen und die Kontrolle dieser durch die Lehrperson einen derart wesentlichen Stellenwert in der Unterrichtskultur der beiden AkteurInnen einzunehmen scheinen, sodass sie sogar – wie sich exemplarisch durch die voreilige Wortmeldung von Anna zeigen lässt – gewisse Ritualisierungen zu negieren vermögen. Wie jedoch und v.a. wann diese Themen in den Unterricht eingebracht werden dürfen – so dokumentiert sich über die Handlungspraxis der Beteiligten – unterliegt alleinig der Entscheidungskraft der Lehrperson. In der nachfolgenden Sequenz eines

beobachteten Stundeneinstieges wird dies erneut deutlich. Hierin zeigt sich nämlich, dass gleichsam der Lehrer gewisse Begrüßungsrituale zu negieren vermag, wenn es um die Rückgabe der Schularbeiten bzw. um die Bekanntgaben von Ziffernnoten der SchülerInnen geht.

Kurz nach dem Glockenläuten kommt die Lehrperson in den Klassenraum. Ein Schüler schreit fragend in Richtung des Lehrers: „Haben Sie die Schularbeit dabei?“ Der Lehrer antwortet: „Ja, sicher.“ Er wartet kurz und sagt dann: „Schsch. Dieses Mal teil ich gleich die Schularbeit aus. Muss nur schauen, wer sie auf Zettel geschrieben hat.“ Er schaut dann in die Unterlagen, die er in seiner Hand hält. Es wird deutlich unruhiger in der Klasse. Der Lehrer: „Schsch. Ich schreib mal die Notenstatistik an die Tafel.“ Es bleibt unruhig in der Klasse. Der Lehrer: „Seids ruhig, sonst überleg ichs mir noch mal.“ Die SchülerInnen murmeln weiter. Der Lehrer beginnt die Statistik an die Tafel zu schreiben. [B8, Z. 1-8]

Als der Lehrer kurz nach dem Läuten der Glocke den Klassenraum betritt, schreit ein Schüler sofort die Frage heraus: „Haben Sie die Schularbeit dabei?“ [B8, Z. 2]. Anstatt den Schüler darauf hinzuweisen, dass der Unterricht erst mit einer gemeinsamen Begrüßung begonnen wird oder er den Schüler möglicherweise darauf hinzuweist, dass grundsätzlich – sobald die Schulglocke geläutet hat – nicht rausgeschrien wird, beantwortet der Lehrer unmittelbar die Frage des Schülers mit „Ja, sicher“ [B8, Z. 3]. Mit einem „Schsch“ [B8, Z. 3] beginnt er schließlich die SchülerInnen darauf hinzuweisen, dass er gleich zu Beginn des Unterrichts die Schularbeiten austeilt, er jedoch nur noch nachsehen müsse, wer die Schularbeit nicht ins Heft, sondern auf einen Zettel geschrieben habe. Währenddessen beginnen die SchülerInnen derart hörbar miteinander zu reden, dass Unruhe im Klassenraum entsteht. Anstatt jedoch diese ankommende Unruhe zu unterbinden bzw. die Schularbeiten – wie angekündigt – gleich auszuteilen, wendet sich der Lehrer an die SchülerInnen und informiert sie darüber, dass er zunächst „die Notenstatistik an die Tafel“ schreibt [B8, Z. 6]. Er erhöht dadurch scheinbar die Spannung immer weiter, sodass die SchülerInnen in ihrer Unruhe verbleiben. Dieses Mal geht der Lehrer jedoch die unruhige Stimmung der SchülerInnen an, indem er ihnen droht: „Seids ruhig, sonst überleg ichs mir noch mal“ [B8, Z. 7]. Doch trotz der angesprochenen Androhung leisten die SchülerInnen der Aufforderung des Lehrers, ruhig zu sein, nicht Folge, sondern unterhalten sich stattdessen weiter. Im Handeln des Lehrers dokumentiert sich schließlich eine gewisse Inkonsequenz: Denn anstatt tatsächlich zuerst dazu überzugehen, Ruhe und Disziplin in der Klasse herzustellen, um seinen eigenen Vorgaben zu folgen und dabei zunächst zu warten, bis sich die SchülerInnen beruhigt haben, fährt der Lehrer mit seinem ursprünglich angekündigten Vorhaben fort und schreibt die Notenstala weiter an die Tafel.

Durch die dokumentarische Analyse diverser exemplarisch ausgewählter mittels der teilnehmenden Beobachtung erhobene Sequenzen des Stundeneinstieges wurde Folgendes deutlich:

(1) Über die gesamten Erhebungsphasen hinweg, die über die Beobachtungssequenzen repräsentiert werden, lassen sich vereinzelt diverse ritualisierte Praktiken herausarbeiten, die sich allesamt in das Konzept des Classroom Managements (vgl. Eichhorn 2018 bzw. Kap. 1.3 dieser Arbeit) einfügen lassen und sich in der Handlungspraxis der beteiligten AkteurInnen während des Stundeneinstiegs dokumentieren: So bedient sich der Lehrer vermehrt des ‚Guten-Morgen-Grußes‘, um sich in der Klasse bemerkbar zu machen und die SchülerInnen auf den beginnenden Unterricht einzustimmen. Auch wird in den Analysen deutlich, dass der Lehrer die SchülerInnen ab und an zum Aufstehen auffordert, um Ruhe und Disziplin in die Klasse zu bringen. Indem die SchülerInnen der Aufforderung des Lehrers zum Aufstehen Folge leisten, zeigen die SchülerInnen wiederum ihre Unterrichtsbereitschaft an. Des Weiteren bedient sich der Lehrer auch regelmäßig des kommunikativen Rituals des ‚Schsch‘, welches er zur Unterbindung von möglichen Unterrichtsstörungen und somit zur Herstellung von Ordnung einsetzt.

(2) In den über den gesamten Erhebungszeitraum erfassten Beobachtungen wird jedoch auch deutlich, dass es maßgeblich an einer adäquaten Installation und mangelnden Umsetzung gewisser (Mikro)Rituale des Classroom Managements mangelt, auf die die beteiligten AkteurInnen situationsbedingt zurückgreifen können, was nicht nur die Herstellung der Interaktionsordnung des Unterrichts maßgeblich erschwert, sondern auch die beteiligten AkteurInnen dahingehend negativ beeinflusst, sich angemessen auf die bevorstehende Unterrichtsstunde samt ihrer Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse einzustimmen bzw. einlassen zu können. Dies wird besonders in seiner lockeren Art und Weise sichtbar, wie sie sich in der ersten Beobachtung verdeutlicht. Der Lehrer überlässt dabei den SchülerInnen mehr oder minder selbst die Entscheidung, ob sie aufstehen oder einfach sitzen bleiben. Ein ähnliches Muster zeigt sich gleichsam in der zweiten Beobachtung, nämlich in der Art und Weise, wie er die SchülerInnen salopp auf ihren Platz nach unten winkt und auf kein gemeinsames Aufstehen bzw. Begrüßen besteht. Der Lehrer stellt dadurch ein gewisses Naheverhältnis zu den SchülerInnen her, wie sich auch durch seine mehrmals in den Unterrichtsstunden verwendete ‚Wir-Perspektive‘ verdeutlicht. Die Konsequenz hieraus wiederum ist, dass manche SchülerInnen mit Zwischenrufen oder Zwischenkommentaren aufbegehren und somit selbst gewisse Stundeneinstiegsrituale unterlaufen. Durch diese aufkommenden Störungen sieht sich der Lehrer offenbar veranlasst – im Sinne der Herstellung von Ruhe – die SchülerInnen entweder zu disziplinieren und/oder gegebenenfalls ihr regelwidriges Verhalten zu sanktionieren. Es lassen sich jedoch auch Sequenzen identifizieren, in denen er noch zu härteren Maßnahmen übergeht und den SchülerInnen Drohungen ausspricht oder diese beleidigt, einschüchtert und/oder sogar bloßstellt. In derartigen Situationen kommen nicht selten Praktiken des Impression Managements zum Einsatz, die wiederum darauf abzielen, den

Lehrer vor einem drohenden Kontroll- bzw. Gesichtsverlust zu bewahren, damit er wiederum unter anderem die Herstellung der Interaktionsordnung bewerkstelligen kann. Auch wird es dem Lehrer damit möglich, ein gewisses Distanzverhältnis zu den SchülerInnen herzustellen bzw. aufrecht zu erhalten.

(3) Zudem wurde durch die Analyse deutlich, dass gewisse Aspekte, wie bspw. jene der Hausübungen- oder Schularbeitenrückgaben – bereits einsozialisierte – kommunikative bzw. performative Rituale vollkommen außer Kraft zu setzen vermögen. Hierbei lässt sich sowohl aufseiten des Lehrers als auch aufseiten der SchülerInnen eine gewisse Inkonsequenz in Hinblick auf die Umsetzung gemeinsamer Stundeneinstiegsrituale identifizieren, was sich möglicherweise wiederum auf eine mangelnde Installierung gewisser Rituale zu Stundenbeginn zurückführen lässt.

(4) Es wurde auch deutlich, dass gewisse soziale Praktiken, wie bspw. jene des Impression Managements, die im Kontext des Stundeneinstiegs herausgearbeitet werden konnten, sich auch in der Erarbeitungs-, Übungs- und Ergebnissicherungsphase widerspiegeln. Dies wird in den nachfolgenden Abschnitten aufbereitet. Bereits durch die dokumentarische Analyse diverser Stundeneinstiege konnte jedoch aufgezeigt werden, dass sich der Lehrer zumeist jener Praktiken des Impression Managements (vgl. Mummendey 1995, 172ff) bedient, die der Wahrung seines eigenen Images dienlich sind. An dieser Stelle ist besonders interessant hervorzuheben, dass diese Praktiken zumeist dann zur Anwendung kommen, wenn sich ein gewisser Kontrollverlust aufseiten des Lehrers ankündigt. Zur Unterbindung dieses – scheinbar auf ihn besonders bedrohlich wirkenden – Kontrollverlusts geht der Lehrer dazu über, den SchülerInnen im Gegenzug gewisse Beleidigungen oder Androhungen zur Einschüchterung auszusprechen oder sie durch Demütigungen und/oder Bloßstellungen zu beschämen. Wie sich hierbei in den nachfolgenden Abschnitten exemplarisch mittels der dokumentarischen Feinanalyse einer besonders kritisch verlaufenen Unterrichtsstunde aufzeigen lässt, besteht die Konsequenz hierin, dass es auch in dieser Phase des regulären Unterrichts regelmäßig zu Situationen kommt, in denen dem Lehrer gemeinsam mit den SchülerInnen die Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung Unterricht nur schwerlich gelingt, weil sich der Unterricht zu einem Schauplatz – der Bühne – eines dramaturgisch in Szene gesetzten ‚Machtspiels‘ zwischen den beteiligten AkteurInnen entwickelt (Kap. 3.1.2), das schließlich auch in einem Machtkampf um Selbstbehauptung gipfelt (Kap. 3.1.3). Diese sich hierbei abzeichnende Bewegung (vom Spiel zum Kampf) soll in den nachfolgenden Abschnitten – beginnend mit der Komplikation, dem 2.Akt des in dieser Arbeit aufbereiteten Dramas – entfaltet und analysiert werden.

### 3.1.2 Komplikation (2. Akt)

Als eine Schülerin aus der ersten Reihe die Hand hebt, könnte zunächst – aufgrund der vorangegangenen Gestaltung des Unterrichtseinstiegs durch den Lehrer: „Wir machen einfach mit den vorigen Schulübungen weiter“ [B2, Z. 4-5] – davon ausgegangen werden, dass der Lehrer seiner Absicht folgt, den Unterricht so rasch wie möglich zu beginnen – ohne vorab ein gemeinsames Begrüßungsritual zu setzen, was möglicherweise gerade in der 5. Unterrichtsstunde des Tages zur nötigen Ruhe und Disziplin führen könnte – und somit als Reaktion aufseiten des Lehrers ein Ignorieren der Schülerin und somit ein Abwenden der Situation zur Folge hätte. Wie sich allerdings zeigt, greift der Lehrer die Situation auf bzw. nimmt er sich der Schülerin an, die zugleich darauf hinweist, dass sie ihr Lineal nicht findet.

Der Lehrer spricht deshalb einen Schüler in der fünften Reihe an und meint: „Johannes, die Sabrina braucht das Lineal, sie findet ihres nicht.“ Johannes, der gerade schreibt: „Ich habe ihr das Lineal schon auf den Tisch gelegt.“ Er hebt dabei den Kopf. Sabrina hebt einen Zettel hoch und schaut nach, ob sie das Lineal findet. Sabrina: „Ich finde es nicht.“ Herr M.: „Aja, dann findet Sabrina also zwei Lineale nicht. Interessant.“ Die Lehrperson wendet sich mit Blick und Körper von der Schülerin ab und geht zur Tafel. [B2, Z. 7-13]

Wie sich anhand der Reaktion des Lehrers zeigt – er fordert einen anderen Schüler auf, der Schülerin ein Lineal zu geben –, ist es ihm offenbar wichtig und möchte dafür sorgen, dass die SchülerInnen über die jeweiligen Utensilien verfügen, sodass sie die Übungen adäquat erledigen und somit auch am Unterricht teilnehmen können. Wenngleich der Lehrer sich darum kümmert, dass die Schülerin ihr Lineal zurückbekommt, zeigen die Situation und deren Abhandlung eine Ironie. Durch die Wiederholung dessen, was die Schülerin bereits zuvor gesagt hat, betont der Lehrer regelrecht den schlampigen Umgang der Schülerin mit dem eigenen Arbeitswerkzeug. Durch die Ironisierung der Situation wirkt diese gewissermaßen wie ein Vorführen der Schülerin. Anstatt Sabrina zu fragen, wo das Lineal sein könnte oder die Frage an die gesamte Klasse zu stellen, ob jemand das Lineal gesehen hat, wendet sich der Lehrer direkt an „Johannes, Sabrina braucht das Lineal, sie findet ihres nicht“ [B2, Z. 8-9]. Diese Aussage ist besonders interessant, weil sie sehr unterschiedlich ausgelegt werden kann: Es könnte sein, dass Johannes dafür bekannt ist, dass er mehrere Lineale besitzt und deshalb Sabrina ein Lineal geborgt hat. Es wäre auch denkbar, dass sich Johannes in der zweiten Unterrichtsstunde Sabrinas Lineal ausgeliehen hat, um etwas zu zeichnen oder abzumessen. Ebenso möglich ist anzunehmen, dass sich der Lehrer in der zweiten Unterrichtsstunde von der Schülerin das Lineal ausgeliehen hat, um bei den anderen SchülerInnen der Klasse ihre Zeichnungen nachzumessen, weil er seines selbst vergessen oder nicht mitgebracht hat. Möglicherweise hat der Lehrer das Lineal bei Johannes

auf dem Schülertisch liegen gelassen und demnach Sabrina nicht zurückgegeben. Diese und die vorherige Leseart der Situation wären aufgrund der Reaktion von Johannes, „Ich habe ihr das Lineal schon auf den Tisch gelegt“ [B2, Z. 9-10], wahrscheinlich. Der Schüler bestätigt dabei, dass das Lineal bereits wieder an die möglicherweise rechtmäßige Besitzerin zurückgegeben wurde. Die Schülerin versucht erneut das Lineal zu finden, vergebens: „Ich finde es nicht“ [B2, Z. 11]. Anstatt nun noch einmal eine Suchaktion hinsichtlich des abgängigen Lineals zu starten, stellt der Lehrer ernüchternd fest „Aja, dann findet Sabrina also zwei Lineale nicht. Interessant“ [B2, Z. 11-12]. Durch die erneute Wiederholung und somit der Betonung der Unzulänglichkeit der Schülerin – er spricht sogar in der dritten Person über sie – wird jedoch der Akt der Vorführung aufseiten des Lehrers fortgesetzt und mit einem sarkastisch und abwertend wirkenden „Interessant“ [B2, Z. 12] beendet. Auch wenn der Schülerin nun kein eigenes Arbeitswerkzeug zur Verfügung steht, ist die Situation für den Lehrer an dieser Stelle offenbar beendet. Dies wird auf einer nonverbalen Ebene deutlich, indem er sich direkt von der Schülerin ab und der Tafel zuwendet. Der Lehrer überlässt somit der Schülerin, wie sie mit der Situation alleine weiter umgeht.

„Wir machen das so. Das kennt ihr schon, das haben wir schon mehrere Male gemacht.“ Er zeichnet mit dem großen Lineal ein Deltoid an die Tafel. Lehrperson: „Dann verbinden wir alle Eckpunkte. Aja, bitte bei der Schularbeit bitte die Ecken nicht mit rot verbinden. Ich korrigiere die Schularbeit mit rot. Ich werde mir keinen grünen Stift besorgen. Ich verwende nicht grün.“ [B2, Z. 13-17]

In weiterer Folge fährt der Lehrer mit dem Unterricht fort. Er setzt dabei offenbar voraus, dass die SchülerInnen darüber Bescheid wissen, an welcher Stelle und in welcher Art und Weise mit der Schulübung weitergemacht wird und vermittelt dies den SchülerInnen, indem er in drei aufeinanderfolgenden Aussagen mehrere Male die Sprecherperspektive wechselt. Zu Beginn seiner Vorgabe spricht er zunächst aus einer Gruppenperspektive, indem er sich in seiner Lehrerrolle in das Kollektiv der Schulklasse miteinschließt: „Wir machen das so“ [B2, Z. 13]. Hierbei gibt der Lehrer konkret an, dass die nachfolgende Übung zwar gemeinsam, jedoch genauso gemacht wird, wie er es vorgibt. Mittels dieser sehr bestimmend wirkenden Aussage beginnt der Lehrer zugleich einen Möglichkeitsraum für aufkommende Zwischenfragen und andere Lösungswege der SchülerInnen zu schließen. Die Übung wird offenbar (kompromisslos) in jener Art und Weise erledigt, wie der Lehrer es vorgibt. Fortgeführt und zugleich verstärkt wird diese Aussage, indem er die Perspektive wechselt, sich dabei vom Kollektiv abhebt und darauf hinweist, dass den SchülerInnen diese Art des Rechnens bereits bekannt ist: „Das kennt ihr schon“ [B2, Z. 13]. Er spricht ihnen auf diese Weise einerseits das Wissen und die Kompetenz zu, die Rechnung adäquat lösen zu können und andererseits spricht er ihnen dabei die Möglichkeit ab, weitere Zwischenfragen zu stellen und al-

ternative Lösungswege in Betracht zu ziehen, denn „das haben wir schon mehrere Male gemacht“ [B2, Z. 14] und muss demnach – aus Sicht des Lehrers – kein weiteres Mal gemeinsam in der Gruppe thematisiert werden. Insgesamt erwecken die Aussagen des Lehrers den Eindruck eines gewissen Desinteresses dahingehend, ob die SchülerInnen dem weiteren (Unterrichts-)Verlauf folgen können oder nicht. Dieser Eindruck entsteht dadurch, dass der Lehrer zunächst inhaltlich nicht näher darauf eingeht, an welcher Stelle die vorherige Unterrichtsstunde endete. Zudem stellt er keine einzige Nachfrage, um nachzuvollziehen, ob die SchülerInnen an seine Ausführungen anschließen können. Der Lehrer nimmt den SchülerInnen quasi ‚den Wind aus den Segeln‘, indem er vorgibt, dass alles bekannt und nicht neu ist und eröffnet ihnen somit keinen Möglichkeitsraum, um weitere Fragen zu stellen, die in diesem Zusammenhang aufkommen könnten. Dieser Umstand könnte vermuten lassen, dass der Lehrer mit dem Unterrichtsstoff vorankommen möchte und deshalb den Fragenraum schließt. Der Lehrer zeichnet unmittelbar ein Deltoid an die Tafel und geht nur kurz darauf ein, was in weiter Folge in der Gruppe zu tun ist: „Dann verbinden wir alle Eckpunkte“ [B2, Z. 15]. Was angesichts der vorherigen Aussagen des Lehrers ein wenig irritierend wirkt, da den SchülerInnen laut seiner eigenen Aussage bereits klar sein müsste, dass die Eckpunkte verbunden werden müssen. An dieser Stelle wirkt der Perspektivenwechsel des Lehrers besonders spannend, welcher dadurch gekennzeichnet ist, dass er sich in das Kollektiv miteinschließt. Er folgt dieser Ausführung, die ihn offensichtlich an ein bekanntes oder ‚klassisches‘ Problem erinnert, mit: „Aja, bitte bei der Schularbeit bitte die Ecken nicht mit rot verbinden. Ich korrigiere die Schularbeit mit rot. Ich werde mir keinen grünen Stift besorgen. Ich verwende nicht grün“ [B2, Z. 15-17]. Erneut argumentiert der Lehrer zunächst aus der Gruppenperspektive, bis er schließlich abrupt und vollkommen überraschend sowohl das Thema als auch die Rollenperspektive wechselt. Durch das wiederholte Bitten des Lehrers, die Ecken nicht mit rot zu verbinden, gibt der Lehrer den SchülerInnen indirekt einen Hinweis auf ein Beispiel, das vermutlich zur Schularbeit kommen wird und eröffnet somit die Chance, sich pointiert auf die Schularbeit vorbereiten zu können. Diese Chance wird jedoch unmittelbar von einer anmutenden Disziplinierungs- bzw. Sanktionsmaßnahme verdeckt und unter Kontrolle gehalten. An diesem Punkt offenbart sich nun andererseits ein unterschwelliges Machtverhalten der Lehrperson anhand der Stiftfarben-Problematik. Er beharrt darauf, dass die SchülerInnen nicht die Ecken mit rot verbinden sollen, sondern dass der rote Stift, der Lehrerstift, die Farbe sei, die man zum Korrigieren der Schularbeit benutzt – daher die SchülerInnen kein ‚Anrecht‘ hätten, auch den roten Stift zu benutzen. Er unterstreicht dieses Machtgefälle, in dem ER derjenige ist, der die Schularbeiten korrigiert und damit auch benotet, damit, dass er sich „keinen grünen Stift besorgen“ [B2, Z. 17] wird und grün nicht verwendet. Die dreimalige Betonung und das Beginnen der Aussagen mit ‚ICH‘ unterstreicht dieses Machtgefälle noch zusätzlich.

Damit vermittelt der Lehrer fast unmissverständlich, nach welchen Regeln in seinem Mathematikunterricht ‚gespielt‘ wird. Die Aussage mutet insofern auch ein wenig paradox an, da man in dieser Schulstufe der Sekundarstufe I grundsätzlich davon ausgehen könnte, dass SchülerInnen bereits wissen, dass Schularbeiten von LehrerInnen mit Rot korrigiert werden und normalerweise Zeichnungen mit Bleistift gezeichnet werden müssen – somit lässt sich auch damit eine Verbindung zur skizzierten Machtstellung des Lehrers herstellen und zeigen, dass mit diesen Informationen niederschwellige Machtkonstellationen einhergehen.

Herr M. stellt die Frage an die Klasse, wie der Umfang eines Deltoids zu berechnen ist. Einige SchülerInnen heben die Hand. Lehrperson: „Wen habe ich heute noch nicht so oft drangenommen? Ah, die Fiona zeigt auf. Dann müssen wir sie gleich drannehmen.“ Fiona: „Wirklich?“ Lehrperson: „Naja, wenn du öfter aufzeigst, dann kann ich dich auch drannehmen.“ Fiona erklärt die Berechnung des Umfangs. Daraufhin meint der Lehrer, dass nun alle alleine den Umfang berechnen sollen. Ein Schüler in der letzten Reihe hat eine Frage. Herr M. geht zu dessen Tisch und schaut in das Schulübungsheft des Schülers. Lehrperson: „Was hat Zacharias schon wieder gemacht? Beim Umfang? Wirklich?“ Zacharias hat seine beiden Hände auf den Schläfen seines Kopfs. Seine Ellbogen hat er am Tisch abgestützt. Der Blick ist nach unten ins Heft gerichtet. Der Lehrer nimmt das Lineal des Schülers in die Hand und misst die Berechnung des Schülers nach. Dabei hat der Lehrer die Augenbrauen nach unten gezogen. Er erklärt dem Schüler schließlich wie er weitermachen soll. Als die Lehrperson wieder weggeht, führt der Schüler seine rechte Hand zur Stirn. [B2, Z. 17-30]

Im Anschluss stellt der Lehrer eine Frage an die gesamte Klasse zum Umfang eines Deltoids. Einige SchülerInnen greifen diese auf und deuten ihre Beteiligung am Unterricht mittels eines disziplinierten Handhebens an. Indem der Lehrer daraufhin aus der Ich-Perspektive an die Klasse die Frage stellt, wen er an diesem Tag noch nicht drangenommen hat, bringt er erneut zum Ausdruck, dass er die Person ist, die bestimmt, wer etwas sagen darf oder nicht: „Wen habe ich heute noch nicht so oft drangenommen?“ [B2, Z. 19] Mit dieser Aussage wirkt der Lehrer seinen strengen Charakter hervor. Zudem wirkt die Frage durch die Formulierung des ‚Dran-Nehmens‘ etwas bedrohlich, wengleich diese im Schulkontext gängig ist. Bedrohlich vermutlich deshalb, weil den Personen dadurch die Entscheidungskraft genommen wird. Etwas verwundert stellt der Lehrer schließlich fest, dass sich Fiona zur Beantwortung der Frage gemeldet hat. Die Bedrohlichkeit wird dadurch verstärkt, indem der Lehrer zum Ausdruck bringt, dass er nicht die alleinige Person ist, die sie ‚dran nehmen‘ wird, sondern dass sich auch ihre MitschülerInnen daran beteiligen können: „Ah, die Fiona zeigt auf. Dann müssen wir sie gleich drannehmen“ [B2, Z. 19-20]. Er bezieht hierbei erneut das Kollektiv in seine Absichten mit ein. Durch die Formulierung der Aussage deutet sich eine gewisse Androhung hinsichtlich einer möglichen Vorführung der Schülerin an. Fiona reagiert darauf mit einem überraschend wirkenden „Wirklich?“ [B2, Z. 20] als sie vom Lehrer

angesprochen wird. Vor dem Hintergrund des Umstands, dass sich die Schülerin freiwillig zur Beantwortung der vom Lehrer gestellten Frage gemeldet hat, verwundert die von ihr überraschend wirkende Nachfrage an dieser Stelle. Zur Erklärung meint der Lehrer jedenfalls: „Naja, wenn du öfter aufzeigst, dann kann ich dich auch drannehmen“ [B2, Z. 20-21]. Diese Situation mutet etwas paradox an, könnte man doch davon ausgehen, dass man möglicherweise drangenommen wird, wenn man aufzeigt. Es zeichnet sich deshalb ein gewisser Sarkasmus in der Aussage des Lehrers ab. Interessanterweise bringt der Lehrer an dieser Stelle wiederum zum Ausdruck, dass er – und ausschließlich er – jene Person ist, die sie drannehmen kann, obwohl kurz davor noch davon die Rede war, dass er und die SchülerInnen gemeinsam sie drannehmen „müssen“ [B2, Z. 20]. Hierdurch verstärkt M. erneut seinen strengen Charakter als Lehrperson und kehrt seine Machtstellung hervor. Darüber hinaus wirkt seine Aussage wie ein unterschwelliger Vorwurf an die Schülerin, dass sie sich zu wenig am Unterricht beteiligt. Die Schülerin antwortet daraufhin mit einer Erklärung zur Berechnung des Umfangs. Schließlich fordert der Lehrer die SchülerInnen auf, dass sie den Umfang des Deltoids alleine berechnen sollen.

Ein Schüler in der letzten Reihe hat eine Frage, woraufhin der Lehrer zu dessen Platz geht. Anstatt sich zunächst beim Schüler direkt zu erkundigen, worauf sich seine Frage bezieht, schaut der Lehrer zielgerichtet in dessen Schulübungsheft und stellt fragend fest: „Was hat Zacharias schon wieder gemacht? Beim Umfang? Wirklich?“ [B2, Z. 24-25]. Dabei fällt zunächst sofort auf, dass die Frage des Lehrers in der dritten Person formuliert ist. Daraus lässt sich möglicherweise schließen, dass seine Frage nicht unmittelbar an den Schüler selbst wie bspw. ‚Was hast DU schon wieder gemacht?‘, sondern an die gesamte Klasse adressiert ist. Hierbei dokumentiert sich der Versuch, sich von der Einzelperson, nämlich von Zacharias, bzw. von dessen erbrachten Leistung zu distanzieren und das Kollektiv in die Situation miteinzubeziehen. Die Einbeziehung des gesamten Klassenverbands mutet an dieser Stelle in gewisser Weise paradox an, hatte er doch kurz davor die SchülerInnen aufgefordert, alleine den Umfang des Deltoids zu berechnen. An diesem Punkt offenbart sich ein unterschwelliges Machtverhalten der Lehrperson unter Miteinbezug des Kollektivs, was der Situation wiederum einen gewissen Vorführungscharakter verleiht. Besonders auffallend ist ebenso die Formulierung „schon wieder“ [B2, Z. 24]. Entweder wird hiermit zum Ausdruck gebracht, dass Zacharias nicht zum ersten Mal an diesem Tag (negativ) auffällt oder aber, dass der Lehrer generell nicht sehr von dessen Leistungen überzeugt ist. Er macht dies an einer sehr einfach zu scheinenden Berechnung fest, nämlich: „Beim Umfang?“ [B2, Z. 25] und bringt seine diesbezügliche Verwunderung mit einem sarkastisch wirkenden „Wirklich?“ [B2, Z. 25] zum Ausdruck. Die als Reaktion darauf eingenommene Körperhaltung des Schülers wirkt beinahe so, als würde er körperlich zum Ausdruck bringen, was der Lehrer soeben ver-

bal angedeutet hat. Sie könnte gleichsam als körperliche Reaktion auf die Aussage des Lehrers gedeutet werden: „Zacharias hat seine beiden Hände auf den Schläfen seines Kopfs. Seine Ellbogen hat er am Tisch abgestützt. Der Blick ist nach unten ins Heft gerichtet“ [B2, Z. 25-27]. Hierbei entsteht der Eindruck als hätte der Schüler die Hände über dem Kopf zusammengeschlagen, was möglicherweise als Zeichen der Verwirrung, des Nachdenkens und/oder der Verwunderung gedeutet werden kann. Bekräftigt wird dieser Eindruck durch den Blick des Schülers, der vom Lehrer und seinen MitschülerInnen abgewandt ist. Da ansonsten keine weiteren Reaktionen des Schülers zu vermerken sind, wirkt er dadurch starr und in sich gekehrt. Wie sich im weiteren Verlauf der Sequenz zeigt, verändert der Schüler seine Körperhaltung im unmittelbaren Naheverhältnis zum Lehrer – während dieser nämlich seinem Lehrerberuf nachkommt und dem Schüler bei der Berechnung hilft – nicht. Erst als sich der Lehrer vom Schüler räumlich distanziert und zur Tafel zurückgeht, führt der Schüler seine rechte Hand zur Stirn. Er öffnet dabei sichtlich etwas seine Körperhaltung, greift jedoch nicht nach einem Stift und/oder beginnt zu rechnen. In dieser eingenommenen Stellung verharrt er schließlich.

Daran anschließend geht der Lehrer zur Tafel und schreibt die Rechenangabe an diese. In weiterer Folge kündigt sich ein drohender Kontrollverlust aufseiten des Lehrers an. Gemäß der Dramentheorie würde in diesem Zusammenhang – der Komplikation entsprechend – von einem erregenden Moment gesprochen, wie in der nachfolgenden Sequenz deutlich wird.

Eine Schülerin meint: „Sie haben einen Angabefehler, der Einser stimmt nicht“. Lehrperson: „Was, wirklich“ und schaut auf den Angabezettel. Der Lehrer: „Nein, da steht schon ein Einser. Du bist bei der falschen Aufgabe. Haha. Da hast du echt geglaubt, dass du zeigen kannst, dass ich falsch bin? Interessant“. Herr M. hat die Augen weit geöffnet und die Mundwinkel zu einem Lächeln hochgezogen. [B2, Z. 31-35]

Während der Lehrer die Rechenangabe (vermutlich die Angabe zu jener Rechnung, die die SchülerInnen zuvor alleine lösen sollten) an die Tafel schreibt, meldet sich eine Schülerin und weist den Lehrer auf einen Fehler in der Angabe hin: „Sie haben einen Angabefehler, der Einser stimmt nicht“ [B2, Z. 31]. Der Lehrer greift den Hinweis der Schülerin auf und bringt zunächst vermutlich seine diesbezügliche Verwunderung mit einem nachfragenden „Was, wirklich“ [B2, Z. 32] zum Ausdruck. Er prüft schließlich die Korrektheit dieses Hinweises anhand des Angabezettels nach und bemerkt offenbar, dass die Schülerin in ihrer Annahme falsch liegt, was ihr folgendermaßen kommuniziert wird: „Nein, da steht schon ein Einser. Du bist bei der falschen Aufgabe. Haha. Da hast du echt geglaubt, dass du zeigen kannst, dass ich falsch bin? Interessant“ [B2, Z. 32-34]. Lehrer M. thematisiert die Wortmeldung der Schülerin, indem er sie eingangs sachlich darauf hinweist, dass sie bei der falschen Aufgabe ist. Anstatt die Wortmeldung der Schülerin jedoch als Beitrag zur aktiven Mitarbeit anzuerkennen und sie auf ihr Missverständnis hinzuweisen, um

sich wieder gemeinsam der Aufgabe widmen zu können, führt der Lehrer seine Aussage durch sein „Haha“ [B2, Z. 33] fort und gibt ihr damit zugleich eine andere Stoßrichtung. Durch den ironisierenden Charakter des „Haha“ [B2, Z. 33] versucht sich der Lehrer nicht nur von der Aussage der Schülerin und ihrem Versuch der Rollenumkehr, im Zuge dessen die Schülerin versucht, den Lehrer zu korrigieren, zu distanzieren, sondern deutet dadurch auch an, dass er die Schülerin ertappt hat: „Da hast du echt geglaubt, dass du zeigen kannst, dass ich falsch bin? Interessant“ [B2, Z. 33-34]. Durch diese sehr direktiv gehaltene Anrede („DU hast echt geglaubt, dass DU zeigen kannst“) sowie durch die daran anschließende sowohl vorführend wie auch anklagend wirkende Anschlussfrage, im Zuge derer er von der Inhaltsebene auf die Beziehungsebene wechselt, deutet der Lehrer nicht nur seine Überlegenheit den SchülerInnen gegenüber an und hebt sich somit von der Schülerin ab, sondern demonstriert dabei auch unterschwellig – möglicherweise zur Vorbeugung eines möglichen Kontrollverlusts – sein Machtverhalten. Ebenso zeigt sich hierbei, dass er – indem er ihre Fähigkeiten als Schülerin infrage stellt – seine Kompetenzen deutlich hervorstreicht. Er schließt seine Aussage mit einem sarkastisch und abwertend wirkenden „Interessant“ [B2, Z. 34], wodurch jegliche Anschlussmöglichkeiten der Schülerin erschwert – wenn nicht sogar unterbunden – werden. Ein darauf reagierendes Verhalten der Schülerin lässt sich jedenfalls nicht ausmachen. Lediglich die weitgeöffneten Augen und das Lächeln des Lehrers können verzeichnet werden.

Tamara hebt die Hand. Die Lehrperson nimmt sie dran. „Kann ich bitte aufs Klo gehen?“ Lehrperson: „Ja kannst du. Aber komm dann bitte gleich wieder zurück“. Tamara erhebt sich und verlässt den Klassenraum. Lehrperson: „Eigentlich sollte ich ihr jetzt nachgehen und schauen, was sie macht. Die geht jetzt sicher aufs Klo und schreibt eine SMS. Ich habe gehört, wie ihr Handy in der Hosentasche vibriert hat. Haha.“ [B2, Z. 35-40]

Kurz darauf wendet sich Tamara mit der Bitte, auf die Toilette gehen zu dürfen, an den Lehrer. M. antwortet der Schülerin zunächst sachlich mit „Ja kannst du“ [B2, Z. 36] und kommt dabei seinen Lehrerpflichten nach, indem er sie höflich darauf hinweist, dass sie sofort danach wieder in den Klassenraum zurückkommen soll. Als die Schülerin schließlich den Klassenraum verlassen hat, und sich räumlich vom Klassenverband entfernt hat, schließt er an seine Antwort auf die Frage der Schülerin an: „Eigentlich sollte ich ihr jetzt nachgehen und schauen, was sie macht. Die geht jetzt sicher aufs Klo und schreibt eine SMS“ [B2, Z. 38-39]. Hierbei deuten sich ein drohender Kontrollverlust und ein Misstrauen in die SchülerInnen aufseiten des Lehrers an, wodurch sich dieser scheinbar dazu veranlasst sieht, erneut seine Macht zu demonstrieren. Er weist darauf, dass er die Schülerin verfolgen und kontrollieren könnte, ob sie auch tatsächlich die Wahrheit gesagt hat. Dass es ihm als Mann nicht gestattet ist, die Mädchentoilette zu betreten, denn damit würde er nicht nur die Pri-

vatsphäre der Schülerinnen verletzen, sondern auch maßgeblich gewisse Grenzen überschreiten, wird offenbar zugunsten seiner Machtdemonstration außer Acht gelassen. In seinen Ausführungen unterstellt er der Schülerin explizit, dass sie nicht ihrem körperlichen Bedürfnis nachgeht, sondern sich einem persönlichen Anliegen, nämlich dem SMS-Schreiben am Klo, widmet. Der Lehrer teilt damit dem Klassenverband unmissverständlich mit, dass er die Schülerin entlarven konnte „Ich habe gehört, wie ihr Handy in der Hosentasche vibriert hat. Haha“ [B2, Z. 39-40] und sie bei einem Regelverstoß ertappt hat. Durch dieses ironisierend wirkende „Haha“ [B2, Z. 40] versucht sich der Lehrer sowohl von seiner Aussage zu distanzieren und gleichsam die in dieser Situation entstandene Ernsthaftigkeit zu relativieren, indem er seine gesamte Aussage ins Lächerliche zieht. An dieser Stelle ist spannend zu vermerken, dass der Lehrer seine Aussage erst dann einbringt, als die Schülerin bereits den Raum verlassen hat. D.h. die Aussage ist vermutlich nicht an die Schülerin, sondern an das Kollektiv gerichtet. Es wirkt dabei so, als würde die Schülerin als Mittel zum Zweck dienen. Dieser Zweck gründet hierbei offenbar in der Demonstration seiner Machtstellung: Er führt die Schülerin hinter ihrem Rücken vor ihren eigenen KlassenkameradInnen vor.

### 3.1.3 Höhepunkt mit Peripetie (3. Akt)

Goffman (2017b, 113) zufolge scheint es „einen kritischen Punkt zu geben, an dem der Verwirrte es aufgibt, seine Unsicherheit zu verbergen oder sie herunterzuspielen: Er bricht in Tränen aus oder in einen schrecklichen Lachanfall, gerät in Wut, flüchtet sich in blindes Toben, wird ohnmächtig, eilt zum nächsten Ausgang oder erstarrt wie in Panik. Danach ist es sehr schwer für ihn, wieder Haltung zu gewinnen. Er reagiert auf eine neue Klasse von Rhythmen, die für tiefe emotionale Erfahrung charakteristisch sind, und kann schwerlich auch nur den Eindruck andeuten wollen, dass [sic!] er sich mit den anderen Interaktionsteilnehmern einig sei. Kurz, er verzichtet auf die Rolle desjenigen, der zum Aufrechterhalten von Begegnungen beiträgt. Der kritische Moment ist natürlich sozial determiniert“. In Freytags Dramentheorie wird hierbei zunächst von einem Höhepunkt gesprochen, der schließlich in eine Peripetie mündet, d.h. es findet ein Umschlag zur Wende statt, in der es um Behauptung oder Nicht-Behauptung bzw. im Sinne eines Dramas, um Sieg oder Niederlage geht.

In Hinblick auf Lehrer M. lässt sich dieser kritische Moment bzw. der Höhepunkt in der dramaturgisch inszenierten unterrichtlichen Interaktion mit den SchülerInnen identifizieren, wie in der nachfolgenden Unterrichtssequenz deutlich wird:

Daraufhin schreibt der Lehrer weiter und stellt schließlich die Frage wegen einer Kürzung. Einige SchülerInnen zeigen auf. Die Lehrperson: „Markus, sagst du die Lösung?“ Markus: „19.“ Lehrperson: „Was ist mit dir? Schau in dein Heft, da hast

du es eh stehen“. Lehrperson: „Fiona, du hast heute schon so oft rausgeschrien. Mir reicht. Ich mach jetzt eine Stricherlliste“. Fiona: „Was?“ Ihre Augen und Mund sind dabei weit geöffnet, die Augenbrauen sind nach unten gezogen. [B2, Z. 40-45]

Der Lehrer fährt daraufhin unmittelbar mit dem Unterricht fort. Der Lehrer stellt an die gesamte Klasse eine Frage zu einer Kürzung und nimmt – obwohl sich mehrere SchülerInnen freiwillig zur Beantwortung melden – Markus dran: „Markus, sagst du die Lösung?“ [B2, Z. 41] Durch diese Frage könnte einerseits der Eindruck entstehen, dass M. davon ausgeht, dass Markus die richtige Antwort parat hat. Seine Frage könnte andererseits auch als Versuch verstanden werden, den Schüler dahingehend auszutesten, ob er sich am Unterricht beteiligt und die richtige Lösung alleine erarbeitet hat. Der Schüler antwortet schließlich mit „19“ [B2, Z. 42]. Anhand der Reaktion des Lehrers ist zu vermuten, dass die genannte Lösung des Schülers nicht korrekt ist: „Was ist mit dir? Schau in dein Heft, da hast du es eh stehen“ [B2, Z. 42]. Die eingangs gestellte Frage des Lehrers „Was ist mit dir?“ [B2, Z. 42] könnte vermutlich auch folgendermaßen formuliert werden: ‚Was ist los mit dir?‘ oder ‚Was stimmt mit dir nicht?‘ An diesem Punkt lässt sich verzeichnen, dass der Lehrer erneut von der Inhalts- auf die Beziehungsebene wechselt, weshalb die Frage – die möglicherweise aufseiten des Lehrers wie ein Weckruf an den Schüler gedacht war – sehr vorwurfsvoll und anklagend im Sinne einer Disziplinierungsmaßnahme wirkt. Indem er dem Schüler sagt, was er zu tun hat, demonstriert er seinen bestimmenden Charakter und hebt sich dabei vom Schüler ab. Er bringt zum Ausdruck, dass er offenbar mehr weiß als der Schüler selbst, nämlich sowohl bezüglich der richtigen Lösung als auch dahingehend, wo diese zu finden ist. Er deutet seinen Wissensvorsprung an und unterstreicht dabei das vorherrschende Machtgefälle zwischen ihm und seinen SchülerInnen. Noch bevor Markus eine andere Antwort geben kann, wendet sich der Lehrer Fiona zu: „Fiona, du hast heute schon so oft rausgeschrien. Mir reicht. Ich mach jetzt eine Stricherlliste“ [B2, Z. 43-44]. Der abrupte Wechsel von Markus zu Fiona erscheint wie der Beginn eines allgemeinen Rundumschlags des Lehrers. M. teilt der Schülerin mit, dass sie ihm an diesem Tag bereits mehrmals durch Geschrei negativ im Unterricht aufgefallen ist, was offenbar zu einer Überschreitung seiner Toleranzgrenze geführt hat. In der Formulierung seiner Aussage wechselt der Lehrer hierbei erneut von der Inhalts- auf die Beziehungsebene und verleiht ihr dadurch einen anklagenden Charakter. Der Einsatz einer Stricherlliste als Konsequenz auf das Fehlverhalten der Schülerin wirkt wie eine Androhung des Lehrers. Er hebt sich von der Schülerin ab und demonstriert sein Machtverhalten, indem er seine Machtkarte in Form der Stricherlliste ausspielt. Die Androhung an sich sowie die Umsetzung dieser mittels der Stricherlliste dürfte eine bereits etablierte und gängige Disziplinierungs- bzw. Sanktionierungsmaßnahme des Lehrers sein, um die SchülerInnen in ihre Schranken zu weisen. Dies zeigt sich in der Reaktion der Schülerin. Fiona teilt

zwar mittels eines fragenden „Was?“ [B2, Z. 44] ihr Erstaunen hinsichtlich der Androhung des Lehrers mit und unterstreicht dieses durch ihre Mimik: „Ihre Augen und Mund sind dabei weit geöffnet, die Augenbrauen sind nach unten gezogen“ [B2, Z. 44-45]. Dennoch lässt ihre Reaktion bspw. ein ‚Warum?‘ oder ‚Das ist unfair!‘ – wie es für SchülerInnen in derartigen Situationen nicht unüblich wäre – vermischen, was wiederum darauf verweisen könnte, dass ihr der Umstand klar und bekannt ist, wie es dazu kommen konnte bzw. weshalb es sie in der Situation getroffen hat und welche Konsequenzen sich daraus für sie ergeben (könnten). Jedenfalls bleiben genauere Erklärungen bezüglich des Prozederes zur Stricherlliste aufseiten des Lehrers ausgespart wie auch deutlich erkennbare Auflehnungsversuche aufseiten der Schülerin.

Die Unterrichtsstunde ist bereits zeitlich fortgeschritten. In der Beobachtung zeigt sich zunächst, dass der Lehrer damit beschäftigt ist, eine weitere Rechenangabe an die Tafel zu schreiben. Währenddessen spricht Walter mit seiner Banknachbarin. Der Schüler verhält sich dabei gemeinsam mit seiner Mitschülerin nicht entsprechend der zu Beginn des Unterrichts mehrmals gesetzten und für die Unterrichtspraxis nicht unübliche Aufforderung des Lehrers still zu sein. Ihre Aufmerksamkeit ist möglicherweise nicht auf den Unterrichtsstoff gerichtet; eine private Unterhaltung der SchülerInnen ist nicht auszuschließen, weshalb man vermuten könnte, dass sie sich weder aktiv noch passiv am Unterricht beteiligen. Im Handeln dokumentiert sich eine bekannte Form der Vermeidungspraxis der SchülerInnen hinsichtlich des Agierens in der eigenen „Peerkultur“ (Breidenstein 2006, 137). Dies findet auf der „Hinterbühne“ (Zinnecker 1978, 34) des offiziellen Unterrichtsgeschehens, dem „Unterleben“ der Institution (Goffman 1973b, 169) statt. Der gewohnte Unterrichtsverlauf wird dadurch gestört und der Lehrer fordert Walter auf, den Beweis an die Tafel zu schreiben. Wie sich im weiteren Verlauf der Beobachtung zeigt, eröffnet sich in einem theatralischen Moment einer vermeintlichen Lernsituation die Peripetie, d.h. die Unterrichtssituation erreicht einen Wendepunkt, in dem es zwischen dem Lehrer und dem Schüler Walter zu einer Unterrichtsstörung kommt, die von einem Kampf um die Behauptung in der Klasse dominiert wird.

Lehrperson: „Walter, du hast dich grad freiwillig ernannt, um den Beweis zu schreiben“. Der Lehrer geht zum Tisch von Walter und reicht ihm die Tafelkreide. Walter nimmt die Kreide in seine rechte Hand und geht vor zur Tafel. Seine Hände lässt er auf dem Weg dorthin hängen. Er dreht sich immer wieder zu seinen MitschülerInnen um. Der Lehrer geht in Richtung der Fenster und lehnt sich dort an. Lehrperson: „Das ist wie in einem Kino. Wir brauchen nur noch Popcorn“. Walter: „Ich habe das das letzte Mal vor zehn Jahren gemacht“. Lehrperson: „Walter, vor zehn Jahren hast du noch in die Hose gemacht“. Lehrperson: „Das ist besser als eine Komödie. Wo ist das Popcorn? Bitte bitte, das müssen wir genießen“. Walter setzt immer wieder an und hebt seine rechte Hand etwas nach oben, um etwas an die Tafel zu schreiben. Der Lehrer verlässt seine Position am Fenster und setzt sich an den Platz von Walter. Er beginnt hörbar mit der Banknachbarin von Walter zu

reden. Lehrperson: „Walter, du hast noch zwei Minuten Zeit, sonst bekommst du ein Minus“. Lautes Lachen der anderen SchülerInnen ist zu hören. Walter beginnt an der Tafel zu rechnen. Lehrperson: „Olat, du kriegst ein Minus fürs Tratschen“. Die SchülerInnen klatschen. Der Lehrer erhebt sich vom Sessel und geht zur Tafel. Er nimmt Walter die Kreide aus der Hand. [B2, Z. 47-61]

Durch seine Wortwahl suggeriert der Lehrer, dass Walter es selbst war, der durch sein ‚Fehlverhalten‘ deutlich gemacht hat, dass er die Rechenaufgabe beherrscht: „Walter, du hast dich grad freiwillig ernannt, um den Beweis zu schreiben“ [B2, Z.47-48]. An diesem Punkt ist interessant festzuhalten, dass nicht die Schülerin, sondern Walter der Machtdemonstration des Lehrers ausgesetzt und ohne weitere Erklärung indirekt an die Tafel zitiert wird. In dem praktizierten ‚An-die-Tafel-Zitieren‘ dokumentiert sich eine im Schulkontext gängige – wenngleich eher negativ besetzte – Maßnahme der Disziplinierung und Sanktionierung, die dem Lehrer zur Verfügung steht, um das ‚Fehlverhalten‘ des Schülers bzw. mögliche weitere Unterrichtsstörungen der SchülerInnen zu unterbinden.

Der Lehrer reicht ihm sodann kommentarlos die Kreide, was als weitere deutliche Aufforderung an die Tafel zu gehen von Walter verstanden werden dürfte, denn er erhebt sich – wie selbstverständlich – ohne Widerworte und geht vor zur Tafel. Er erledigt seinen ‚Schülerjob‘ (Breidenstein 2006), indem er der Aufforderung des Lehrers Folge leistet. Er wehrt sich nicht; er gibt sich stillschweigend dem Geschehen hin. Durch seinen körperlichen Ausdruck – „seine Hände lässt er auf dem Weg dorthin hängen“ [B2, Z. 49-50] – deutet sich jedoch eine gewisse Verunsicherung hinsichtlich der entstandenen Situation an. An der Tafel ist er nun örtlich von seiner Banknachbarin und seinen anderen KlassenkameradInnen getrennt. Das wiederholte Zurückblicken zu den MitschülerInnen verstärkt den Eindruck seiner Verunsicherung.

Der Lehrer stellt sich in weiterer Folge an die Seite zum Fenster und meint: „Das ist wie in einem Kino. Wir brauchen nur noch Popcorn“ [B2, Z. 51-52]. Mit der Formulierung „Das ist wie“ [B2, Z. 51] bringt der Lehrer zum Ausdruck, dass sich das Setting und der Rahmen des Unterrichts geändert haben. Der Klassenraum wird vom Lehrer in ein Kino verwandelt – einem Unterhaltungsort mit Publikum, an dem ein Schauspiel gezeigt wird. Dieses Schauspiel wird von den DarstellerInnen in den von ihnen vorgegebenen und eingenommenen Rollen gemeinsam anhand eines Skripts inszeniert. Ein Schauspiel ist etwas künstlich Hergestelltes; es entspricht nicht der Realität, es wird maximal die Realität abgebildet. Ein Schauspiel dient dazu, etwas mitzuteilen, möglicherweise auch eine Botschaft zu übermitteln. Nicht zuletzt liegt das Augenmerk bei der Wirkung auf das Publikum. Durch die Verwendung der Kinometapher stellt der Lehrer einen Bezug zur ‚Lebenswelt‘ (Breidenstein 2006, 12) der SchülerInnen her, erweckt dadurch ihre Aufmerksamkeit und verleiht der Gesamtsituation einen gewissen Vorführungscharakter. ‚Vorführungscharakter‘ kann hier im doppelten Wortsinn verstanden werden: Einerseits wird eine

Handlung vorgeführt – wie im Kino. Andererseits wird Walter vorgeführt (und der Lächerlichkeit preisgegeben) – wie in einem Schauprozess vor Gericht. Der Lehrer verlässt dabei die Inhaltsebene des schulischen Unterrichts und be gibt sich auf die Beziehungsebene mit den SchülerInnen. Es steht nicht mehr der Mathematikunterricht im Vordergrund, sondern die Unzulänglichkeit Walters, „den Beweis zu schreiben“ [B2, Z.47-48]. Zudem findet dadurch auch eine Rollentransformation der beteiligten AkteurInnen statt: Wie sich im weiteren Verlauf der Beobachtung zeigt, nimmt der Lehrer die Rollen des Autors, des Regisseurs, eines Akteurs und gleichsam eines Zuschauers ein. Er gibt das Skript vor, stellt den Rahmen, leitet die jeweiligen Szenen an, sagt den DarstellerInnen was zu tun ist, spielt auch selbst mit und sieht zu, was geschieht. Dem Schüler wird wiederum die Rolle eines Darstellers zu teil. Er folgt gemäß dem Skript durch Anleitung des Lehrers und agiert in dem ihm vorgegebenen Rahmen sowie entsprechend seiner Rolle. Die MitschülerInnen verkörpern das Publikum, das sich das Schauspiel zu Gemüte führt und gleichsam der Darstellung sowie den DarstellerInnen durch eigenes Zutun Bedeutung verleiht. Was sich dabei zeigt ist, dass die Unterrichtssituation zu einer dramatischen Inszenierung verwandelt wird. Durch die Verwendung des „Wir“ [B2, Z. 52] in dem Satz „Wir brauchen nur noch Popcorn“ [B2, Z. 52], rekurriert der Lehrer implizit auf das Konstrukt einer Klassengemeinschaft und hebt die Differenz der sozialen Identitäten der AkteurInnen (Lehrer-SchülerInnen) auf. Es geht offenbar darum, gemeinschaftliches Handeln zu entfalten und sich gegen Walter zu verbünden. Zudem bringt der Lehrer zum Ausdruck, dass „nur noch Popcorn“ [B2, Z. 52] fehlt, wodurch eine angenehme Atmosphäre simuliert und die Spannung sowie die Motivation der ZuschauerInnen gesteigert werden soll, bevor das Schauspiel beginnen kann.

Walter äußert sich schließlich und meint: „Ich habe das das letzte Mal vor zehn Jahren gemacht“ [B2, Z. 52-53]. Er bezieht sich dabei auf eine Zeit, in der er vermutlich noch nicht rechnen konnte und mindert dadurch die Erwartungen an seine Leistungen. Es dokumentiert sich erneut ein Vermeidungsverhalten des Schülers zur möglichen Abschwächung der prekären Situation. Gleichzeitig könnte sich hierdurch ein Möglichkeitsraum für den Lehrer eröffnen, diese Situation durch bspw. ‚Walter vor zehn Jahren konntest du noch gar nicht rechnen‘ oder ‚Ich weiß, dass die Aufgabe schwer zu lösen ist, weil die Berechnung des Beweises sehr komplex ist. Ich werde dir deshalb helfen‘ abzuschwächen bzw. zu beenden, um mit dem herkömmlichen Unterricht fortzufahren. Stattdessen entgegnet er dem Schüler schamlos: „Walter, vor zehn Jahren hast du noch in die Hose gemacht“ [B2, Z. 53], wodurch die Aussage von Walter auf zynische Art und Weise ins Lächerliche gezogen wird. Der dramaturgische Gehalt der Situation wird gesteigert und der Spannungsbogen der Inszenierung wird aufrechterhalten, indem der Schüler beschämt und bloßgestellt wird. Dies gelingt dadurch, dass der Lehrer mit seiner Aussage auf eine

sensible frühere Entwicklungsphase des Schülers rekurriert, die mit einer gewissen Unfähigkeit und Hilflosigkeit einhergeht, und schließlich in die heutige Zeit transferiert. Der Lehrer kennzeichnet dabei nicht nur seine überhöhte Stellung als Erwachsener, sondern auch seinen Wissens- und Kompetenzvorsprung gegenüber dem Schüler.

Die Spannung wird erneut durch folgende Aussage des Lehrers gesteigert: „Das ist besser als eine Komödie. Wo ist das Popcorn? Bitte, bitte, das müssen wir genießen“ [B2, Z. 53-54]. Er gibt dabei zunächst der dramatischen Inszenierung mit Walter formal und inhaltlich den Charakter einer Komödie. Durch das Aufgreifen der Komödienmetapher kommt eine deutlich geringe Erwartungshaltung des Lehrers gegenüber Walter zum Ausdruck. Ebenso verdeutlicht dieses Aufgreifen der Metapher den ‚belehrenden Charakter‘ der Aktion. Mittels der expliziten Nachfrage, wo das Popcorn abgeblieben sei, unterstreicht der Lehrer seinen persönlichen Genuss, d.h. seine Belustigung an der Situation. Durch seine Aussage, die er mit einem doppelten „Bitte, bitte“ [B2, Z. 54] einführt und an die gesamte Klasse richtet, hält er – unter Anrufung der ‚Wir-Perspektive‘ – den Bruch mit den klassisch-schulischen, hierarchisierten Rollenverteilungen und sein Konstrukt der kollektiven Klassengemeinschaft aufrecht, die dazu aufgefordert ist, die Situation mit Walter zu „genießen“ [B2, Z. 54]. Hierbei dokumentiert sich ein erneuter Verbündungsversuch des Lehrers mit den SchülerInnen, sprich: dem Publikum. Zudem haften dieser Aufforderung ein gewisser Sadismus und ein Zwangscharakter an, denn schließlich sollen die SchülerInnen jemandem aus der eigenen Peerkultur beim Scheitern zusehen und „müssen“ [B2, Z. 54] dabei auch noch Genuss empfinden bzw. zeigen. Hierin dokumentiert sich gleichsam die implizite Aufforderung des Lehrers an die SchülerInnen, sich von der eigenen sozialen Rolle zu disanzieren, um sich gegen einen Mitschüler zu stellen.

In der Gesamtheit dieser Aussagen dokumentiert sich, dass der Lehrer den Boden dafür bereitet, dass sich Walter blamieren kann und er verpflichtet noch die gesamte Klasse dazu, das ‚Spektakel‘ zu genießen. Hierin dokumentiert sich wiederum, dass es sich mehr um eine Bestrafung als um eine neutrale Aufgabenstellung handelt. Durch seine Handbewegung ist merklich zu beobachten, dass Walter immer wieder ansetzt, den Beweis an die Tafel zu schreiben. Wie sich zeigt, gelingt ihm dies aber nicht.

Noch deutlicher kommt der Verbündungsversuch des Lehrers hervor, als er sich auf Walters Platz setzt und mit dessen Banknachbarin hörbar zu reden beginnt. Indem der Lehrer sich auf Walters Platz setzt, überschreitet er die Grenzen seines „Territoriums“ (Goffman 1982, 54), das sich vordergründig auf den Bereich an der Tafel und des LehrerInnenpults beschränkt, und dringt stattdessen in jenes der SchülerInnen ein. Er ist nun ganz auf einer Ebene mit den SchülerInnen. In diesem Akt dokumentiert sich überdies eine Grenzüberschreitung des Lehrers und ein mangelnder Respekt hinsichtlich des eigenen, persönlichen ‚Raums‘ von Walter im Klassenzimmer. Ebenso kommt dabei

zum Ausdruck, dass der Lehrer mit Walter teilweise die Rolle tauscht und beginnt, Walters Verhalten nachzuahmen. Er stellt dabei nicht nur merklich die Eingangssequenz nach, in der der Lehrer auf Walter aufmerksam wurde, sondern impliziert mit seinem Verhalten, was ihn daran besonders gestört hat, nämlich das Tratschen der SchülerInnen miteinander im Unterricht. Durch das überspitzte Zur-Schau-Stellen von Walters Verhalten zu Beginn der Situation ist davon auszugehen, dass die hierbei subtil mitgeteilte Botschaft des Lehrers an die gesamte Klasse gerichtet ist. Er statuiert ein Exempel.

Während Walter vergeblich an der Tafel damit beschäftigt ist, den Beweis zu liefern, übt der Lehrer mit der Androhung einer negativen Beurteilung weiter Druck aus: „Walter, du hast noch zwei Minuten Zeit, sonst bekommst du ein Minus“ [B2, Z. 57-58]. Hierbei dokumentiert sich erneut eine gängige Praxis der Disziplinierung und Sanktionierung aufseiten einer Lehrperson. Er wechselt dazu wieder in seine Lehrerrolle zurück, nutzt seine Machtposition und bringt Walter in Zugzwang, unter Druck Leistung zu erbringen. Darauf wird ein lautes Lachen aufseiten der MitschülerInnen von Walter hörbar. Dieses laute Lachen könnte als Ausdruck der Begeisterung oder als Versuch der Identifikation mit dem Aggressor verstanden werden. Während Walter schließlich zu rechnen beginnt, wird – vollkommen überraschend – ein anderer Schüler abgemahnt und bekommt die Konsequenz präsentiert: „Olat, du kriegst ein Minus fürs Tratschen“ [B2, Z. 59-60]. An dieser Stelle wird deutlich, dass der Lehrer die Botschaft ‚In meinem Unterricht wird nicht getratscht‘, die er zuvor nur indirekt über seine Inszenierung zum Ausdruck gebracht hat, nun an einem konkreten Beispiel expliziert. Das anschließende Klatschen der SchülerInnen könnte einerseits ihre Zustimmung hinsichtlich der Vorgehensweise des Lehrers zum Ausdruck bringen – schließlich wurden sie ja auch explizit dazu verpflichtet – oder andererseits das Lösen der Spannung, die durch die unfreiwillig eingenommene Rolle des Publikums entstand.

Der anschließende Akt, der die Rechensituation von Walter an der Tafel beendet, vollzieht sich gleichsam wie jener, der diese Situation zunächst einführte: Die Lehrperson steht auf, geht zur Tafel und nimmt Walter kommentarlos die Kreide aus der Hand, der schließlich ebenso wortlos wieder die Tafel verlässt. Die Handlungen wirken dabei sehr routiniert und dokumentieren hierbei eine gängige Handlungspraxis dieser Unterrichtsinteraktion. Dabei zeigt sich im ‚Kreide-aus-der-Hand-nehmen‘ erneut die Ermächtigung des Lehrers: Hatte dieser zunächst sein in Form der Kreide symbolisiertes Zepter an Walter abgegeben, so nimmt er ihm dieses nun wieder aus der Hand. So könnte man behaupten, dass sich Walter mit seinem an den Tag gelegtes Handeln dem Zepter nicht würdig erwies. Aufgrund der fehlenden Erklärung seitens des Lehrers, ob Walters an der Tafel vermerkter Lösungsversuch korrekt ist oder nicht, ist darüber hinaus zu vermuten, dass es insgesamt weniger um die Berechnung des Beweises, sondern um die Disziplinierung und Belehrung von Walter ging, die dramaturgisch mit und für alle Anwesenden beobachtbar in Szene gesetzt

wurde. Das Verhalten des Schülers, das jedwede Nachfragen und Kommentare vermissen lässt, bestätigt diese Vermutung.

Interessant ist nun, dass die beteiligten AkteurInnen (Lehrer M., Walter und die SchülerInnen) in Bezug auf die Handlungspraxis der besagten ‚Lernsituation‘ offenbar über einen gemeinsamen Orientierungsrahmen verfügen. Der Lehrer wirft eine Orientierung auf, indem er Walter an die Tafel zitiert und ihn dazu auffordert zu zeigen, was er kann. Er stellt eine machthäufige Kontrollinstanz dar, die kraft ihrer Rolle zur Disziplinierung und Sanktionierung befähigt ist. Auf der performativen Ebene bringt Walter seine Bestätigung der vom Lehrer aufgeworfenen Orientierung zum Ausdruck, indem er ohne Widerworte der Aufforderung folgt, d.h. sich zur Tafel begibt und – im Sinne seines Schülerjobs – versucht, den Beweis zu berechnen. Aufseiten der anderen SchülerInnen der Klasse erfolgt die Bestätigung der Orientierung mittels eines deutlich hörbaren Lachens und Klatschens. Sie haben sich demnach ein Stückweit von der eigenen Rolle distanziert und sind dem Angebot der Verbrüderung mit dem Lehrer gefolgt. Sie haben sich auf die Seite des Lehrers geschlagen. Der Autorität und den vermittelten Regeln des Lehrers wird somit widerstandslos Folge geleistet. Walter und seine KlassenkameradInnen spielen also bei der vom Lehrer inszenierten Situation mit.

Auf diese Situation im Interview von der Interviewerin angesprochen, antwortet der Lehrer folgendermaßen:

- L: Der Walter is (2) eigentlich fast genauso extrem wie der Laurenz.  
I: Mhm.  
L: Der Walter versucht (.) aber das is nur so (.) wie soll ich sagen. Das is irgendwie (2) punktuell. Er is der Walter is eigentlich ein relativ ruhiger und vifer Schüler, aber manchmal schießen die Sicherungen klar bei ihm durch. (.) Und dann wird er frech und da muss ma ihm dann halt auch frech entgegenkommen und (.) hab ihm auch schon paar Mitteilungen gegeben und deswegen hab i gsagt, nagut dann lass ma ihn amal aufblatln und er soll halt amal das Beispiel auf der Tafel (.) machen.  
I: Mhm.  
L: Und dann hab ich mich genauso verhalten wie er und dann hat er gmerkt, ui da kann er si net konzentriern.  
I: Mhm.  
L: Da steht ma vor der Tafel, da muss ma was rechnen und dann is laut da hinten.  
I: Mhm. [NI, Z. 185-198]

Der Lehrer greift zwar das reflexive Moment in der Frage der Interviewerin mit propositionalem Gehalt auf und bestätigt diese, jedoch verleiht er mit seiner Antwort im Modus einer Differenzierung durch die Bewertung des Schülers, die aufgrund der 2 Sekunden Pause etwas zögerlich wirkt, dem von der Interviewerin initiierten Diskurs eine andere Stoßrichtung. Anstatt der Auffor-

derung zur Beschreibung und/oder Bewertung der Situation zu folgen, distanziert sich die Lehrkraft inhaltlich von dieser, indem er mit „Der Walter is (2)“ [NI, Z. 185] weiterhin auf die Person des Schülers fokussiert und diesen im direkten Vergleich mit seiner Formulierung „eigentlich fast genauso extrem wie der Laurenz“ [NI, Z. 185] mit einem anderen Schüler der Klasse klassifiziert. Auf die Frage der Interviewerin wird somit nicht explizit eingegangen. Es dokumentiert sich hierbei erstmals eine gewisse Vermeidung in der Auseinandersetzung mit der gestellten Frage aufseiten des Lehrers. Spannend an dieser Stelle ist, dass die Bewertung „extrem“ [NI, Z. 185] von der Lehrperson sehr unpräzise formuliert wird, denn hierbei stellt sich die Frage, was Walter so „extrem“ macht. Zudem zeigt sich, dass die Bewertung in doppelter Weise mit „eigentlich fast“ [NI, Z. 185] abgeschwächt wird. Aufgrund der beobachteten Unterrichtssequenz, die dieser Passage thematisch zugrunde liegt, ist zu vermuten, dass dieses „extrem“ für den Lehrer negativ konnotiert ist, dennoch bleibt an dieser Stelle zunächst eine genaue Spezifizierung ausgespart. Deutlich wird allerdings, dass der Lehrer in seiner Bewertung zwischen den zwei genannten Schülern unterscheidet, ansonsten hätte er vermutlich zum Ausdruck gebracht, dass ‚Walter *genauso* extrem ist wie Laurenz‘.

Im Anschluss an das HörerInnensignal der Interviewerin „Mhm“ setzt der Lehrer seine Ausführungen fort, die aufgrund der mehrmaligen Unterbrechungen durch Sprechpausen und die Äußerung „wie soll ich sagen“ kryptisch und zögerlich wirken bzw. inhaltlich schwer zu fassen sind. Was sich dabei zunächst zeigt ist, dass er sich auf die Handlungsebene des Schülers begibt, indem er ansatzweise zum Ausdruck bringt, dass „der Walter versucht (.)“ [NI, Z. 187] etwas zu tun. Da der Lehrer hierbei seine Ausführungen nicht vollendet, ist erstmals unklar, was der Schüler versucht zu tun bzw. ob es denn nur bei einem Versuch bleibt oder dieser noch in eine konkrete Handlung überführt werden kann. Deutlich wird jedenfalls, dass sich dieser Versuch nicht über einen längeren Zeitraum hin erstreckt, sondern „irgendwie (2) punktuell“ [NI, Z. 187], das heißt auf einen gewissen Zeitpunkt und/oder womöglich sogar auf eine gewisse Situation hin beschränkt ist. Es liegt die Vermutung nahe, dass sich das „punktuell“ [NI, Z. 187] auf das zuvor von ihm aufgeworfene „extrem“ [NI, Z. 185] bezieht. Besonders hervorzuheben ist die daran anschließende Äußerung des Lehrers, die abermals auf eine Bewertung bezüglich der Person des Schülers Walter ausgerichtet ist. In dieser Bewertung hebt der Lehrer zunächst zwei positive Seiten des Schülers hervor, „[...] der Walter is eigentlich ein relativ ruhiger und vifer Schüler“ [NI, Z. 188], bevor er eine negative Seite anspricht, „aber manchmal schießen die Sicherungen klar bei ihm durch“ [NI, Z. 188-189]. Als relevant erweist sich hierbei die Formulierung des ‚Durchschießens der Sicherungen‘. Im herkömmlichen Wortgebrauch ist eher die Formulierung gängig, dass jemandem ‚die Sicherungen durchbrennen‘, was darauf hinweist, dass jemand die Beherrschung verliert oder einen Kontrollverlust erleidet. Dem Lehrer folgend, brennen Walter allerdings nicht

nur „manchmal [...] die Sicherungen [...] durch“ [NI, Z. 188-189], sondern die Betonung liegt hierbei auf „schießen“ [NI, Z. 188], einer eindeutigen Steigerung zu einem ‚bloßen‘ Durchbrennen. Gedankenexperimentell erinnert diese Formulierung des ‚Durchschießens‘ an eine Explosion, die sich vorher nicht großartig andeutet oder langsam anbahnt, sondern sich vollkommen überraschend und ohne jegliche Vorwarnung vollzieht und somit eine unmittelbare Bedrohung darstellt. Dabei können dessen Auswirkungen unter Umständen horrende Ausmaße annehmen, weshalb eine Explosion ein extremes Ereignis darstellt. Hierbei deutet sich möglicherweise auch an, woran der Lehrer das ‚Extreme‘ an Walter festmacht, das er zu Beginn dieses Interviewabschnitts erstmals aufwarf. Die mögliche Bedrohung, die sich in der Antwort des Lehrers dokumentiert, wird durch die Hervorhebung positiver Aspekte des Schülers abgeschwächt.

In der anschließenden Beschreibung „Und dann wird er *frech*“ [NI, Z. 189] schildert der Lehrer nicht nur, wie sich der Kontrollverlust von Walter in seinem Verhalten manifestiert, sondern er nimmt dabei zugleich auch eine Bewertung dieses Verhaltens vor. Das Adjektiv „*frech*“ [NI, Z. 189] kann grundsätzlich sowohl positiv wie negativ aufgefasst werden. Wird das Wort verwendet, um auf etwas Positives hinzuweisen, so ist darunter zu verstehen, dass sich jemand auf lebenswerte Art und Weise respektlos und draufgängerisch verhält. Wird es jedoch im negativen Sinne verwendet, so verweist das Wort auf ein die Normen und Höflichkeit missachtendes Verhalten bzw. eines, das Respekt vermissen lässt. Unter Berücksichtigung der vorangegangenen Ausführungen des Lehrers und seiner Beschreibung dessen, wie – aus seiner Sicht – mit diesem ‚Fehlverhalten‘ umzugehen ist, „und da muss ma ihm dann halt auch *frech* entgegenkommen“ [NI, Z. 189-190], ist davon auszugehen, dass er das Verhalten des Schülers negativ konnotiert. Eine Spezifizierung hinsichtlich des ‚Frechen‘ in seinem Verhalten bleibt zunächst zwar unerwähnt, aber dennoch deutet er zumindest in Ansätzen an, dass Walter – wenn er einmal ‚die Beherrschung verliert‘ – sich nicht den Regeln des herkömmlichen Unterrichts entsprechend verhält. Obwohl nicht ganz klar hervorgeht, auf wen der Lehrer dieses in seiner Antwort verwendete (und sehr unspezifische) „*ma*“ (man) [NI, Z. 189] bezieht – sich selbst oder auch beliebig andere Menschen –, so dokumentiert sich, dass aus seiner Sicht dem gezeigten ‚aufmüppigen‘ Verhalten in gleicher Art und Weise entgegen zu treten ist. Etwas umformuliert könnte die Äußerung des Lehrers auch als ‚Wie du mir, so ich dir‘ aufgefasst werden, was wiederum auf eine gewisse Vergeltungsmoral hindeutet. Gleiches soll mit Gleichem vergolten werden. In diesem Bestreben zeichnet sich eine gewisse Wechselseitigkeit zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren ab, die jedoch nur auf Augenhöhe, d.h. zwischen Individuen, die sich auf gleicher Ebene befinden, umgesetzt werden kann. Kraft seiner ihm inhärenten Rolle hätte der Lehrer zwar die Möglichkeit, relativ rasch das als „*frech*“ [NI, Z. 189] wahrgenommene Fehlverhalten des Schülers mittels einer Abmahnung

oder anderer Disziplinierungs- und Sanktionsmaßnahmen, die zur Gänze einer Lehrperson zur Verfügung stehen, zu unterbinden.

Wie sich in der anschließenden Argumentation des Lehrers verdeutlicht, hat er aber offenbar bereits versucht, eine pädagogische Maßnahme zur Unterbindung dieses nicht-regelkonformen Verhaltens zu setzen, „hab ich auch schon paar Mitteilungen gegeben“, die nicht ihre gewünschte Wirkung zeigte, weswegen er – unter Rückgriff auf die bisherigen Erfahrungswerte mit Walter – in weiterer Konsequenz dazu überging, dass „ma ihn amal aufblattln [lassn, Anm. J.R.]“ [NI, Z. 191] und er deswegen „halt amal das Beispiel auf der Tafel (.) machen“ sollte [NI, Z. 191-192]. Anstatt also in einem nächsten Schritt den Klassenvorstand oder die Direktion einzubinden und/oder die Eltern zu einem Gespräch zu bitten, um die Angelegenheit mit Walter auf eine andere Ebene zu delegieren, entschied sich die Lehrperson für eine andere Lösung, mit der er nicht nur den herkömmlichen pädagogischen Rahmen verließ, sondern auch im Sinne einer Kindeswohlgefährdung seine pädagogischen Grenzen überschritt. Der Aussage des Lehrers lässt sich somit entnehmen, dass er die missliche Situation mit Walter nicht in einem pädagogischen Rahmen lösen konnte und ihn deshalb „amal aufblattln“ [NI, Z. 191] ließ. Diese Wortbezeichnung wird herkömmlich in unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet und trägt demnach auch unterschiedliche Bedeutungen in sich. Einerseits kann darunter verstanden werden, dass es jemanden ‚aufgeblatlt hat‘, d.h. dass jemand (bspw. bei Glatteis oder glitschigem Untergrund) gestürzt ist. Hierin wird das eigene (möglicherweise unbeabsichtigte) Zutun der gestürzten Person besonders deutlich. Andererseits kann diese Bezeichnung auch verwendet werden, um aufzuzeigen, dass man – wie in einem Spiel – die eigenen Karten aufdeckt oder diese durch einen anderen aufgedeckt werden. In Abhängigkeit der zugrunde liegenden Absichten der betreffenden Personen kann darunter gemeint sein, dass jemand die eigenen Schwächen preisgibt oder dass diese von jemanden anderen preisgegeben werden. Im zweiten Fall kann auch von einer Bloßstellung gesprochen werden, mit der eine absichtsvolle Handlung zur Vorführung einhergeht, worauf der Lehrer durch das ‚Drannehmen‘ des Schülers auch explizit Bezug nimmt.

Jemanden bloß zu stellen, bedeutet nicht nur jemandem anderen gegenüber Macht zu demonstrieren, sondern diese auch auszuüben. Im Zuge des Herbeiführens einer Bloßstellung bedient sich der Lehrer einer gängigen sozialen Praktik des Impression Managements (vgl. Mummendey 1995; Thiel 2016), die mitunter darauf abzielt, einem drohenden Gesichtverlust vorzubeugen und damit das eigene Image zu wahren. Nicht selten geht eine derartige Machtdemonstration oder -ausübung von einer Person aus, die einer anderen überlegen ist (oder sich zumindest überlegen fühlt). Die Beziehung zwischen einer Lehrperson und den Schülerinnen sowie Schülern der Klasse stellt hierfür ein besonderes Beispiel dar, weil die Schülerinnen und Schüler Lehrkräften

unterstellt sind, die aufgrund ihrer institutionellen Rahmenbedingungen grundsätzlich mit mehr Macht ausgestattet sind. Aufseiten des Lehrers dokumentiert sich somit eine intentionale Tendenz zur Machtausübung. In diesem Zusammenhang erweist sich das erwähnte ‚ma‘ als besonders interessant, denn dabei ist nicht nur er oder irgendeine beliebige Person gemeint, sondern ein ‚wir‘, das in diesem Fall sowohl den Lehrer als auch die anderen Schülerinnen und Schüler der Klasse (die Mitschülerinnen und Mitschüler von Walter) miteinschließt. Dadurch verdeutlicht der Lehrer wiederum seine Intention, Walter gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern ‚aufblattn zu lassen‘, wodurch diese nicht nur zu MittäterInnen des Lehrers, sondern auch zu Opfern von Walter, die vor seinem Fehlverhalten geschützt werden müssen, gemacht werden. Dadurch löste die Lehrkraft unter Umständen eine Diskrepanz in den SchülerInnen aus.

In seiner anschließenden Erzählung bringt der Lehrer schließlich zum Ausdruck, dass er sich als Konsequenz im Zuge dieses Bloßstellens von Walter „genauso verhalten [hat, Anm. J.R.] wie er“ [NI, Z. 194], d.h. genauso wie ein Schüler, der sich nicht entsprechend der vorgegebenen Regeln verhält. Es dokumentiert sich hierin eine Rollendistanz aufseiten des Lehrers. Das bedeutet, dass sich der Lehrer unter gewissen Umständen (wie bspw. einem Regelverstoß vonseiten der Schülerinnen und Schüler) von seiner ihm durch die Institution Schule zugeteilten Rolle als höhergestellte Lehrperson in der hierarchisch strukturierten Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern distanziert und sich stattdessen scheinbar auf die Ebene der Schülerinnen und Schüler begibt. Wie durch die Aussage des Lehrers deutlich wird, distanzierte er sich aber nicht nur von seiner eigenen Rolle, sondern tauschte diese sogar mit der des Schülers, indem er sich auf eine Art und Weise verhielt, sodass Walter „gemerkt“ [NI, Z. 194] hat „ui, da kann er si net konzentriern“ [NI, Z. 194-195].

Was nun tatsächlich zu diesem Konzentrationsverlust geführt hat, nämlich die störende Lautstärke, expliziert der Lehrer anhand seiner nachfolgenden Beschreibung: „Da steht ma vor der Tafel, da muss ma was rechnen und dann is laut da hinten“ [NI, Z. 197]. An dieser Stelle entsteht der Eindruck, dass der Konzentrationsverlust des Lehrers, der durch den Regelverstoß des Schülers in Form des Laut-Seins hervorgerufen wurde, den Grund dafür darstellt, weshalb der Lehrer den Schüler in Form des Bloßstellens an der Tafel zur Rechenschaft zog, wodurch er wiederum sein Grenzen überschreitendes Handeln legitimiert.

Im Anschluss wendet sich der Lehrer erzählend schließlich der Situation zu, wie sie sich aus seiner Sicht zugetragen hat:

L: Dann redet ma ständig und er is ja in der ersten Reihe gessen und da hört ma das ja auch wenn ma hinten st... also vorne steht und dann hab i mit der Lisa gsprochen, was machst du so am Wochenende. Und dann hat sie gsagt, sie geht Tennis spielen, dann hab ihn immer zwischendurch anschaut und (.) hab i gsagt Walter und wie is des wenn ma si da konzentrieren muss und (.) auch wenn ma das kann oder sowas, aber

man kann si ja verrechnen, weil's so laut is oder so und dann hat er=s eh eingesehn weil er is in der Pause dann zu mir kommen und hat sich entschuldigt.

- I: A::ha.  
L: Also er hat gsagt, ja, ich versteh=s jetzt  
I:  $\downarrow$ Ja.  
L: dass es schon sehr unangenehm is  
I:  $\downarrow$ Ja.  
L: wenn ma da  
I:  $\downarrow$ Ja.  
L: vorne steht und sich konzentriern muss, weil auf die Tafel is halt net sehr übersichtlich mit an Blatt Papier oder so. [NI, 199-213]

Der Lehrer geht hierbei zunächst darauf ein, was für ihn als Lehrperson an der Tafel besonders störend wirkte, nämlich das permanente Zwischenreden von Walter, das aus der ersten Reihe zu hören war. Daraufhin schildert der Lehrer, dass er sich – als er den Platz von Walter eingenommen hat – der Banknachbarin Lisa zuwendete und – genauso wie Walter zuvor – mit ihr ein hörbares Gespräch zu führen begann. Währenddessen ließ der Lehrer seinen Blick nicht von Walter ab. Anstatt dem Schüler gut zuzureden oder eine Hilfestellung zur Berechnung des Beweises zu geben, legte der Lehrer noch einmal nach, indem er ihn damit konfrontierte, wie es denn ist, „wenn ma si da konzentrieren muss“ [NI, Z. 202], weil „auch wenn ma das kann oder sowas, aber man kann si ja verrechnen, weil's so laut is oder so“ [NI, Z. 202-203].

Spannend ist, dass der Lehrer nicht ein einziges Mal darauf eingeht, ob Walter den Beweis an der Tafel – trotz der widrigen Umstände, die er ja offenbar selbst herbeigeführt hatte – rechnen konnte. Gerade aber eine solche Situation hätte dem Lehrer die Möglichkeit eröffnen können zu prüfen, ob der Schüler den behandelten Unterrichtsstoff beherrscht oder nicht. Stattdessen berichtet der Lehrer, dass „er=s eh eingesehn“ [NI, Z. 204] hat, weil er sich im Anschluss an die Unterrichtseinheit in der Pause bei ihm entschuldigte. Dabei liegt die Vermutung nahe, dass die gesetzte Handlung des Lehrers nicht auf einen inhaltsbezogenen Lernprozess des Schülers abzielte. Offenbar ging es vordergründig darum zu demonstrieren, wie „unangenehm“ [NI, Z. 208] es als Lehrer ist, an der Tafel zu stehen – mit einer merkbar lauten SchülerInnenenschaft im Rücken – und zu versuchen zu unterrichten, obwohl es gerade schwer ist, sich zu konzentrieren. In dieser Erzählung dokumentiert sich somit eine gewisse Diskrepanz hinsichtlich seiner Rollenausübung als Lehrperson. Aufgrund der wiederholten Verwendung des ‚ma‘ ist zudem nicht immer klar nachzuvollziehen, aus welcher Perspektive der Lehrer die Situation schildert: aus seiner eigenen als Lehrperson oder aus jener der eingenommenen eines Schülers. Dadurch verhärtet sich die Annahme hinsichtlich der Vermeidungstendenz des Lehrers, sich aus seiner Sicht theoretisch-reflexiv mit der eingangs erwähnten und beschriebenen Situation genauer auseinanderzusetzen.

Der sich daran anschließende Dialog ist das Ergebnis von wiederholten Sachverhaltsdarstellungen und einer immanenten Sachverhaltsfrage aufseiten der Interviewerin, die methodisch betrachtet nicht unbedingt günstig eingesetzt sind. Dies zeigt sich im weiteren Verlauf daran, dass der Lehrer vordergründig bestätigend antwortet und sich weniger erzählend oder beschreibend einbringt, wodurch das Gespräch zunächst etwas schleppend verläuft. Gleichwohl dokumentieren sich am Ende der Sequenz doch noch wesentliche Orientierungskomponenten aufseiten des Lehrers hinsichtlich der unterrichtlichen Interaktion in der besagten Klasse.

- I: I hab den Satz in Erinnerung, wie du gsagt hast, du bist da nach hinten gangen, a bissl zum Fenster und gsagt hast das is jetzt wie im Kino.
- L: Ja.
- I: Jetzt fehlt des Popcorn, na?!
- L: Ja genau. (.) Das is manchmal bei jedem nämlich so, sieht er manchmal den Unterricht.
- I: Und die andern, die andern SchülerInnen, so mein Eindruck a bissl, warn dann aufgeregt und hab aber, habn sich leiten lassen vo der Situation irgendwie.
- L: Richtig, ja.
- I: Na, die san dann a, die haben
- L: ↳Genau.
- I: deins aufgegriffen.
- L: Genau.
- I: Na diese Stimmung.
- L: Und das hat das, also es war, teils beabsichtigt, dass er so laut is und dass er dann versucht wie das is, dass er's amal selbst spürt, dass es nicht einfach ist, dass man dann irgendwas auf die Tafel schreibt.
- I: Mhm.
- L: Weil man überhaupt keinen klaren Gedanken mehr formulieren kann, weil's so laut is. [NI, Z. 214-231]

Wie sich zeigt, greift die Interviewerin erzählend zwei Wortmeldungen des Lehrers auf, die er in der besagten Situation tätigte: „Das ist jetzt wie im Kino“ [NI, Z. 215], „jetzt fehlt des Popcorn“ [NI, Z. 217]. Der Lehrer validiert diese von der Interviewerin aufgegriffenen Wortmeldungen zunächst und liefert unmittelbar anschließend dafür die Begründung, dass Walter nicht nur bei ihm, sondern auch bei „jedem“ [NI, Z. 218] anderen den Unterricht „so, sieht“ [NI, Z. 218], nämlich wie ein „Kino“ [NI, Z. 215]. Die Feststellungen, dass sich die anderen SchülerInnen dabei anscheinend von der Situation mit Kinocharakter leiten ließen und in der Stimmung des Lehrers mitgingen, bestätigt die Lehrkraft ebenso.

An der daran anschließenden Stelle ist besonders spannend, dass er sich inhaltlich von den anderen SchülerInnen und deren Umgang mit bzw. deren

Verhalten in der Situation abwendet. In dem abrupten Themenwechsel dokumentiert sich somit ein gewisses Distanzschaffen zu den gezeigten Reaktionen der SchülerInnen mittels einer gewissen Ablehnung bzw. Vermeidung gegenüber einer weiteren theoretischen Reflexion zur Involviertheit der anderen SchülerInnen in der angesprochenen Situation. Da sich diese Tendenz zur Ablehnung und Vermeidung bereits an einer anderen Sequenz in dieser Passage festmachen lässt, ist davon auszugehen, dass diese eine wesentliche Komponente seines Orientierungsrahmens darstellt.

Anstatt inhaltlich bei den anderen SchülerInnen zu bleiben, wendet sich der Lehrer wieder Walter und seinem störenden Verhalten zu, das – wie er selbst argumentativ begründet – „teils beabsichtigt“ [NI, Z. 227] war. In dieser Formulierung dokumentiert sich eine Unterstellung hinsichtlich eines planvollen Verhaltens des Schülers, die mittels des „teils“ [NI, Z. 227] – was so viel bedeutet wie ‚teilweise, aber nicht vollkommen‘ – unmittelbar abgeschwächt wird. In der direkt anschließenden Argumentation begründet der Lehrer schließlich das Motiv für die von ihm initiierte Konsequenz auf das störende Verhalten des Schülers: „dass er's amal selbst spürt, dass es nicht einfach ist, dass man dann irgendwas auf die Tafel schreibt“ [NI, Z. 228-229]. Es dokumentiert sich hierin nicht nur eine Orientierung zur Weitergabe der am eigenen Leib gemachten Erfahrungen an die SchülerInnen der Klasse (die mitunter auch negativ konnotiert sein können), sondern auch eine gewisse Vergeltungsmoral – in dem Sinne, dass ‚ein Schüler selbst einmal erleben soll, dass es nicht einfach ist, unter diesen widrigen Umständen an der Tafel zu stehen‘ –, die sich bereits an einer anderen Stelle dieser Passage andeutete und somit ebenso als wesentliche Orientierungskomponente des Lehrers bestätigt werden kann. Eine gewisse Rechtfertigung hinsichtlich der Maßregelung des Schülers in Form einer Bloßstellung dokumentiert sich schließlich in der betonten Argumentation des Lehrers, „weil man überhaupt keinen klaren Gedanken mehr formulieren kann, weil's so laut is“ [NI, Z. 231].

In der darauffolgenden immanenten Nachfrage zeichnet sich aufseiten der Interviewerin ein Interesse hinsichtlich des Erlebens des Lehrers in der Situation ab. Was sich dabei zeigt ist, dass sich die Tendenz zur Abschwächung des Gesagten aufseiten des Lehrers, die sich bereits an mehreren Stellen in dieser Interviewpassage andeutete, besonders in nachfolgender Sequenz dokumentiert.

- I: Wie is dir da gangen in der Situation?  
L: Na es war eigentlich (.) i hab ma dacht (.) ich hab dann nachher auch darüber nachgedacht und hab ma überlegt was eigentlich so (.) weil=s ja sehr spontan die Aktion war, was das Ziel dahinter war.  
I: Ja.  
L: Irgendwie wollt ich (.) ein, i hab dann mit meiner Freundin gsprochen, scheinbar wollt ich ihn a bissl aufblattln lassn. (.) Und dann auch irgendwie auch so a halb-pädagogische Maßnahme draus setzen, aber i weiß net ob=s gfruchtet hat. I mein, er hat si entschuldigt.

- I: Mhm.  
 L: Und jetzt heute die Stunde (.) da is er hinten gessen, da war er auch vollkommen ruhig und so. Es is halt auch vom Sitzplan ganz anders, weil er mit der Lisa (.) die habn si in die Haare bekommen, die sind jetzt grad 12, 13, da schießen die Hormone durch  
 I: <sup>L</sup>Nja.  
 L: Er sitzt halt neben an Mädln und (.) die Lisa auch, die is halt die Strukturierte, der Walter eher der Chaot und dann kriegen sie sich in die Haare und also des mit Buch auf ihrer Seite is und so,  
 I: <sup>L</sup>Ja.  
 L: was weiß i was. (.) Ja, es is halt schwierig, a dritte is generell halt a bissl a nerv(.)tötend manchmal @(.).@. [NI, 232-249]

Durch die mehrmaligen Sprechpausen wirkt die Erzählung sehr zögerlich. Der Lehrer setzt mehrmals an, etwas zu sagen. Er bringt schließlich zum Ausdruck, dass „die Aktion“ [NI, Z. 234] von ihm nicht geplant war, sondern sich spontan ergeben hat. Erst im Nachhinein machte er sich Gedanken hinsichtlich der Zielsetzung der gesetzten Handlungen. Eine diesbezügliche theoretisch-reflexive Auseinandersetzung erfolgte vermutlich dabei erst gemeinsam im Gespräch mit seiner Freundin, die ihn offenbar darauf hinwies, dass er den Schüler bloßstellen wollte und er im Zuge dessen eine „halb-pädagogische Maßnahme“ [NI, Z. 238] setzte. Per Definition (vgl. § 47 SchUG) wird unter einer pädagogischen Maßnahme eine erzieherische Einwirkung verstanden, die durch das Lehrpersonal in der Schule durchgeführt wird. Jeder pädagogischen Maßnahme liegt somit ein bestimmter Erziehungsauftrag zugrunde. Pädagogische Maßnahmen dienen der geordneten Unterrichts- und Erziehungsarbeit und können unterschiedliche Ausmaße annehmen (wie bspw. ein Klassenbucheintrag, eine Sitzplatzänderung oder ein Ausschluss aus der Unterrichtsstunde). Wesentlich dabei zu berücksichtigen ist, dass bei der Umsetzung einer pädagogischen Maßnahme stets die Rechte eines/einer SchülerIn gewahrt bleiben.

Wie der Lehrer nun selbst erwähnt, setzte er keine pädagogische, sondern nur eine halb-pädagogische Maßnahme. Darin verhärtet sich die Vermutung, dass die Durchführung dieser Maßnahme in Form der Bloßstellung des Schülers einerseits sowohl dazu diene, eine erzieherische Wirkung zu erreichen, andererseits dazu, um das eigene Image zu wahren. Er hat sich durch die Umsetzung dieser halb-pädagogischen Maßnahme zwar nicht vollkommen den verpflichtend einzuhaltenden Regeln bzw. Pflichten widersetzt – hierbei würde man vermutlich eher von einem unpädagogischen Handeln sprechen –, aber soweit davon distanziert, dass er die Rolle des Schülers einnehmen und gemeinsam mit anderen SchülerInnen Walter demütigen konnte. Interessant ist, dass sich nun in seiner Formulierung „scheinbar“ eine gewisse Unsicherheit dahingehend dokumentiert, ob seine gesetzte Maßnahme beim Schüler überhaupt „gefruchtet“ hat, d.h. eine gewisse – vermutlich von ihm erwartete – Wirkung zeigte.

Der Schüler hat sich zwar im Nachhinein entschuldigt, aber das muss noch lange kein Garant dafür sein, dass er tatsächlich aus dieser Situation etwas mitgenommen hat. Hinter dieser Entschuldigung konnte möglicherweise auch einfach nur die Intention stecken ‚seine Haut retten zu wollen‘ und somit weitere, noch schlimmere Konsequenzen (wie bspw. die Mitteilung an die Direktion oder Eltern) zu unterbinden bzw. abzuwenden. Jedenfalls verweist der Lehrer in seiner anschließenden Erzählung darauf, dass Walter in der aktuell stattgefundenen Unterrichtsstunde – aufgrund der geänderten Sitzordnung – nicht mehr in der ersten Reihe saß und „vollkommen ruhig“ [NI, Z. 241] war. Die Veränderung im Verhalten des Schülers führt der Lehrer auf den veränderten Sitzplan zurück, „weil er mit der Lisa (.) die haab si in die Haare bekommen“ [NI, Z. 242-243]. Daraus lässt sich folgern, dass die beiden aufgrund der herbeigeführten Unterrichtsstörungen in Zuge einer pädagogischen Maßnahme örtlich voneinander getrennt wurden.

In seiner Argumentation begründet der Lehrer, dass sich die SchülerInnen entsprechend ihres Alters von 12 und 13 Jahren gerade in einer Entwicklungsphase befinden, „da schießen die Hormone durch“ [NI, Z. 243]. Zusätzlich sind Walter und Lisa sehr unterschiedlich strukturiert im Umgang mit ihren Lernsachen, „Lisa [...] is halt die Strukturierte, der Walter eher der Chaot“ [NI, Z. 245-246], da kann es schon zu Auseinandersetzungen kommen, wie bspw., wenn das „Buch auf ihrer Seite is und so“ [NI, Z. 246]. Mit diesen Ausführungen weicht er inhaltlich von der gestellten Interviewerfrage ab, indem er auf den generellen Umgang mit einer dritten Klasse zu sprechen kommt und darauf verweist, „Ja, es is halt schwierig, a dritte is generell halt a bissl a nerv(.)tötend manchmal“ [NI, Z. 248-249]. Der Begriff „nerv(.)tötend“ [NI, Z. 248] verweist dabei vermutlich auf eine gewisse Belastung hin, die die Nerven stark strapaziert. Seine Bewertung schließt er mit einem hörbaren Lachen ab. Das an seine Wortmeldung anschließende Lachen kann als Ausdruck unterschiedlicher Bedeutungen verstanden werden: Als Amüsement, als Bestätigung der vorangegangenen Ausführung und/oder als Ironisierung dieser im Dienste der Distanzierung davon. Welche Bedeutung er tatsächlich diesem Lachen zuschreibt, ist an dieser Stelle nicht rekonstruierbar. Jedenfalls dokumentiert sich in diesen Ausführungen erneut eine gewisse Tendenz hinsichtlich der Vermeidung sich detaillierter mit der gestellten Nachfrage hinsichtlich seines Erlebens zu beschäftigen.

### **3.1.4 Retardation (4. Akt)**

Wie im weiteren Verlauf der beobachteten Unterrichtsstunde deutlich wird, geht der Schüler im Anschluss an die an der Tafel stattgefundenen Bloßstellung zurück an seinen Platz. Der Dramentheorie entsprechend ist damit nun jenes Moment erreicht, in welchem sich der Ausgang des Dramas und somit der

Werdegang der daran beteiligten ProtagonistInnen entscheidet. So stellt sich die Frage, ob Walter als tragischer Held des inszenierten Dramas doch noch als Sieger aus dem vom Lehrer initiierten Machtkampf hervorgehen wird oder ob er sich seiner Niederlage hingeben muss.

An seinem Platz angekommen, lässt Walter nun – vermutlich zur Erleichterung – seine Schultern fallen und flüstert seiner Banknachbarin etwas zu. In seiner Handlung dokumentiert sich zweierlei: Einerseits wendet er sich Lisa als Angehörige seiner „Peerkultur“ (Breidenstein 2006, 137) zu, wodurch er sich andererseits neuerlich dem auf der „Vorderbühne“ (Zinnecker 1978, 34) stattfindenden offiziellen Unterrichtsgeschehen abwendet. Besonders interessant an dieser Stelle ist hervorzuheben, dass sich Walter erneut in die Situation begibt, die ihn bereits in Schwierigkeiten gebracht hatte, wodurch sich ein möglicher Widerstand gegenüber den gängigen Regeln des Unterrichts (nämlich ruhig zu sein, den Inhalten zu folgen und mitzuarbeiten) aufseiten des Schülers dokumentieren lässt. Dieser Umstand bleibt vom Lehrer nicht unbenutzt und wird mittels eines Appells quittiert: „Sei leise, du kriegst eh schon ein Minus, du brauchst nicht noch eines“ [B2, Z. 63-64]. Dabei wird indirekt deutlich, dass Walter die Aufgabe offensichtlich ungenügend gelöst hat, eine Erklärung bleibt unterdessen dennoch aus. An dieser Stelle dokumentiert sich erneut eine Machtdemonstration des Lehrers: Er vermittelt dem Schüler dabei nicht nur, was er zu tun hat, sondern zeigt ihm auch indirekt unter Androhung auf, was ihm erneut passieren könnte, sollte er der Aufforderung nicht Folge leisten. Der Lehrer hebt sich dabei in zweifacher Weise vom Schüler ab, nämlich einerseits durch den Appell und andererseits durch die indirekte Androhung. Indem Walter fragend „Was?“ sagt und dies gestisch durch ein Herumschwenken auf seinem Sessel unterstreicht, kommt offenbar seine Verwunderung bezüglich der appellierenden Aussage des Lehrers zum Ausdruck. Möglicherweise deutet sich an diesem Punkt auch ein Bruch hinsichtlich der bisher gängigen Handlungspraxis an.

Auf die immanente Interviewerfrage, wie es wohl Walter in der Situation vor der Tafel ergangen sei, antwortet der Lehrer zunächst mit einem etwas zögerlich wirkenden „naja“ [NI, Z. 251], bevor er mit einer Erzählung anschließt:

- I: Was glaubst du is in eam vorgangen (.) in der Situation?  
L: Naja  
I: L ( ) Vor der, vor der Tafel.  
L: Na nervös war er, hat ma ja gmerkt, weil er kann das eigentlich  
I: L Mhm.  
L: Und dann (.) hat er sich dacht, naja, ui jetzt hat er mich. (.) Und wie gesagt, die Erleuchtung ist dann scheinbar dann eh aufgetaucht, weil er sich dann in der Pause jetzt entschuldigt hat bei mir am Gang, weil er si da irgendwas Süßes gholt hat.  
I: Mhm.

- L: Du, ja tsss war net so toll, tut ma leid, jetzt weiß ich wie=s is und so. (.) Gut is ihm sicher nicht gangen. (.) Vor allem wenn dann 27 Leute (.) 28 m... na der Fabian hat gfeht, 27 Leute
- I: └Ja.
- L: über ihn lachen (.) und nicht zuhörn oder halt irgendwas machen, wo die längst fertig sind und tratschen (.) einige warn scho fertig mit dem Beispiel und-und die Nachbarin tratscht. (.) Wie sie, wie sie da ja irgendwie den Kehrwert gmacht hat oder was da war. [NI, Z. 250-264]

In seiner Erzählung verweist der Lehrer auf die Nervosität, die dem Schüler in der Situation ganz offenbar anzumerken war. In der Hintergrundkonstruktion im Modus einer Argumentation begründet der Lehrer die Nervosität von Walter darin, „weil er kann das eigentlich“ [NI, Z. 253]. An dieser Stelle stellt sich jedoch die Frage, weshalb jemand nervös sein sollte, wenn das grundlegende Vermögen bezüglich etwas gegeben ist, das von einem abverlangt wird. Daraus ergibt sich die These, dass der Lehrer die Nervosität des Schülers in der Situation nicht unmittelbar auf die Berechnung des Beweises bezieht – wie bereits anhand einer anderen Sequenz verdeutlicht werden konnte, ging es dem Lehrer offenbar auch niemals darum, dass der Schüler die mathematische Aufgabe löst. Es ist stattdessen anzunehmen, dass sich die angesprochene Nervosität auf das (möglicherweise) verspürte Unvermögen bezieht, sich in einer Situation samt widriger Umstände, die vordergründig durch laute Zwischenrufe von anderen hervorgerufen werden, konzentrieren und behaupten zu können.

Die darauffolgende Erzählung des Lehrers, in der er einen Gedanken des Schülers formuliert „ui jetzt hat er mich“ [NI, Z. 255], in der sich wiederum eine gewisse Betroffenheit ausdrückt, stützt vermutlich diese These. Ginge es dem Lehrer tatsächlich um das Unvermögen hinsichtlich der Berechnung des Beweises, so wäre diese Aussage mehr als widersprüchlich, „weil er kann das eigentlich“ [NI, Z. 253]. Stattdessen impliziert diese Aussage ein gewisses Überraschungsmoment in der Art, dass der Schüler etwas erledigen sollte, womit er erstens zunächst nicht gerechnet und zweitens, womit er bislang auch noch keine Erfahrungen gemacht hatte. In diesem Zusammenhang ist ebenfalls besonders interessant, dass sich der Schüler diesen Inhalt ‚nur‘ ‚dacht‘ (gedacht) [NI, Z. 255], jedoch nicht ausgesprochen hat. Nun könnte man sich an dieser Stelle fragen, woher der Lehrer wissen konnte, was sich der Schüler in dieser Situation gedacht hat? Entweder hat der Schüler dies unmittelbar in der Situation oder in der Pause bei der Entschuldigung angesprochen. Es könnte aber genauso sein, dass der Lehrer hierbei eher einen Gedanken von sich zum Ausdruck bringt, nämlich im Sinne von ‚ui jetzt hab ich dich‘. Im Anschluss daran erzählt der Lehrer zum wiederholten Mal in dieser Passage, dass „die Erleuchtung [...] dann scheinbar dann eh aufgetaucht“ [NI, Z. 255-256] ist, mit der Begründung, „weil er sich dann in der Pause entschuldigt hat“ [NI, Z. 256]. Vermittels des verwendeten „scheinbar“ [NI, Z. 256] dokumentiert sich aufseiten des Lehrers erneut eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich der im

Schüler erreichten Einsicht, die bereits an einer anderen Stelle des Interviews rekonstruiert wurde und somit bestätigt werden kann. Der Lehrer ergänzt schließlich, dass es dem Schüler „sicher nicht [gut, Anm. J.R.] gungen“ [NI, Z. 259-260] ist und begründet dies damit, „wenn dann 27 Leute [...] über ihn lachen (.) und nicht zuhören oder halt irgendwas machen“ [NI, Z. 260-262]. Hierbei kommt der Gedanke auf, dass der Lehrer eher aus seiner Perspektive heraus argumentiert, denn könnte es dem Schüler nicht eher in der Situation der Demütigung zu Gute kommen, wenn seine MitschülerInnen dabei auf etwas anderes fokussiert sind? Vermutlich würde nämlich dadurch der beschämende Charakter in der erlebten Demütigung etwas gemildert.

Hatte sich der Lehrer zuvor noch mit Walter um seine Machtstellung vor dem Klassenverband ‚duellieren‘ müssen, so deutet sich nun im fünften Akt die Lösung des dem inszenierten Drama inhärenten Konfliktes durch die Rückgewinnung seiner Dominanz den SchülerInnen gegenüber durch die (erneute) Disziplinierung und Sanktionierung der Schüler Walter und Laurenz an.

### **3.1.5 Katastrophe bzw. Lösung (5. Akt)**

Der Lehrer wendet sich schließlich im Anschluss an seinen bedrohlich wirkenden Appell erneut mit den Worten „Du und Lisa, ihr seids wie ein altes Ehepaar“ [B2, Z. 65-66] dem Schüler Walter und dessen Banknachbarin zu und beginnt dabei den Kopf nach links und rechts zu drehen sowie seine Mundwinkel zu einem Lächeln zu verziehen. An dieser Stelle entsteht der Eindruck, dass sein vorheriger Versuch des Unterbindens der Unterrichtsstörung durch ein örtliches Trennen der SchülerInnen fehlgeschlagen ist, denn offenbar sind Walter und seine Banknachbarin – genauso „wie ein altes Ehepaar“ [B2, Z. 65-66] – nur noch sehr schwer zu trennen. Seine diesbezügliche Verwunderung einerseits und sein gleichzeitiges Amusement andererseits, verschaffen sich offenbar durch seine Mimik und Gestik Ausdruck. Festzuhalten ist hierbei, dass der Lehrer abermals die Inhaltsebene verlässt und auf die Beziehungsebene wechselt, indem er einen privaten Bereich des Schülers außerhalb des herkömmlichen Schul- bzw. Unterrichtsalltags aufgreift. Durch das Eingreifen in die Privatsphäre des Schülers überschreitet er die Grenzen seines schulischen Zuständigkeitsbereiches als Lehrkraft und demonstriert dadurch erneut sein Machtverhalten.

Unmittelbar daran anschließend dreht sich Herr M. zu Laurenz um und meint: „So, mir reicht. Hol bitte dein Mitteilungsheft raus. Und wenn du das nicht mit hast, dann schreib ich dich ins Klassenbuch“ [B2, Z. 68-69].

Er hebt seinen Kopf und richtet den Blick auf den Lehrer. Lehrperson: „Leg mir bitte das Mitteilungsheft auf den Schreibtisch. Und bring auch gleich einen Stift mit. Den nehm ich dir dann auch noch“. Ein Lachen der Lehrperson ist zu hören.

Laurenz erhebt sich von seinem Sessel und geht mit gesenktem Kopf zum Lehrerpult nach vorne. Er legt das Mitteilungsheft auf das Lehrerpult, sagt dabei nichts, dreht sich wieder um und setzt sich auf seinen Platz zurück. Dort angekommen lässt er die Schultern fallen und richtet den Blick nach unten. [B2, Z. 69-75]

Der Aussage des Lehrers mutet etwas Bedrohliches an. Der Möglichkeit, dass der Schüler sein Mitteilungsheft nicht dabei hat, entgegnet der Lehrer gleich von vornherein mit einer Alternative, nämlich einer Eintragung ins Klassenbuch. Wenngleich sich der Lehrer mit seiner appellierenden Aufforderung des ‚Heft-raus-Nehmens‘ unmittelbar an Laurenz richtet, wirkt seine Formulierung des ‚mir reicht‘ [B2, Z. 68] so, als würde er sich nicht nur auf Laurenz im Spezifischen, sondern auf die gesamte Unterrichtsstunde mit den SchülerInnen im Allgemeinen beziehen. Dieses ‚mir reicht‘ [B2, Z. 68] stellt keine Ausnahme in dieser beobachteten Stunde dar. Der Lehrer hat sich bereits in der Situation mit Fiona dahingehend geäußert, dass es ihm zu viel ist. Im Vergleich zur aktuellen Situation hat er jedoch zuvor den Namen der Schülerin explizit aufgegriffen und sich darauf bezogen. Seiner Aufforderung schließt der Lehrer eine Androhung in Form eines Eintrages ins Mitteilungsheft an, um möglicherweise seinem Appell mehr Gewicht zu verleihen und den Schüler unter Druck zu setzen. Der betroffene Schüler Laurenz weiß offensichtlich selbst nicht genau, wie ihm geschieht und sieht den Lehrer nur fragend und wortlos an. Die Bedrohlichkeit der Aussage setzt sich in der Folge fort: ‚Leg mir bitte das Mitteilungsheft auf den Schreibtisch. Und bring auch gleich einen Stift mit. Den nimm ich dir dann auch noch‘ [B2, Z. 70-71]. Nicht nur, dass der Schüler einen Eintrag in sein Mitteilungsheft in Kauf zu nehmen hat, ohne zu wissen, was er denn falsch gemacht haben könnte, wird ihm zugleich noch angedroht, dass ihm auch noch der Stift weggenommen wird. Darin lässt sich eine deutliche Überlegenheitsposition des Lehrers ablesen, die mit der Androhung hervorkehrt, dass er ihm sogar seinen Kugelschreiber wegnehmen könnte, wenn er das denn wollte, was noch von einem lauten Lachen – möglicherweise als Zeichen des Amüsemens – unterstrichen wird. Dadurch, dass der Schüler aufgefordert wird, das Mitteilungsheft samt Stift vor zum Pult des Lehrers zu bringen, verleiht der Lehrer der Situation einen gewissen Vorführungscharakter. Es reichte dem Lehrer dabei offenbar nicht aus, den Schüler mittels des Mitteilungseintrags zu disziplinieren und zu sanktionieren, sondern der Schüler muss sich dabei auch noch selbst exponieren. Ohne Widerworte – jedoch mit gesenktem Kopf, was auf eine gewisse Resignation hinweisen könnte – folgt der Schüler unter Erledigung seines Schülerjobs – der Aufforderung des Lehrers. Nach getaner Arbeit geht der Schüler schließlich zurück an seinen Platz, lässt dort – möglicherweise als Zeichen der Beschämung bzw. Resignation – seine Schultern fallen und senkt seinen Blick nach unten.

Kurz darauf läutet die Schulglocke. Während sich die SchülerInnen von ihren Plätzen erheben schreibt die Lehrperson noch einen Eintrag in das Mitteilungsheft von Laurenz. [B2, Z. 75-77]

Die Schulglocke beendet schließlich den Unterricht. Ein gemeinsamer Abschluss der Unterrichtsstunde ist nicht möglich, weil der Lehrer (sichtlich) noch damit beschäftigt ist, Laurenz einen Eintrag ins Mitteilungsheft zu schreiben.

Eigentlich könnte an dieser Stelle – dem klassischen Drama entsprechend – dieses mit der Katastrophe, d.h. dem fünften Akt und mit dem Fall des tragischen Helden, Walter, beendet werden. Wie jedoch über die Sichtung und Analyse weiteren Datenmaterials erkenntlich wurde, erweist es sich als sinnvoll, um die Bandbreite der Interaktionsordnung des Unterrichts zwischen Lehrer M. und den SchülerInnen der untersuchten Klasse in einem nächsten Schritt ausführlich beschreiben zu können, einen Epilog (d.h. ein Nachspiel) anzuschließen, aus dem hervorgeht, dass die sich zugetragene und exemplarisch herangezogene Situation keinen Einzelfall darstellt.

### 3.1.6 Epilog

In der Gruppendiskussion 1 kommen die SchülerInnen selbst auf die Vorfürungen Walters durch die Lehrkraft zu sprechen. Auch Walter hat an dieser Diskussion teilgenommen und bringt sich gleichsam zur Bloßstellung aufseiten des Lehrers in Stellung.

Sw3: Ähm er hat uns gut unter Kontrolle und wir hören auch auf ihn, also wenn er (.) er muss selten laut werden, also er, auch wenn er normal mit uns redet, dann hören wir auch meistens auf ihn.

I: Mhm.

Sw3: Und (.) ja, pf.

I: Ok. (.) Bitte!

Sm1: Er is einer der Lehrer, der streng is (.), dem aber jedoch (.) mag man den unter Anführungszeichen.

SuS: @.(.)@

Sm1: Und ja (.) er hat halt, er hat uns halt unter Kontrolle, man sieht's auch relativ stark, weil wenn jetzt jemand laut is, ändert sich das innerhalb von fünf Sekunden.

I: Mhm.

Sm2: Äh ich bin da auch sehr (.) er is einfach zu streng mit den Kindern, meiner Meinung nach, zum Beispiel, ähm:: (.) dass das, dass er oder dass er zum Beispiel auch äh manchmal provoziert er (.) äh, ich mein, so wie bei Walters Fall. Glaub allerdings, ich glaub da ging's ihm einfach nur darum, dass Walt-dass Walter äh dass er den Walter vor der Klasse lächerlich machen kann

Sm1: ↳Ja, damit er lustig ist, der Lehrer.

Sm2: Ja, also er wollte

Sm1: ↳(..)

Sm2: den Walter äh (.) vor der Klasse lächerlich machen, hat dann ähm, kennen Sie das im, unten im EDV-(..) wenn er irgendwo, also wenn

er zum Beispiel äh ins Internet geht, dann wird das auch im Dings  
 äh (.)  
 Sm1:                    LAngezeigt.  
 Sm2:                    Ja  
 Sm3<sup>72</sup>:                LAm Projek-  
 Sw?:                    LAn der Tafel.  
 Sm2:                    und da hat er, hat er mitten in der Stunde, Walter, also da richtig.  
 Äh Klassenbuchein-äh ein Klassenbuch einge-eingetragen und man  
 hat seine Schadenfreude förmlich gero-äh (.) gesehn.  
 Sm1:                    Ja. [GD1, Z. 996-1023]

Sw3 informiert darüber, dass der Lehrer die SchülerInnen unter Kontrolle hat und sie auch auf ihn hören. Der Lehrer muss selten die Stimme erhöhen. Auch wenn die Lehrperson in einem normalen Ton mit ihnen redet, hören die SchülerInnen meistens auf ihn. Gedankenexperimentell erinnern diese Ausführungen an eine Obrigkeit, die aufgrund ihrer Position und Aufgaben mit einem gewissen Machtpotenzial ausgestattet ist und als Kontrollinstanz gegenüber den Untergebenen fungiert. Zwischen der Obrigkeit und den Untergebenen herrscht ein hierarchisches und zugleich distanzierteres Verhältnis. Die Untergebenen hören auf das, was die Obrigkeit zu sagen hat und leisten Folge – ohne großartiges Zuwiderhandeln. Eine negative Konnotation hinsichtlich des Begriffs „Kontrolle“ [G1, Z. 996] bleibt bei der Schülerin ausgespart. Vielmehr zeichnet sich in den Ausführungen ein gewisses Vertrauen in den Lehrer als Kontrollinstanz ab: ‚Das, was der Lehrer sagt, hat eine bestimmte Berechtigung und lässt sich auf gewisse Hintergründe zurückführen. Er meint es gut mit uns‘. Die wohlwollende Grundhaltung der Schülerin speist sich aus dem Fehlen der negativen Auslegung des Begriffs „Kontrolle“ [G1, Z. 996]. Der Eindruck entsteht, dass der Lehrer sowie das bestehende Verhältnis zueinander von den SchülerInnen aufrechterhalten und geschützt werden muss. Die Erläuterungen von Sw3 lassen keine Gedanken aufkommen, dass die SchülerInnen unterdrückt bzw. in eine gewisse Opferrolle gedrängt werden. Trotz der vorherrschenden Macht des Lehrers befinden sie sich in keiner Position, die nur annähernd mit dem Empfinden von Ohnmacht verbunden sein könnte. Mit der Formulierung „meistens“ [G1, Z. 997] wird vielmehr die Möglichkeit hervorgehoben, dass sich die SchülerInnen unter gewissen Umständen gegen den Lehrer auflehnen können und dies gegebenenfalls auch tun.

Im Zusammenhang mit dem Thema ‚Wer hat die Hosen an‘ erfolgt somit erstmals das Aufwerfen folgenden Orientierungsgehalts: Der Lehrer als machtinhärente und vertrauenswürdige Kontrollinstanz im hierarchisch-organisierten und distanzierten Verhältnis zu den SchülerInnen.

Im Anschluss an ihre Wortmeldung führt Sw3 zunächst das Gespräch mit einem „Und“ [G1, Z. 999] fort, wodurch der Eindruck erweckt wird, dass weitere Ausführungen folgen. Nach einer kurzen Sprechpause setzt die Schülerin

---

72 Beim Schüler Sm3 handelt es sich um Walter.

jedoch mit einem „ja“ [GD1, Z. 999] im Sinne einer Ratifizierung der Proposition an und beendet ihren Redebeitrag mit einem „Pf“ [GD1, Z. 999]. Ob durch diese Äußerung eine gewisse Erleichterung hinsichtlich ihres Gesagten oder ein Zeichen des weiteren Nachdenkens zum Ausdruck gebracht werden, ist im Rahmen des nachfolgenden Diskursverlaufs nicht rekonstruierbar.

Die Ausführungen von Sw3 werden zunächst durch die Diskussionsleiterin mit einem „Ok“ [GD1, Z. 1000] validiert, bevor diese die SchülerInnen mit einem „Bitte!“ [GD1, Z. 1000] erneut zu weiteren Wortmeldungen auffordert. Sm1 führt schließlich bestätigend das von Sw3 begonnene Thema hinsichtlich der Bewertung des Lehrerverhaltens in Form einer Differenzierung fort, indem er darauf verweist, dass der Mathematiklehrer „einer der Lehrer [ist, Anm. J.R.], der streng ist“ [GD1, Z. 1001]. Wie sich dabei zeigt, macht Sm1 die Unterscheidung verschiedener Lehrkräfte an der Strenge im Verhalten fest. Der Schüler bringt zum Ausdruck, dass der Mathematiklehrer in seinem Verhalten zwar streng ist, er jedoch nicht der einzige ist. Indem der Schüler den Lehrer ins Verhältnis zu anderen LehrerInnen setzt, wird das strenge Verhalten des Lehrers relativiert, wodurch die Ausführungen von Sm1 gleichsam ihren Anklagecharakter verlieren. Nach einer kurzen Sprechpause bekräftigt er sein Bedürfnis hinsichtlich der Relativierung bzw. Abschwächung der Aussage durch seinen Zusatz „aber jedoch (.) mag man den unter Anführungszeichen“ [GD1, Z. 1001-1002]. Spannend ist hierbei, dass der Schüler die Ebene des Verhaltens verlässt und sich hinsichtlich seiner Bewertungen auf die Ebene der Person des Lehrers begibt: ‚Der Lehrer ist zwar streng, aber trotzdem wird er gemocht‘. Die Person vom Lehrer dürfte somit einen positiven Horizont in der Orientierung des Schülers darstellen. Dieser Zusatz birgt demnach auch ein gewisses Verteidigungspotenzial hinsichtlich der Person des Lehrers – jedoch nicht hinsichtlich seines Verhaltens – in sich. In seiner Formulierung „man“ [GD1, Z. 1001] hebt sich der Schüler nun von seiner Einzelperspektive ab und begibt sich in die Außenperspektive, indem die Allgemeinheit (d.h. auch die anderen SchülerInnen der Klasse) passiv in seine Ausführungen miteinbezogen werden. Um jedoch gewissen Missverständnissen vorzubeugen, die sich durch seine Formulierung „mag“ [GD1, Z. 1001] ergeben könnten, setzt er dieses offenbar unter Anführungszeichen. Diese Anführungszeichen könnten möglicherweise darauf hinweisen, dass der Schüler verstanden hat, dass es in der Beziehung zwischen SchülerInnen und Lehrpersonen nicht vorrangig um ein Mögen oder Nicht-Mögen geht, sondern um eine institutionalisierte Beziehungsform, d.h. eine spezifische, rollenförmige und keine diffuse Sozialbeziehung (vgl. Oevermann 2002, 40ff). Das strenge Verhalten des Lehrers wird durch die Relativierung bekräftigt. Es entsteht der Eindruck als wäre das strenge Verhalten verteidigungswürdig, weil es von den SchülerInnen weniger als negativ (oder bedrohlich) betrachtet, sondern vielmehr als notwendig erachtet wird. Notwendig entweder deshalb, weil er die SchülerInnen dadurch unter Kontrolle hat und sie deshalb auch weniger laut sind. Andererseits ist der

Lehrer dadurch auch in der Lage, eine Lernatmosphäre in der Klasse zu schaffen, von der alle SchülerInnen profitieren. Dies ist auch eine der Grundaufgaben der Lehrkraft und wird als solche auch von den SchülerInnen anerkannt. Das an die Wortmeldung von Sm1 anschließende Lachen der SchülerInnen kann als Ausdruck unterschiedlicher Bedeutungen verstanden werden: Als Amusement, als Bestätigung der vorangegangenen Ausführung, als Spannungsabbau und/oder als Ironisierung dieser Wortmeldung im Dienste der Distanzierung davon. Welche Bedeutung sie tatsächlich diesem Lachen zuschreiben, ist an dieser Stelle nicht rekonstruierbar.

Sm1 führt das Gespräch mit einer Fortsetzung der Elaboration im Modus einer Argumentation fort: „Und ja (.) er hat halt, er hat uns halt unter Kontrolle“ [GD1, Z. 1004]. Durch die Reformulierung (der Verdoppelung des Sinngelhalts) eines wesentlichen Teils der Proposition erfolgt eine Bestätigung der Orientierung (Przyborski 2004, 100). Durch die Reformulierung zeichnen sich auf der Ebene des immanenten Sinngelhalts (also auf der Ebene des allgemeinen Verständnisses) somit strukturidentische Erfahrungen hinsichtlich des Lehrers als Kontrollinstanz ab. Exemplifiziert wird diese Argumentation von Sm1 durch eine kurze Beschreibung dessen, wie sich die Kontrollausübung des Lehrers auf das Verhalten der SchülerInnen auswirkt: „Man, sieht’s auch relativ stark, weil wenn jetzt jemand laut is, ändert sich das innerhalb von fünf Sekunden“ [GD1, Z. 1004-1005]. Der Schüler macht hierbei auf eine wesentliche Komponente hinsichtlich des Schaffens von Ordnung aufseiten des Lehrers während des alltäglichen Unterrichts aufmerksam. In seiner Formulierung wird abermals deutlich, dass er sich von der Ich-Perspektive abhebt und sich auf die Ebene der Allgemeinheit begibt. Der Schüler beendet schließlich seine Wortmeldung, die von der Diskussionsleiterin zugleich ratifiziert wird.

Hinsichtlich der Diskursbewegung lässt sich im Zusammenhang mit dem Redebeitrag von Sm1 Folgendes festhalten: Durch seine differenzierten Ausführungen bestätigt der Schüler einerseits die von Sw3 aufgeworfene Orientierung hinsichtlich des Lehrers als übergeordnete Kontrollinstanz. Andererseits findet durch die Elaboration im Modus einer Differenzierung eine Modifizierung des Orientierungsgehalts statt. Dies führt zur Formulierung einer weiteren Orientierungskomponente wie folgt: Das Verhalten des Lehrers gegenüber den SchülerInnen ist zwar kontrollierend und streng, aber trotzdem wird der Lehrer in seiner Persönlichkeit wertgeschätzt und verteidigt.

Die Diskursbewegung wird zugleich von Sm2 mittels einer validierenden Formulierung „Äh ich bin da auch sehr (.)“ [GD1, Z. 1007], die allerdings nicht vollständig ausgeführt wird, aufgegriffen. Nach einer kurzen Sprechpause setzt der Schüler seine Ausführungen fort, indem er auf der inhaltlichen Ebene einen wesentlichen Teil der Elaboration von Sm1 reformuliert und somit auf performativer Ebene validiert: „Er ist einfach zu streng mit den Kindern“ [GD1, Z. 1007]. Interessant ist, dass der Schüler dabei von sich und den anderen als ‚Kinder‘ und nicht von ‚Jugendlichen‘ spricht. Er regrediert auf die kindliche

Ebene und verleugnet hierdurch eine wesentliche Entwicklungsphase, nämlich das Jugendalter als wesentlicher Übergang zum ‚Erwachsensein‘. Sm2 wiederholt jedoch nicht nur den von Sm1 aufgebrauchten Begriff, sondern setzt auch noch ein „zu“ [GD1, Z.1007] davor. D.h. es reicht nicht aus zu sagen, dass der Lehrer streng ist, sondern aus Sicht des Schülers verhält er sich den SchülerInnen gegenüber zu streng. Das strenge Verhalten des Lehrers wird somit zwar wiederholend bestätigt, jedoch in seiner Tragweite/Intensität gesteigert. Dadurch dokumentiert sich das „zu“ [GD1, Z. 1007] strenge Verhalten des Lehrers im Vergleich zum ‚lediglich‘ strengen Verhalten als negativer Horizont. Im Rahmen des strengen Verhaltens hat der Lehrer die SchülerInnen unter Kontrolle und sie hören auf ihn, sodass er selten laut werden muss. Im Vergleich dazu dürfte das zu strenge Verhalten des Lehrers Auswirkungen hervorrufen, die bei den SchülerInnen negativ konnotiert sind. Durch die Differenzierung in Form der Steigerung wird somit der Orientierungsgehalt modifiziert. Der Schüler verbleibt in seinen Ausführungen auf der Ich-Ebene mit „meiner Meinung nach“ [GD1, Z. 1007]. Zur Bekräftigung seiner Feststellung versucht der Schüler, Beispiele aus seinem Schulalltag zu bringen. Trotz mehrmaliger Ansätze, wodurch sein Redebeitrag etwas ins Stocken gerät, gelingt es ihm nicht, ein passendes Beispiel zu bringen. Stattdessen bringt er eine erneute Differenzierung auf, indem er zum Ausdruck bringt, dass der Lehrer auch „manchmal provoziert“ [GD1, Z. 1008]. Der Hinweis auf das provozierende Verhalten des Lehrers gegenüber den SchülerInnen markiert hierbei einen weiteren negativen Horizont. Dem Wortgebrauch entsprechend wird unter Provokation verstanden, dass jemand herausgefordert wird, um damit eine (Gegen)Reaktion im Gegenüber auszulösen. Im Zusammenhang mit dem von Sm1 erwähnten provokativen Verhalten des Lehrers fällt Sm2 sofort ein Beispiel ein, nämlich „so wie bei Walters Fall“ [GD1, Z. 1009]. Die sich hierbei dokumentierende Diskursbewegung wird im Sprachgebrauch als Transposition bezeichnet. Das provozierende Verhalten des Lehrers wird vom Thema ‚Der Lehrer hat die Hosen an‘ (ohne Transkript) zum Thema ‚Walters Fall‘ mitgenommen.<sup>73</sup> Dies verweist auf einen dichten Diskurs und das Zentrum eines Orientierungsrahmens.

Sm2 elaboriert die Transposition, indem er die Hintergründe zum Verhalten des Lehrers argumentiert: Dem Lehrer ging es – aus der Sicht des Schülers – „einfach nur darum“ [GD1, Z. 1009-1010], dass er Walter vor der ganzen Klasse „lächerlich machen kann“ [GD1, Z. 1010]. Jemanden lächerlich zu machen bedeutet, jemanden der Lächerlichkeit preisgeben bzw. bloß zu stellen. Irgendwie klingt diese Aussage so, als wäre es selbstverständlich, dass die

---

73 Die Transposition stellt zugleich eine Konklusion und eine Proposition dar (vgl. Przyborski 2004, 88). Es wird von einer Transposition gesprochen, weil eine Orientierung direkt von einem Thema ins andere überführt wird. „Ein Thema wird beendet und ein neues begonnen, die Orientierung wird durch die Verschiedenheit der Thematiken hindurch besonders klar sichtbar“ (ebd., Hervorhebung im Original).

SchülerInnen vom Lehrer lächerlich gemacht werden. Diese Selbstverständlichkeit kann möglicherweise als Anzeichen für ein bekanntes Verhaltensmuster in der Handlungspraxis des Lehrers gedeutet werden, was wiederum darauf verweist, dass Walters Fall keinen Einzelfall darstellt, sondern nur einen von vielen. Dieser Umstand verwundert jedoch in Anbetracht der Tatsache, dass das schulische Unterrichtsgeschehen einen geschützten Raum darstellt, indem SchülerInnen eigentlich lernen und nicht bloßgestellt werden sollten. Hierbei dokumentiert sich nun ein negativer Horizont in der Orientierung des Schülers. Das Verhalten des Lehrers wird als Akt der Bloßstellung erachtet, der wiederum aufgrund seines grenzüberschreitenden Charakters eine (Gegen)Reaktion aufseiten des Gegenübers (beinahe) unmöglich macht. Sm1 elaboriert sofort die Transposition von Sm2 argumentativ „Ja, damit er lustig ist, der Lehrer“ [GD1, Z. 1011]. Der Wortbedeutung zufolge ist unter ‚lustig sein‘ zu verstehen, dass eine Person die Heiterkeit eines Gegenübers erregen bzw. dieses auf spaßhafte Weise unterhalten möchte, um dadurch die Aufmerksamkeit im Gegenüber erregen und diesem in weiterer Folge gefallen zu können.

Sm2 führt den Diskurs bestätigend fort und reformuliert einen wesentlichen Teil der Transposition. Dem Lehrer ging es in der Situation offenbar darum, dass er Walter vor der ganzen Klasse „lächerlich machen“ [GD1, Z. 1010] kann. Sm2 exemplifiziert schließlich seine Bestätigung in einer Beschreibung der besagten Situation (d.h. er beschreibt das Handeln des Lehrers in der besagten Situation): „Kennen Sie das im, unten im EDV-(..) wenn er irgendwo, also wenn er zum Beispiel äh ins Internet geht, dann wird das auch im Dings äh (..)“ [GD1, Z. 1014-1016]. Als dem Schüler das Verb nicht einfällt, hilft ihm Sm1 in der Vollendung des Satzes, indem er ihm ein Wort „angezeigt“ [GD1, Z. 1017] ergänzt. Die Transposition von Sm2 wird hierbei von Sm1 bestätigt. Sm2 validiert diese Wortergänzung wiederum. Sm3 und Sw? schließen an die Wortmeldungen von Sm2 und Sm1 an, indem sie darauf verweisen, dass das, was die SchülerInnen am Bildschirm sehen, vom Lehrer „am Projek-[tor, Ann. J.R.]“ [GD1, Z. 1019] „an der Tafel“ [GD1, Z. 1020] projiziert werden kann. Die Diskursbewegung der gegenseitigen Ergänzung ist ein wesentlicher Aspekt hinsichtlich der parallelen Diskursorganisation und bringt zum Ausdruck, dass die SchülerInnen über die gleichen gemeinsamen Erfahrungen hinsichtlich der Aktivitäten des Lehrers verfügen und somit eine Orientierung teilen.

Sm2 setzt schließlich seine Elaboration der Transposition im Modus einer Beschreibung der Situation fort und hält fest, dass der Lehrer als Konsequenz auf Walters regelwidrigen Verstoß diesem einen Klassenbucheintrag verpasste. In diesem Kontext ist darauf hinzuweisen, dass der Eintrag in das Klassenbuch grundsätzlich als Protokoll der Institution Schule angesehen wird. Dabei wird nicht nur die Anwesenheit der SchülerInnen bzw. der durchgemachte Lerninhalt, sondern auch das Verhalten der SchülerInnen während der jeweiligen Unterrichtsstunde dokumentiert. So gilt der Klassenbucheintrag mitunter als Begründungsgrundlage für die Verhaltensnote der SchülerInnen. Anstatt

also den regelwidrigen Verstoß des Schülers in Form der Bloßstellung auf der Ebene der Klassengemeinschaft zu ahnden, sorgte der Lehrer zusätzlich mittels des Klassenbuchvermerks dafür, dass der Vorfall nicht klassenintern verhandelt, sondern schulöffentlich gemacht wird.

Sm2 beendet schließlich seine Ausführungen mit einer Zwischenkonklusion im Modus einer Validierung. Hierin dokumentiert sich nun eine weitere wesentliche Orientierungskomponente: Die Maßregelung hinsichtlich des Verhaltens von Walter in Form der Bloßstellung und des Klassenbucheintrags ging aufseiten des Lehrers mit einem Gefühl der Schadenfreude einher. Sm1 validiert sofort die Zwischenkonklusion von Sm2 mittels eines klaren „Ja“ [GD1, Z. 1023]. Das Thema ist damit beendet. Anhand der interpretierten Gesprächssequenz drückt sich nun ein wesentlicher Aspekt der parallelen Diskursorganisation. Sowohl in der Proposition als auch in der Elaboration kommt folgende Orientierung zum Ausdruck: Der Lehrer stellte Walter infolge eines anscheinend regelwidrigen Verhaltens in einer Unterrichtssituation bloß, um ihn lächerlich zu machen. Mittels des gezeigten Verhaltens wollte der Lehrer offenbar den Eindruck eines locker-lustigen Lehrers vermitteln. Die Schadenfreude, die der Lehrer in dieser Demütigungssituation von Walter verspürte, war von den SchülerInnen regelrecht am Lehrer beobachtbar.

Auf die Nachfrage der Interviewerin, wie es Walter in der von den SchülerInnen zuvor aufgeworfenen und thematisierten Demütigungssituation im EDV-Raum ging, eröffnete sich innerhalb der Gruppe folgender – sehr selbstläufig gestalteter – Diskurs:

Sm3: Also ich glaub die andern fanden es ganz lustig @(.).@.  
Sw?: Das müssen Sie ihn fragen.  
Sm1: Ich fand's ein bisschen scheiße, wär ich in Walters (.) Haut.  
Sm3: Also ich fand's (.) ok, also es war  
Sm1: <sup>L</sup>Is so (..).  
Sm3: Es war jetzt nicht so, dass ich @weinen könnte@ oder sowas.  
@(.).@ Also <sub>L</sub>Markus.  
Sm4: @(.).@  
SuS: Ja, also (.)  
SuS: <sup>L</sup>@(.).@  
Sm3: er hätte es nicht vor der Klasse machen müssen, sagen wir mal so.  
(2) Ja, es war halt Spaß, aber d-man muss es nicht unbedingt machen.  
Sm2: °Es war eine asoziale Nummer°.  
I: Bitte?  
Sm2: Es war eine asoziale Nummer.  
I: Alles klar.  
SuS: @(.).@  
Sm4: Alles klar, (wo ist die Antwort).  
Sm2: Ja, keine Ahnung, der Walter nimmt nimmt's irgendwie locker. Ich würd=s irgendwie nich so locker nehmen.

I: Mh.  
Sm4: Ja, sag i a.  
SuS: (..)  
I: Bitteschön.  
Sw4: Er hat ja aber ja auch was dav-er hat ja nicht einfach so ein Klassenbucheintrag bekommen, er hat ja, er war ja auch (.) schlimm, sag ich jetzt mal.  
I: Mhm.  
Sw4: Er hat ja auch was dafür gemacht, dass er einen Klassenbucheintrag bekommen hat, deshalb (.) denk i, ja also  
Sm2: <sup>L</sup>Klassenbucheintrag is genug, dass er ihn auch noch vor der Klasse demütigen muss, is auch  
Sw4: <sup>L</sup>Aber (..).  
Sw5: Klassenbucheintrag, das zählt wie nix,  
Sw4: (..) gesehn, ich mein, das ist genauso als wie wenn er's gesagt hätte.  
Sw5: Ja.  
Sw4: Was is da der Unterschied?  
Sm2: Trotzdem, es is unfair.  
SuS: (..)  
I: So, i würd sagen, die letzte Wortmeldung und dann (.) schließ ma ab.  
Sw5: Also ich finde das eigentlich gar nicht unfair, ich halte den M. sogar für einen der fairsten Lehrer, er warnt immer vor, er sagt's dir oft genug, ja pass auf und ich mein, das is ja dann (2) da muss man halt dann selber aufpassen oder halt nicht. [GD1, Z. 1027-1067]

Mit der Formulierung „ich glaube“ [GD1, Z. 1027] bringt der Schüler zunächst zum Ausdruck, dass er sich offenbar nicht sicher ist, ob seine MitschülerInnen „es“ [GD1, Z. 1027] tatsächlich „ganz lustig“ [GD1, Z. 1027] fanden oder nicht. Schließlich verweist die Formulierung des Glaubens nicht unmittelbar auf ein direktes Wissen. Worauf Walter mit seiner Bezeichnung „es“ [GD1, Z. 1027] verweist, entweder das Lächerlich-Machen vor der Klasse, den Klassenbucheintrag oder vielleicht sogar beides, kann an dieser Stelle noch nicht geklärt werden. Der Schüler relativiert jedenfalls die offenkundige Belustigung seiner MitschülerInnen an der Situation vermittels des „ganz“ [GD1, Z. 1027]. Seine Feststellung wird schließlich mit einem Lachen beendet. Dieses Lachen erweckt den Eindruck, als würde Walter damit den Sachverhalt – im Sinne von: ‚Es ist okay, ich kann darüber lachen‘ – etwas auflockern und somit seinen MitschülerInnen dadurch einen Möglichkeitsraum eröffnen, um frei über die Situation sprechen zu können. Walters Aussage vermittelt implizit seinen SchulkollegInnen die Botschaft: ‚Für mich geht es in Ordnung, wenn ihr darüber redet‘. Relativ zeitgleich elaboriert Sw? die Frage der Diskussionsleiterin im Modus einer Differenzierung mittels folgender Aussage: „Das müssen Sie ihn fragen“ [GD1, Z. 1028]. Die Schülerin weist hierbei nicht nur unmittelbar die durch die gestellte Nachfrage der Diskussionsleiterin eröffnete Möglichkeit

zurück, in der Gruppe über die von Sm2 erstmals angesprochene Situation zu sprechen, sondern sie versucht vielmehr durch den in ihrer Botschaft enthaltenen Aufforderungscharakter die Diskussion in eine andere Richtung zu lenken, indem sie die Frage Walter ‚zuschiebt‘. Hierin dokumentiert sich somit der Versuch, sich von der näheren Beschäftigung mit der Situation, die sich zwischen Walter und dem Mathematiklehrer zugetragen hat, zu distanzieren.

Sm1 lässt sich nicht auf den Versuch des Richtungswechsels von Sw? ein, sondern schließt sich dem von Walter eröffneten Diskurs an, indem er in Form einer Divergenz auf die von Walter gesetzte Proposition vermittels „Ich fand’s ein bisschen scheiße, wär ich in Walters (.) Haut“ [GD1, Z. 1029] reagiert. Durch die Verwendung des Konjunktivs verleiht der Schüler seiner Aussage einen gewissen Konditionalcharakter, wodurch zum Ausdruck gebracht wird, dass er „,s“ [es‘, Anm. J.R.] [GD1, Z. 1029] als „scheiße“ [GD1, Z. 1029] (d.h. als unangenehm) empfinden würde, wenn er in Walters Haut stecken würde, was er jedoch nicht tut. Auch an dieser Stelle kann die Bedeutung des „,s“ [GD1, Z. 1029] nicht im Detail geklärt werden, jedoch lässt sich feststellen, dass die Schüler – wie selbstverständlich – den Begriff im selben Kontext verwenden und somit zum Ausdruck bringen, dass sie über denselben Sachverhalt sprechen, was wiederum auf eine kollektive Erfahrung hindeutet. Auch stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob Sm1 „,s“ [GD1, Z. 1029] als weniger unangenehm empfindet, weil er nicht unmittelbar betroffen (also nicht an Walters Stelle) war oder ob seine Formulierung als Relativierung im Sinne einer Vorsichtsmaßnahme zu deuten ist. Diese Vorsichtsmaßnahmen können sich dabei sowohl auf die Infragestellung des Lehrers bzw. dessen Kompetenzen beziehen, als auch auf die Beziehung des Sprechers zu Walter, die durch dessen Meldungen nicht gefährdet werden soll bzw. geschützt werden muss. Besonders spannend ist jedenfalls das von Sm1 gesetzte „bisschen“ [GD1, Z. 1029], das auf einen möglichen Relativierungsversuch der getätigten Aussage mit Bewertungscharakter hinweisen könnte. So wird dadurch deutlich, dass Sm1 die Situation oder das gezeigte Verhalten des Lehrers nicht zur Gänze, aber bis zu einem gewissen Grad abwertet. Hierbei deutet sich ein negativer Horizont in der Orientierung des Schülers an.

Walter folgt dem Aufforderungscharakter zur Einschätzung bzw. Stellungnahme hinsichtlich der illustrierten Situation zunächst mittels folgender Bewertung: „Also ich fand’s (.) ok“ [GD1, Z. 1030]. Walter bringt hierin zum Ausdruck, dass er „es“ [GD1, Z. 1030], also die Reaktion des Lehrers auf sein unangebrachtes Verhalten, als „ok“ [GD1, Z. 1030] (d.h. angebracht/passend) bewertet. Vonseiten des Schülers ist kein offenkundiger Widerstand zu erkennen. Augenscheinlich akzeptiert er zu allererst die Reaktion des Lehrers. Bevor er allerdings seine Wortmeldung weiter ausführen kann, wird er zunächst von Sm1 unterbrochen, der seine eigene Wortmeldung zu validieren versuchen dürfte. Daran anschließend weist Walter darauf hin: „Es war jetzt nicht so, dass ich @weinen könnte@ oder sowas. @(.)@“ [GD1, Z. 1032]. Durch seine im

Konjunktiv gehaltene Formulierung „@weinen könnte@ oder sowas“ [GD1, Z. 1032] schließt der Schüler vermutlich für ihn eher schwer aushaltbare Reaktionen als Konsequenz auf das vom Lehrer gezeigte Verhalten aus und relativiert somit die Handlungen des Lehrers. Dabei wird seine Ausführung von einem hörbaren Lachen begleitet, das als Zeichen der Belustigung oder als Zeichen der Distanzierung gedeutet werden kann. Während Walter spricht, wird er von Sm4 unterbrochen, indem er den Namen „Markus“ [GD1, Z. 1033] in die Runde wirft. Aufgrund der sehr knappen Ausführung von Sm4 und des Fehlens diesbezüglicher, weiterer Erläuterungen ist der Kontext dieses Einwurfs von einer außenstehenden Person nur sehr schwer nachzuvollziehen. Möglicherweise stellt Markus ein Beispiel für einen Schüler dar, der in der Klasse schon einmal geweint hat. Walter und die anderen SchülerInnen der Klasse wirken durch den Einwurf belustigt, was sie mit einem hörbaren Auflachen zum Ausdruck bringen. Andererseits kann das Lachen der SchülerInnen auch als Zeichen der Distanzierung gedeutet werden. Die fehlenden Erläuterungen hinsichtlich dieser Namensnennung in Kombination mit dem gemeinsamen und wiederholten Auflachen lassen jedenfalls vermuten, dass sie bezogen auf „Markus“ eine gemeinsame Erfahrung teilen.

Walter versucht schließlich seine Ausführungen fortzusetzen, muss jedoch ein zweites Mal ansetzen, weil er durch das Lachen seiner MitschülerInnen unterbrochen wird. Mittels der erneuten Verwendung des Konjunktivs verweist der Schüler schließlich darauf, „Er hätte es nicht vor der Klasse machen müssen, sagen wir mal so“ [GD1, Z. 1037]. Durch den Konjunktiv wirft der Schüler unmittelbar eine andere Möglichkeit auf, wie der Lehrer mit seinem ‚Fehlverhalten‘ umgehen hätte können, ‚nämlich nicht vor der ganzen Klasse‘. Darüber hinaus wird in dieser Wortmeldung allem Anschein nach nun deutlich, was die Schüler unter dem „Es“ [GD 1, Z. 1037] verstehen, nämlich das Lächerlich-Machen ‚vor der Klasse‘ [GD1, Z. 1037]. Zudem ist an dieser Stelle besonders interessant, dass Walter in seiner Ausführung von der ‚Ich-Ebene‘ auf die ‚Wir-Ebene‘ („sagen wir mal so“ [GD1, Z. 1037]) wechselt. Möglicherweise kann dieser Wechsel der Ebenen als Maßnahme des ‚Ins-Boot-Holens‘ seiner MitschülerInnen im Dienste eines Schutzmechanismus gedeutet werden. Nach einer zweiminütigen Pause unternimmt der Schüler betont einen Relativierungsversuch zur Abschwächung des Akts des Lächerlich-Machens aufseiten des Lehrers „Ja, es war halt Spaß“ [GD1, Z. 1037], schlägt aber sofort wieder vermittels einer Differenzierung eine andere Richtung ein, indem er darauf verweist, „aber d-man muss es nicht unbedingt machen“ [GD1, Z. 1038] und somit eine Abwertung hinsichtlich der Herangehensweise des Lehrers im Umgang mit einem Fehlverhalten, das von SchülerInnen gezeigt wird, unternimmt. Durch die Verwendung des Begriffs „man“ [GD1, Z. 1038] hebt er sich hierin vom Einzelfall ab und begibt sich unmittelbar auf die Ebene der Allgemeinheit, wodurch er seiner Aussage einen gewissen generalisierenden Charakter verleiht.

Sm2 schließt mit einer Divergenz im Modus einer Bewertung des Lächerlich-Machens (bzw. des Lehrerhandelns) an die Wortmeldung von Walter an und bekräftigt diese erneut durch eine Verdopplung der bewertenden Äußerung: „Es war eine asoziale Nummer“ [GD1, Z. 1039, 1041]. Sm2 bringt damit zum Ausdruck, dass die Handlung des Lehrers – nicht wie Walter zunächst propionierte, als lustig, sondern – als nicht wertschätzend (als ungerecht) gegenüber der SchülerInnengemeinschaft erachtet wird, wodurch sich ein negativer Horizont in der Orientierung des Schülers andeutet.

Das anschließende Lachen der SchülerInnen [GD1, Z. 1043], infolge der Wortmeldung von Sm2 könnte hierbei in der Reaktion als Amusement verstanden werden, das entweder zum Zweck der Zustimmung oder als Distanzierungsmaßnahme hinsichtlich des Gesagten zum Ausdruck gebracht wird. Durch die Anschlussäußerung von Sm4 „Alles klar, (wo ist die Antwort)“ [GD1, Z. 1044], womit er regelrecht die Forscherin bzw. ihr Frageverhalten nachahmt, entsteht der Eindruck, als käme eher zweiteres in Frage.

Sm2 setzt schließlich beschreibend seine divergente Ansicht zu Walters aufgeworfener Orientierung fort, indem er darauf verweist, dass Walter „s irgendwie locker“ [GD1, Z. 1045] nimmt, er selbst es aber nicht so locker nehmen würde. Durch die Verwendung des Konjunktivs und mittels der sehr unpräzisen Formulierung „irgendwie“ [GD1, Z. 1045] wird zwar der anklagende Charakter der Aussage des Schülers relativiert, dennoch verweist er hierin darauf, dass er das Lächerlich-Machen „nich so locker nehmen“ [GD1, Z. 1045-1046] würde, wenn er in ‚in Walters Haut‘ wäre, wodurch wiederum seine gewisse Betroffenheit hinsichtlich der angesprochenen Situation zum Ausdruck gebracht wird. Die Bestätigung der Aussage von Sm2 erfolgt im Anschluss an das HörerInnensignal der Forscherin durch Sm4 vermittels „Ja, sag i a“ [GD1, Z. 1048] auf die wiederum ein gewisser Umgebungslärm – verursacht durch die anderen MitschülerInnen – folgt, der wiederum als Zeichen von einer gewissen Aufgewühltheit gesehen werden kann. Scheinbar lässt das Thema die SchülerInnen nicht kalt. Es berührt und beschäftigt sie.

Als Reaktion auf den bestehenden Lärmpegel verteilt die Forscherin den Redebeitrag an Sw4, die mittels einer Differenzierung im Modus einer Beschreibung und Argumentation an den bestehenden Diskurs anschließt. Hierbei wird von Sw4 eine Orientierungskomponente aufgeworfen, nämlich, dass er „nicht einfach so ein Klassenbucheintrag bekommen [hat, Anm. J.R.], er hat ja, er war ja auch (.) schlimm [...]. Er hat ja auch was dafür gemacht, dass er einen Klassenbucheintrag bekommen hat“ [GD1, Z. 1051-1054]. Durch ihre Äußerung lässt Sw4 keinen Zweifel daran, dass Walter maßgeblich zum Klassenbuchvermerk beigetragen hat und rechtfertigt somit das Handeln des Lehrers. Sm2 elaboriert zunächst die Differenzierung von Sw4 mit der Äußerung, „Klassenbucheintrag ist genug“ [GD1, Z. 1056]. Im unmittelbaren Anschluss daran versucht er jedoch, den Diskurs in eine andere Richtung zu lenken, indem er im Modus einer Differenzierung mit der Äußerung „dass er ihn auch

noch vor der Klasse demütigen muss“ [GD1, Z. 1056] ansetzt, ehe er schließlich von Sw4 mit „Aber“ [GD1, Z. 1057] unterbrochen wird. Bevor Sw4 noch ihren Satz ausführen bzw. vollenden kann, wird sie von Sw5 mittels einer Elaboration in Form einer Beschreibung „Klassenbucheintrag, das zählt wie nix“ [GD1, Z. 1058] unterbrochen, wodurch wiederum der Orientierungsgehalt von Sw4 bestätigt wird. In einem gemeinsamen Dialog bringen die Mädchen folglich zum Ausdruck, dass ein Klassenbucheintrag keinen tragenden Wert hat, weil – und so argumentiert Sw4, was wiederum von Sw5 mit „Ja“ [GD1, Z. 1060] validiert wird – „das ist genauso als wie wenn er's gesagt hätte“ [GD1, Z. 1059].

In diesem kurzen Diskursabschnitt wird somit durch die gegenseitigen Bestätigungen deutlich, dass sich die Schülerinnen (Sw4 und Sw5) sowie der Schüler Sm2 zunächst darüber einig sind, dass der Eintrag von Walter in das Klassenbuch durch den Lehrer gerechtfertigt ist bzw. war. Zum anderen zeigt sich allerdings, dass die SchülerInnen hinsichtlich der unterschiedlichen Disziplinierungsmaßnahmen des Lehrers aneinander vorbeireden. Dieser Umstand findet in der Nachfrage von Sw4 „Was ist da der Unterschied?“ [GD1, Z. 1061] ihren Ausdruck. Während die Mädchen offenbar nur über den Akt des Klassenbucheintrags zu sprechen scheinen, argumentiert Sm2 auch hinsichtlich der Demütigung (wie Sm2 den Akt des Lehrers bezeichnet) von Walter vor dem gesamten Klassenverband. So ist gleichsam davon auszugehen, dass Sm2 mit der Bezeichnung „asoziale Nummer“ [GD1, Z. 1039, 1041] auf die Demütigung und nicht auf den Klassenbucheintrag verweist. Die Schülerinnen steigen auf das von Sm2 eröffnete Thema hinsichtlich der Demütigung nicht ein. Sie rechtfertigen den Klassenbucheintrag als gelindes Disziplinierungsmittel, das dem Lehrer zur Verfügung steht. Es wirkt so als würden sie die Einschätzung von Sm2 hinsichtlich des Akts der Demütigung als „asoziale Nummer“ [GD1, Z. 1039, 1041] nicht teilen. Entweder gehen sie generell mit der Beurteilung von Sm2 nicht mit, weil sie den Klassenbucheintrag als ein zu mildes Disziplinierungsmittel ansehen und somit die Demütigung als notwendig erachten. Es könnte aber auch sein, dass sie auf derartige Demütigungserfahrungen durch den Lehrer nicht zurückgreifen können, weil ihnen diesbezügliche Erfahrungswerte fehlen. Unter Bezugnahme auf Przyborski (2004, 287) ließe sich dieser Umstand folgendermaßen begründen: „Auf der Basis ein und derselben Begebenheit werden zwei unterschiedliche Erfahrungen entfaltet.“

Sm2 reagiert auf die Nachfrage von Sw4 mittels einer Bewertung: „Trotzdem, es ist unfair“ [GD1, Z. 1062]. Dem Wortgebrauch entsprechend verweist der Begriff ‚unfair‘ auf eine gewisse Ungerechtigkeit im Verhalten einer Person gegenüber anderen, d.h. diese Person verhält sich nicht entsprechend der Regeln einer Gemeinschaft. Dem Diskurs folgend ist davon auszugehen, dass der Schüler mit „unfair“ [GD1, Z. 1062] den Prozess der Demütigung und nicht jenen des Klassenbucheintrags meint, welchen er einen Moment zuvor

als Maßnahme zur Disziplinierung von Walter („Klassenbucheintrag ist genug“ [GD1, Z. 1056]) herausstellte. Er distanziert sich dabei vom inhaltlichen Argumentationsstrang der Schülerinnen und eröffnet ihnen (wie auch den anderen MitschülerInnen) zugleich den Möglichkeitsraum, sich zur Bloßstellung von Walter zu äußern. Der an die Äußerung von Sm2 hörbar ansteigende Lärmpegel der SchülerInnen kann performativ entweder als Zeichen der Entlastung oder als Ausdruck verstärkter Ablehnung bezüglich der theoretisch-reflexiven Auseinandersetzung mit dem unfairen Lehrerhandeln aufgefasst werden.

Durch die Verteilung des Redebeitrags läutet die Forscherin schließlich das Ende dieses thematischen Diskursverlaufes ein: „Die letzte Wortmeldung und dann (.) schließ ma ab“ [GD1, Z. 1064]. Hierin indiziert die Forscherin eine Konklusion des Diskurses im Modus einer rituellen Synthese wie folgt: Sw5 verneint zunächst die Bewertung der Situation durch Sm2 mit „Also ich finde das eigentlich gar nicht unfair“ [GD1, Z. 1065] und bringt dabei zum Ausdruck, dass sie die Einschätzung von Sm2 nicht teilt. Was mit der Bezeichnung „das“ [GD1, Z. 1065] gemeint ist, der Klassenbucheintrag, die Demütigung oder möglicherweise sogar beides in Kombination, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden.

Danach hebt Sw5 die Diskussion auf eine andere Ebene, indem sie den Lehrer in seiner Rolle als Lehrperson bewertet: „ich halte den M. sogar für einen der fairsten Lehrer“ [GD1, Z. 1065-1066]. Dabei zeigt sich, dass Sw5 die Unterscheidung verschiedener Lehrkräfte an der Fairness im Umgang mit den SchülerInnen festmacht. Vermittels der Verwendung der Steigerungsform hebt die Schülerin die Besonderheit des fairen Verhaltens hervor, denn offenbar dürfte es auch Lehrpersonen geben, die weniger gerecht sind – was wiederum durch den Vergleich deutlich wird. In diesem Kontext ist interessant, dass die Schülerin die Verhaltensebene verlässt und sich im Zuge ihrer Bewertung auf die Ebene der Person des Lehrers begibt. Hierin wird deutlich, dass die Person des Lehrers einen positiven Horizont in der Orientierung der Schülerin darstellt.

Die Schülerin bestätigt schließlich ihre Einschätzung, indem sie das ‚faire‘ Verhalten des Lehrers gegenüber den SchülerInnen der Klasse folgendermaßen beschreibt: „Er warnt immer vor, er sagt=s dir oft genug, ja pass auf“ [GD1, Z. 1066]. Mit dieser Beschreibung macht die Schülerin darauf aufmerksam, dass der Lehrer nicht überraschend Disziplinierungs- oder Sanktionsmaßnahmen einsetzt, sondern den Einsatz dieser vorab rechtzeitig und mehrmals ankündigt. Daraus lässt sich schließen, dass sich die SchülerInnen auf diesbezügliche Maßnahmen einstellen und gegebenenfalls vorbereiten können, wodurch sich wiederum der Aspekt der Unberechenbarkeit im Lehrerhandeln minimiert. Als Zusatz verweist Sw5 darauf, dass „man halt dann selber aufpassen [muss, Anm. J.R.] oder halt nicht“ [GD1, Z. 1067]. In der Formulierung „man“ [GD1, Z. 1067] hebt sich die Schülerin vom Einzelfall ab

und begibt sich stattdessen auf die Ebene der Allgemeinheit, d.h. mit ihrer Äußerung bringt sie zum Ausdruck, dass die SchülerInnen für ihr Handeln selbst verantwortlich sind und demnach die Konsequenzen für ihr regelwidriges Verhalten selbst tragen müssen. Hiermit bestätigt Sw5 erneut die Rechtfertigung von Sw4 bezüglich des Klassenbucheintrags als Konsequenz auf das regelwidrige Verhalten von Walter. Darüber hinaus bekräftigt sie einerseits erneut ihre eigene Einschätzung hinsichtlich des fairen Umgangs des Lehrers mit den SchülerInnen der Klasse, andererseits spricht sie sich damit abermals gegen die Feststellung von Sm2 hinsichtlich des unfairen Lehrerhandelns aus.

Aus der Begründung der Schülerin lässt sich nun auch schließen, was sie zu Beginn ihrer Wortmeldung mit „das“ [GD1, Z. 1065] gemeint hat, nämlich den Klassenbucheintrag. Diese Überlegung kann damit begründet werden, dass der Klassenbucheintrag – im Gegensatz zur Demütigung – eine gängige institutionelle Disziplinierungsmaßnahme darstellt, die regelmäßig im schulischen Unterrichtsgeschehen Anwendung findet und somit zu den bekannten (alltäglichen) Unterrichtserfahrungen der SchülerInnen gehört. An dieser Stelle ist besonders interessant festzuhalten, dass die Schülerinnen der von Sm2 beschriebenen Demütigungssituation von Walter keine Aufmerksamkeit schenken. Sie steigen nicht explizit darauf ein, stattdessen bleiben sie in ihrer Argumentation bzw. Einschätzung hinsichtlich des Klassenbuchvermerks verhaftet. Daraus lässt sich möglicherweise die obige Interpretation stützen, dass Sw4 und Sw5 (und eventuell auch die anderen Schülerinnen dieser Klasse) bislang wenige bis keine Demütigungserfahrungen mit dem Lehrer gemacht haben.

Wie sich im Zuge des Interpretationsprozesses zeigt, handelt sich beim zweiten Teil dieser analysierten Passage um eine exkludierende Diskursorganisation. Diese Form diskursiver Praxis zeichnet sich dadurch aus, dass vom Kollektiv unterschiedliche, unvereinbare Orientierungen zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Przyborski 2004, 216). Im Zuge der Bearbeitung der vorliegenden Diskursorganisation wird deutlich, dass die SchülerInnen ein und dasselbe Erlebnis, nämlich jenes, das sich zwischen Walter und dem Lehrer im EDV-Raum zugetragen hat, unterschiedlich erfahren. Konkret handelt es sich um einen divergenten Diskursmodus (vgl. ebd., 252), d.h. die SchülerInnen verfügen in diesem Fall über keine geteilten Erfahrungen. Die Diskursbewegungen knüpfen jedoch aneinander an. Beispielsweise werden Sachverhaltsdarstellungen bestätigt, daran anschließend jedoch widersprüchliche Orientierungen aufgeworfen (ebd.). So wird in der Analyse der Diskursorganisation deutlich, dass die Mädchen untereinander das Thema, zum Empfinden der beschriebenen Situation zwischen Walter und Lehrer M., interaktiv anders bearbeiten als die Jungen der befragten Gruppe. Die einander widersprechenden Orientierungen münden schließlich in einer rituellen Konklusion, die von Sw5 gesetzt wird. Die Schülerin beendet dabei nicht nur das Thema, sondern es

entsteht auch der Eindruck, dass sie im Rahmen dieser Konklusion auf die von der Forscherin eingangs gestellte immanente Nachfrage (implizit) antwortet.

Über die Diskussion mit den SchülerInnen der Gruppe 1 wird deutlich, dass der Vorfall mit Walter, wie er bereits in den vorherigen Abschnitten ausführlich aufbereitet und mittels der Dokumentarischen Methode rekonstruiert wurde, keinen Einzelfall darstellt. Zudem lieferten die SchülerInnen selbst gewisse Hinweise dahingehend, dass Walter nicht der einzige Schüler ist, der vom Lehrer derart vorgeführt wird. Ein wesentliches Indiz hierfür stellt die namentliche Erwähnung des Schülers Markus in den Diskussionsgruppen dar, wie bspw.<sup>74</sup>:

Sm2: Na, ich hab auch nichts zu (..) zu sagen, ich wollt nur sagen (.) weil er manchmal @anstrengend@ is.  
I: Ok. (2) Was heißt anstrengend?  
Sm2: Ja (.) naja  
Sm3: L°Er mobbt halt Markus°.  
SuS: @(2)@ [GD2, Z. 179-184]

Wenngleich für dieses Dissertationsprojekt kein Beobachtungsprotokoll vorliegt, in dem eine derartige Demütigung von Markus protokolliert wurde, konnten jedoch durch die genaue Sichtung der zur Verfügung stehenden Praxisprotokolle weitere Sequenzen aufgefunden werden, die der Bloßstellungssituation von Walter hinsichtlich ihrer Struktur sehr ähneln:

Während er schreibt, verweist er auf mögliche Fehler, die beim Rechnen aufkommen könnten. Lehrperson: „Also wer da ein a hat, hat es schlichtweg falsch.“ Er dreht sich zu Jaqueline und meint: „Jaqueline geh zur Tafel und zeig, was du gerechnet hast.“ Der Lehrer senkt den Kopf etwas ab. Seine Augen hat er weit geöffnet und die Augenbrauen zusammengekniffen. Er fordert Jaqueline erneut auf: „Geh bitte zur Tafel.“ Die Schülerin lehnt sich weit in ihren Sessel zurück. Der Lehrer sagt mit erhöhter Stimme: „Jaqueline!“ Dann dreht er sich von ihr weg und schaut sich in der Klasse um: „Ich glaub, sie versteht mich nicht. Jaqueline, geh zur Tafel.“ Jaqueline stampft mit ihren Füßen auf den Boden. Dann erhebt sie sich vom Sessel und geht etwas zögerlich vor zur Tafel. Die Schülerin beginnt etwas an die Tafel zu schreiben. Der Lehrer steht seitlich von ihr (auf der rechten Seite), sieht sie an und sagt: „Das ist schon falsch.“ Der Lehrer kommt etwas näher und stellt sich neben die Schülerin an die Tafel. Er beginnt die Rechnung zu erklären und den Lösungsweg an die Tafel zu schreiben. Jaqueline schaut dem Lehrer dabei zu und sagt zunächst nichts. Als der Lehrer mit seiner Berechnung bereits fortgeschritten ist, sagt die Schülerin „Ok“ und geht schließlich zurück an ihren Platz. Der Lehrer rechnet währenddessen weiter. An ihrem Platz angekommen, lässt die Schülerin die Schultern fallen, greift zu ihrem Bleistift und beginnt im Schulübungsheft zu schreiben. [...] Daraufhin meint der Lehrer zu den SchülerInnen: „So jetzt rechnets das Beispiel alleine. Das ist das letzte Beispiel“. Ein Schüler fragt: „Für heute?“ Der Lehrer beginnt zu lächeln und sagt: „Ja. Mario wird dann

---

74 Siehe dazu auch Kap. 3.1.1.2 in dieser Arbeit.

das Beispiel an der Tafel rechnen“. Mario hebt den Blick von seinen Arbeitsunterlagen ab und sagt: „Nein“. Der Lehrer schaut zu Mario und meint: „Doch“. [...] Dann dreht er sich zu Mario und meint: „Zur Tafel bitte oder nimmst du gleich freiwillig ein Minus in Kauf?“ Der Schüler senkt den Blick ab, erhebt sich vom Sessel und geht vor zur Tafel. Auf dem Weg zur Tafel hat der Schüler die Schultern etwas nach oben gezogen. Seine beiden Hände hat er zu einer Faust geformt. Bei der Tafel angelangt streckt ihm der Lehrer die Kreide entgegen. Mario nimmt die Kreide in die Hand und schaut dem Lehrer in die Augen. Der Lehrer sagt: „Na dann zeig mal was du kannst“ und verzieht dabei seine Mundwinkel zu einem Lächeln. Der Lehrer geht etwas auf die linke Seite des Schülers. Der Schüler hebt die Hand nach oben und beginnt die Rechnung an der Tafel zu lösen. Nach einem kurzen Moment dreht er sich zu dem Lehrer auf die Seite und schaut dann schließlich zu seinen MitschülerInnen zurück. Daraufhin meint der Lehrer: „Nicht aufhören, weitermachen, Mario“. Der Schüler dreht sich wieder zur Tafel zurück und setzt erneut zur Berechnung an. Der Lehrer: „Na komm schon, Mario. Beeil dich“. Der Lehrer hat dabei die Augenbrauen und seine Mundwinkel nach unten gezogen. Mario dreht sich wieder zum Lehrer auf die Seite, der ihn ansieht und sagt: „Du sollst nicht mich ansehen, sondern die Rechnung rechnen“. Daraufhin läutet die Schulglocke. Der Lehrer nimmt dem Schüler die Kreide aus der Hand. Während der Lehrer den Lösungsweg auf die Tafel schreibt, geht Mario mit gesenktem Blick und hängenden Schultern an den Platz zurück. Als der Schüler an seinem Platz angekommen ist, meint der Lehrer mit hörbar erhöhter Stimme: „Mario, komm dann bitte zu mir“. Nachdem der Lehrer die Lösung an die Tafel geschrieben hat, geht Mario zum Lehrer nach vorne. Der Lehrer sagt etwas Mario. Dann gehen sie in Richtung der Klassentür und verlassen gemeinsam den Klassenraum. [B9, Z. 71-122]

Sowohl im Fall von Jaqueline als auch im Fall von Mario zeigt sich hierbei, dass der Lehrer die SchülerInnen zunächst auffordert an die Tafel zu gehen, um eine Rechenaufgabe zu lösen. Trotz des offensichtlichen Widerwillens aufseiten der SchülerInnen (der sich v.a. im Stampfen von Jaqueline bzw. im hörbaren „Nein“ [B9, Z. 95] und Fäusteballen von Mario dokumentiert) besteht der Lehrer jedoch darauf, dass sie nach vorne kommen, um zu zeigen, was sie können. Unter Androhungen, Beleidigungen und Erniedrigungen durch die Lehrkraft sind die SchülerInnen aufgefordert, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen unter Beweis zu stellen. Dabei wird im Verhalten der beiden SchülerInnen deutlich, dass sie nur schwer den vom Lehrer erzeugten Druck standhalten können. Dies wird v.a. bei Mario deutlich, der vorne an der Tafel versucht sich bei seiner Peergroup Unterstützung einzuholen, indem er sich zu ihnen umdreht. Indem Jaqueline und Mario weiter in ihrer SchülerInnenrolle verbleiben und dabei versuchen, ihrem SchülerInnenjob nachzugehen, bleibt die Situation, die für die beiden Jugendlichen aufgrund der Gefährdung ihrer sozialen Identität als Schüler bzw. Schülerin prekär einzuschätzen ist, aufrecht. Spannend an dieser Stelle ist, dass die MitschülerInnen von Jaqueline und Mario während der Demütigungssituationen keinen Laut von sich geben. Weder schreiten sie ein, noch bieten sie ihren KollegInnen ihre Unterstützung an.

Auch ein Lachen und Mitgrölen bleibt dieses Mal aus, möglicherweise deshalb, weil der Lehrer sie hierfür nicht explizit aufgefordert hatte – wie dies in der Situation mit Walter der Fall war. Der Lehrer hat somit freie Bahn, seinen eigenen Willen durchzusetzen und erneut an den SchülerInnen durch Machtdemonstration – wie sie sich im Handeln des Lehrers dokumentiert – ein Exempel zu statuieren. Dabei erinnert das soziale Handeln des Lehrers an Max Weber (1972, 28), für den ‚Macht‘ „jede Chance“ bedeutet, „innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“ Der Lehrer demonstriert demnach erneut seine Macht und stärkt dadurch seine Rolle und Position in der Interaktion mit den SchülerInnen der besagten Klasse. Dabei sind die SchülerInnen maßgeblich daran beteiligt, die soziale Identität des Lehrers zu schützen. Wie sich bereits in der Situation mit Walter zeigte, dürfte es auch in diesen dargestellten Sequenzen nicht darum gehen, den SchülerInnen den Lernstoff zu vermitteln oder sie dabei zu unterstützen, dass sie diesen besser bergreifen, sondern eher darum, dass sie lernen, sich den vom Lehrer vorgegebenen Regeln und Vorgaben entsprechend zu verhalten. Diesen Umstand brachte der Lehrer gleichsam selbst an jener Stelle des Interviews zur Sprache, in der er aus seiner Sicht darauf hinwies, dass er viel von den SchülerInnen verlange und unmittelbar damit seine Leistungsanforderungen als Lehrkraft in Verbindung bringt.

Zur Enträtselung der sich in den Unterrichtsstunden auf einer manifesten und latenten Ebene entfaltenden Dynamik in der Interaktion zwischen Lehrer M. und den SchülerInnen der beforschten Klassen werden nun in den nachfolgenden Abschnitten die Erkenntnisse der tiefenhermeneutischen Analyse dieser vorliegenden Dissertationsarbeit dargestellt.

### **3.2 Tiefenhermeneutische Analyse der szenischen Inszenierungen während des Unterrichts<sup>75</sup>**

Im nachfolgenden Abschnitt wird zunächst das Erlebnisprotokoll zu den teilnehmend-beobachteten Unterrichtsstunden ausformuliert (3.2.1), dem schließlich die szenische Interpretation (3.2.2) und die Ausarbeitung des manifesten und latenten Sinns der angeführten Unterrichtssituationen anschließt (3.2.3).

---

75 Teile dieses Kapitels wurden bereits veröffentlicht in Reischl (2019c).

### 3.2.1 Erlebnisprotokoll zu teilnehmenden Beobachtungen in den Unterrichtsstunden

Während meiner<sup>76</sup> Beobachtungen im Unterrichtsfach Mathematik, die alle im Zeitraum von Januar 2015 bis Juni 2016 stattfanden, war ich immer wieder sehr aufgeregt und gespannt darauf, was passieren würde, weil mich nicht nur die SchülerInnen vorab erwartungsvoll in der Pause nach meiner ersten Beobachtung im Unterrichtsfach Physik gefragt hatten, ob ich ‚eh auch in Mathe beobachten‘ komme. Auch zwei KollegInnen (der Klassenvorstand sowie die damalige<sup>77</sup> Physiklehrerin der Klasse) von Lehrer M. hatten mich dazu animiert, ‚unbedingt‘ diesen im Unterricht zu beobachten, weil er bei den SchülerInnen ‚so gut ankommt‘. Während der beobachteten Unterrichtsstunden erlebte ich den Mathematiklehrer einerseits als einen sehr locker und lässig auftretenden Lehrer, der durch seine Art und Weise, wie er die SchülerInnen unter Kontrolle hielt bzw. wie er die SchülerInnen dazu brachte, dass sie ihm ihre Aufmerksamkeit schenken, meine Bewunderung weckte. Andererseits fiel es mir in einigen Stunden sehr schwer hinzuhören bzw. hinzusehen. Ich habe es teilweise als sehr quälend erlebt, wie er innerhalb der Klassengemeinschaft Ordnung schaffte, wie er die SchülerInnen beleidigte und bloßstellte. Hierbei war es mir auch peinlich, wie er mit den SchülerInnen umging, weil ich selbst Pädagogin bin. Ich wollte aufstehen und das Geschehen stoppen bzw. in eine andere Richtung lenken. Ab und zu hatte ich auch das Gefühl, mich einfach nur aus dem Klassenraum bzw. dem Geschehen flüchten zu wollen.

In den Pausen ignorierte mich Herr M. am Gang wenn wir uns begegneten, was in mir ein Gefühl der Aggression auslöste. Ich hatte das Gefühl, als würde er mich dadurch wie eine seiner SchülerInnen behandeln: Er machte mich klein. So als würde er denken oder sagen wollen: ‚Ich habs nicht nötig, dich wahrzunehmen. Du kannst dich bemühen, aber ich habs nicht nötig‘. Dass er mich wie eine Schülerin behandelte, führte gleichsam zu einer gewissen Unsicherheit in mir. Dieser Lehrer war unter all jenen Lehrkräften, die ich während des Unterrichts beobachten durfte, wiederum jedoch der einzige, der mich immer zu Stundenbeginn offiziell begrüßte. Während meiner Beobachtungen fiel sein Blick immer wieder auf mich. So hatte ich das Gefühl, dass er darauf schaute bzw. sich versichern wollte, ob ich meine Aufmerksamkeit auf das

---

76 Für die szenische Interpretation im Rahmen der tiefenhermeneutischen Analyse ist der Einbezug der ForscherInnenperspektive wesentlich, die in Form eines Erlebnisprotokolls der szenischen Interpretation vorangestellt wird und einen zusätzlichen Erkenntnisschlüssel zur Enträtselung der sich im Text auf einer manifesten und latenten Ebene entfaltenden Dynamik darstellt. Dabei ist es nicht unüblich, die ForscherInnenperspektive in Ich-Form zu formulieren.

77 In der dritten Erhebungsphase war diese Lehrkraft nicht mehr für die besagte Klasse zuständig.

Unterrichtsgeschehen gerichtet habe. Manchmal teilte er mir auch Arbeitsblätter aus, die eigentlich für seine SchülerInnen gedacht waren. Ich hatte den Eindruck, als wolle er mich auch – wie eine Schülerin – in den Unterricht miteinbeziehen. In denjenigen Momenten, in denen ich es nicht mehr aushielt hinzusehen und deshalb wegschauen musste, schrieb ich meine eigenen Gedanken (wie bspw. ‚Demütigung‘, ‚Trauer‘, ‚Wut‘ und ‚Bloßstellung‘) auf ein leeres Blatt Papier nieder, um mich von diesen ‚befreien‘ und stattdessen wieder voll und ganz auf die Beobachtung konzentrieren zu können. Meine Beobachtungs- und meine Wahrnehmungsfähigkeit wurden durch das, was in den Stunden abließ, teilweise angegriffen.

### 3.2.2 Szenische Interpretation der Unterrichtsstunden

In den vorliegenden Beobachtungen wird immer wieder deutlich, dass sich der Lehrer bereits zu Stundenbeginn als einen lockeren und hemdsärmeligen Lehrer einführt, der einen coolen Spruch ‚drauf‘ hat wie bspw. „Guten Morgen, Leute. Walter, wenn du schon stehst, dreh bitte das Licht auf. Bitte erleuchte mich“ [B3, Z. 2-3] oder „Habts ihr eine neue Sitzordnung?“ [...] Wartets, das muss ich erst verdauen“ [B7, Z.-5-6] und dem die traditionellen Formen wie das Aufstehen zu Beginn des Unterrichts gleichgültig sind: „Die, die irgendwie stehen, bleiben stehen, die anderen stehen vielleicht auf“ [B1, Z. 4-5]. Als der Lehrer in der zweiten beobachteten Unterrichtsstunde den Klassenraum betritt, bleiben 23 SchülerInnen sitzen, während 4 SchülerInnen zu seiner Begrüßung aufgestanden sind. Er signalisiert hierbei den Aufgestandenen, dass sie sich setzen sollen. Er spricht allerdings nicht ermahmend diejenigen an, die sitzen geblieben sind, sondern allein diejenigen, die aufgestanden sind und sich setzen sollen. Auf diese Weise bringt der Lehrer zum Ausdruck, dass er es als Lehrkraft anders macht als die anderen. Ab und an lässt der Lehrer die SchülerInnen auch zu Stundenbeginn aufstehen, „damit wir uns begrüßen und in Ruhe sammeln können“ [B6, Z. 6] und zeigt somit an, dass ihm die Regeln des herkömmlichen Unterrichtens bekannt sind.

Die zu Unterrichtsbeginn in der Klasse bestehende Unruhe geht er damit an, dass er sie entweder zunächst mit einem ‚In-die-Hände-Klatschen‘ bzw. durch ein „Schsch“ [B1, Z. 6; B2, Z. 4] dazu auffordert, mit den Zwischenrufen aufzuhören, um offiziell mit dem Unterricht beginnen zu können oder er discreditiert bzw. ignoriert manche SchülerInnen. Besonders irritierend an manchen Stundeneinstiegen, die auch mit gewissen Grenzüberschreitungen aufseiten des Lehrers verbunden sind, ist, dass er sich einerseits auf bestimmte SchülerInnen einzuschließen scheint und andererseits, dass die SchülerInnen ohne Widerworte bzw. ohne sich zur Wehr zu setzen, den Aufforderungen der Lehrkraft folgen.

Dies zeigt sich bspw. im Fall von Lisa, die nach dem Glockenläuten, das offiziell den Unterrichtsbeginn markiert, offenbar eine Frage an den Lehrer hat „Herr Professor?“ [B6, Z. 2] und er sie sofort darauf hinweist, „Ich bin noch nicht einmal in der Klasse und du fangst schon zu sudern an“ [B6, Z. 3]. Mit seiner sehr locker anmutenden Aussage erweckt der Lehrer den Eindruck, dass er nicht davon ausgeht, dass Lisa eine ernstzunehmende Frage zu stellen hat, auf die es wert ist einzugehen, weshalb er sie mit seinem Spruch, der auf ihre Kosten geht, lediglich abwinkt. Anstatt dem Lehrer auf irgendeine Art und Weise anzuzeigen, dass er mit seiner Aussage zu weit geht, lässt Lisa seine Aussage bzw. die damit einhergehende Bloßstellung vor dem Klassenverband gewähren und zieht sich mit ihrer Frage unmittelbar zurück.

Als sich Sabrina wie ein kleines Mädchen beklagt, dass sie ihr Lineal nicht findet, reagiert der Lehrer auf die von ihr zum Ausdruck gebrachte Hilflosigkeit, indem er einen anderen Schüler darum bittet, ihr mit einem Lineal auszuweichen. Obwohl Johannes dann erwidert, dass er das schon getan hat, besteht Sabrina weiterhin darauf, kein Lineal zu finden. Mit den Worten, „Aja, dann findet Sabrina also zwei Lineale nicht. Interessant“ [B2, Z. 11-12] kommentiert der Lehrer schließlich mit einer gewissen Ironie ihre Unfähigkeit, ihr Rechenwerkzeug zusammen zu halten. Auch hierin wird deutlich, dass der Lehrer offenbar das Anliegen der Schülerin nicht ernst nimmt, sodass er sie in ihrer Hilflosigkeit nicht weiter unterstützt. Stattdessen winkt er sie mit einem lockeren Spruch, der von einem hörbaren Lachen aufseiten des Lehrers begleitet wird, ab und hinterlässt sie damit ihrer Hilflosigkeit.

Auch als Laurenz den Lehrer fragt, weshalb sich ein Schüler erst wieder um 16:00 sein Handy zurückholen darf, sollte er dieses nicht sofort wegpacken, schlägt der Lehrer zunächst hörbar die Hände zusammen und entgegnet ihm schließlich mit den Worten: „Du bist jetzt mal nicht dran“ [B5, Z. 7-8]. Als jedoch schließlich jener Schüler, der das Handy in der Hand hält, fragt: „Wieso 16:00?“ [B5, Z. 9] geht der Lehrer auf die Frage ein und antwortet: „Weil ich heute um 16:00 aus hab“ [B5, Z. 9]. Indem der Lehrer Laurenz sofort das Wort verbietet, dann – einem anderen Schüler – jedoch auf die gleiche Frage antwortet, führt er ihn vor. Ohne sich zu empören, lässt Laurenz den herabwürdigenden Umgang des Lehrers über sich ergehen.

In den beobachteten Unterrichtsstunden offenbaren sich auch Szenen, in denen der Lehrer darauf abzielt, die SchülerInnen insofern zur Ruhe und Disziplin zu animieren, indem er sich entweder als deren Freund deklariert „Olat, in aller Freundschaft“ [B9, Z. 8-9] oder sie zu seinen Verbündeten bzw. Komplizen macht: „Entschuldigts, dass ich zu spät bin, aber ich musste einen Schüler prüfen. Der wusste schon vor zwei Monaten von der heutigen Prüfung Bescheid, konnte trotzdem nix. [...] Er ist selbst schuld. Jetzt musste ich ihm noch eine Frühwarnung in die Hand drücken. Am 16.6., drei Tage vor Notenschluss“ [B5, Z. 10-14]. Indem der Lehrer wichtige Informationen über die gescheiterte Prüfung eines Schülers aus einer anderen Klasse preisgibt, erniedrigt er diesen

in dessen Abwesenheit und versucht scheinbar auf dessen Kosten die Aufmerksamkeit der SchülerInnen dieser 3. Klasse auf sich und sie selbst somit auch auf seine Seite zu ziehen. Dies dürfte ihm scheinbar auch gelingen, denn einige SchülerInnen beginnen hörbar zu lachen und miteinander zu tratschen. Zudem schafft er damit gleichsam einen Rahmen dafür, wie er mit SchülerInnen umgeht, die sich ‚nicht entsprechend‘ für eine Prüfung vorbereiten, d.h. die nicht ‚lernen‘. Im Grunde deutet sich hierbei erneut eine Disziplinierungsmaßnahme an, für die der Lehrer stellvertretend den Schüler einer anderen Klasse heranzieht, um klar zu machen, wie er in solchen Situationen vorgeht. Als die SchülerInnen nicht zur Ruhe kommen wollen und demnach nicht – seinen Erwartungen entsprechend – auf seinen Verbrüderungsversuch einsteigen, appelliert er sogar noch an deren Vernunft, indem er sie darauf hinweist, dass „Ich heute bis 16:00 da bleiben [muss, Anm. J.R.] und ich hab eh schon so einen Kopf.“ [B5, Z. 16-17]. Auf diese Art macht der Lehrer die SchülerInnen zu Erwachsenen, die doch sein Leid verstehen können müssten und dementsprechend agieren sollten. Dies zeigt sich auch dann, wenn der Lehrer die SchülerInnen darauf aufmerksam macht, dass er die Schularbeiten erst morgen zurückgibt, weil er „[...] nicht fertig geworden [ist, Anm. J.R.]“ [B7, Z. 8]. Er begründet dies dann damit, dass er „[...] gestern von 8:00 – 16:00 Kompensationsüberprüfungen [hatte, Anm. J.R.]: Da hatte ich nachher keine Lust mehr“ [B7, 8-9].

Wenn der Lehrer nun offenbar merkt, dass seine ‚coolen‘ Sprüche, seine noch verhältnismäßig ‚harmlosen‘ Disziplinierungs- bzw. auch seine Verbrüderungsversuche bei den SchülerInnen nicht fruchten und keine Ruhe und Disziplin im Klassenzimmer hergestellt werden können, geht er nicht selten dazu über, die SchülerInnen zu beleidigen „He Leute, ab und zu kommts ihr mir vor wie ein paar Alzheimerpatienten. Geh Leute, geh seids jetzt leise. Letzte Warnung!“ [B3, Z. 3-4], sie von ihren Plätzen zu verweisen „Carmen, setz dich bitte nach vorne [...] weil du sonst eh wieder nicht aufpasst“ [B5, Z. 24] oder ihnen sogar zu drohen beginnt „Leg gleich mal das Mitteilungsheft raus. Das brauch ich sicher heute“ [B5, Z. 18]. Als irritierend erweist sich jene Szene, in der der Lehrer den SchülerInnen androht, „Geh Leute, muss ich erst die Schularbeit austeilen, damits ihr leise seids?“ [B3, Z. 5-6]. Zu erwarten wäre an dieser Stelle, dass die Lehrkraft seine Drohung sofort wahr macht und die Schularbeitenhefte auszuteilen beginnt. Als ihm jedoch ein Schüler entgegenet „Ja bitte!“ [B3, Z. 6], dürfte der Lehrer allem Anschein nach nicht mit dieser Antwort gerechnet haben, weshalb er in trotziger Manier sagt „Nein, das mach ich nicht.“ [B3, Z. 6-7]. Hierbei kommt die Phantasie eines kleinen Jungen auf, der nicht das kriegt was er will, nämlich eine ruhige und gesittete SchülerInnenschaft und deshalb zu trotzen beginnt. Unmittelbar danach wechselt der Lehrer in die Rolle des strengen Lehrers und greift rigide durch, indem er darauf hinweist: „Ich hab gesagt ihr sollts ruhig sein, verdammt“ [B3, Z. 7-8]. Hierdurch wird deutlich, dass er bemüht ist, mit seiner lockeren und lustigen

Art eine gute Beziehung zu den SchülerInnen der Klasse herzustellen. Wenn diese allerdings nicht das tun bzw. er nicht das kriegt, was er verlangt oder wünscht, wechselt er in die Rolle des strengen Lehrers und greift dabei gegebenenfalls sogar dermaßen rigide durch, dass er die SchülerInnen mit der Verweigerung der Zeugnisausstellung unter Druck setzt bzw. in Angst versetzt: „Ich bin nicht gewillt euch ein Zeugnis auszustellen, wenn ihr mir die Schularbeitenhefte nicht abgibt“ [B9, Z. 7-8].

In der Erarbeitungsphase des Unterrichts lösen Herr M. und die SchülerInnen entweder gemeinsam gewisse mathematische Aufgaben oder die SchülerInnen werden vom Lehrer angehalten diese in Einzelarbeit zu bearbeiten und in ihr Schulübungsheft zu schreiben. Wesentlich ist jedoch für die SchülerInnen zu berücksichtigen, dass sie das richtige Schreib- bzw. Rechenwerkzeug zu verwenden haben. So macht der Lehrer in der zweiten beobachteten Unterrichtsstunde seinen SchülerInnen deutlich, dass sie keinen Rotstift benutzen sollen, weil der Lehrer seine Korrekturen in rot zu Papier bringt. Er werde sich keinen Grünstift kaufen – so der Lehrer –, weil „Ich verwende nicht grün“ [B2, Z. 17]. Indem er das so ausdrücklich betont, macht er klar, wie wichtig es ihm als Lehrer ist, die Fehler der SchülerInnen rot anzustreichen. Und damit hebt er auch hervor, dass er als Lehrer alles richtig macht, wohingegen die SchülerInnen vieles falsch machen.

Wenn der Lehrer eine Aufgabe an der Tafel berechnet, dann sollen sich die SchülerInnen aktiv einbringen, indem sie entweder den Rechengang erklären oder das richtige Ergebnis benennen. Er legt hierbei großen Wert darauf, dass sich die SchülerInnen durch Handheben melden, damit er sie drannehmen kann und nicht, dass sie einfach rausschreien.

Als der Lehrer die Frage stellt, wie man den Umfang des Deltoids berechnen kann, meldet sich auch Fiona zu Wort. Der Lehrer erteilt ihr nicht nur das Wort, sondern kommentiert diese Handlung auch mit: „Ah, die Fiona zeigt auf. Dann müssen wir sie gleich drannehmen“ [B2, Z. 19-20]. Auf diese Weise hebt er hervor, dass es schon etwas Besonderes ist, wenn Fiona sich meldet. Und wenn er hinzufügt „Naja, wenn du öfter aufzeigst, dann kann ich dich auch [öfter, Anm. J.R.] drannehmen“ [B2, Z. 20-21], ermutigt er sie sogar noch, dass sie sich mehr meldet. Einige Minuten später rügt der Lehrer jedoch Fiona, weil sie „heute schon so oft rausgeschrien“ [B2, Z. 43] hat. „Mir reicht“ [B2, Z. 43], ruft er durch die Klasse, „Ich mach jetzt eine Stricherliste“ [B2, Z. 43-44]. Er hatte zwar Fiona zu Beginn der Stunde noch dazu animiert, dass sie sich während des Unterrichts vermehrt melden solle, jedoch macht der Lehrer hierin deutlich, dass seine Toleranzgrenze durch das fortwährende regelwidrige Handeln – in diesem Falle in Form des Rausschreiens der Schülerin – überschritten ist. Durch seine Reglementierung mittels der „Stricherliste“ [B2, Z. 44] bringt der Lehrer zum Ausdruck, dass er nur jenes Handeln der SchülerInnen akzeptiert, das er als Lehrkraft vorgibt. Jedwedes Handeln, das den vorgegebenen Regeln des Lehrers zuwiderläuft, wird streng sanktioniert. Hierin

zeigt sich demnach nicht nur, dass er seine SchülerInnen, sondern auch wie er diese unter Kontrolle hält. Der Lehrer wirkt dabei wie ein Dompteur, der seine Tiere zur Vorführung – möglicherweise für die zum gleichen Zeitpunkt stattfindende teilnehmende Beobachtung – konditioniert bzw. dressiert.

Wenn die SchülerInnen eine Rechnung oder weiterführende Aufgaben in Stillarbeit selbst berechnen sollen, dann wird das Ergebnis entweder anschließend im Plenum besprochen oder er geht von Tisch zu Tisch und kontrolliert die Ergebnisse, die die SchülerInnen in ihr Schulübungsheft geschrieben haben.

Nachdem der Lehrer alle SchülerInnen dazu aufgefordert hat, die Aufgabe zu lösen, wendet er sich Zacharias zu, der eine Frage hat. Die Worte „Was hat Zacharias schon wieder gemacht?“ [B2, Z. 24-25] irritieren, weil der Lehrer den Schüler nicht persönlich anspricht, sondern zu den MitschülerInnen über ihn spricht und vor der Klasse deutlich macht, dass Zacharias schon wieder ein Problem beim Rechnen hat. Indem der Lehrer Zacharias derart vorführt, beschämt er den Schüler, der den Kopf über seine Rechenaufgabe sinken lässt. Erst nach dieser blamablen Anrede misst der Lehrer die Berechnung des Schülers nach und gibt ihm einen Ratschlag, wie er weiter vorgehen soll. Ähnliches trug sich auch in der Situation mit Serkan zu, indem er den Schüler darauf hinwies, dass er „schon wieder einen Pfusch gemacht“ [B1, Z. 52-53] hat.

Auch in dieser Phase des Unterrichts geht es dem Lehrer darum, dass in der Klasse Ruhe und Disziplin herrscht. Um diese herzustellen, aber trotzdem eine lockere Arbeitsatmosphäre beizubehalten, bringt der Lehrer auch gerne ein paar Späße ein, die auch auf Kosten der SchülerInnen gehen können.

So zeigen die Beobachtungen, dass sich der Lehrer dabei öfters Laurenz zuwendet, der während des Unterrichts immer wieder durch seine Zwischenrufe die Aufmerksamkeit des Lehrers auf sich zieht: „Geh Laurenz, schrei net immer raus und sei leise“ [B6, Z. 61]. Wenn Laurenz eher schlapsig mit „Jaja“ [B6, Z. 62] antwortet, dann wendet sich der Lehrer an die gesamte Klasse und meint: „Ich muss das jetzt amal erzählen. Da Laurenz begleitet mich auch immer nach Hause“ [B6, Z. 62-63]. Der Lehrer erzählt schließlich eine Geschichte von seiner Nachbarin und ihren drei Kindern, wobei eines der drei Kinder ihn an Laurenz erinnert. Auch als sich der Lehrer in der gleichen Schulstunde frühzeitig aus dem Unterricht verabschiedet, um in diejenige Klasse zu gehen, in der er selbst Klassenvorstand ist und in der heute eine ‚Competition‘ stattfindet, und Laurenz schließlich meint, dass seine Mutter heute Geburtstag hat, antwortet der Lehrer unter Lachen: „Naja, vielleicht schreib ich deiner Mama wirklich bald einmal ein Email. Hättest du es früher gesagt, dann hätt ich für sie ein Geschenk gekauft. Auch für deine Großeltern, Urgroßeltern usw.“ [B6, Z. 70-72]. Laurenz‘ Familie scheint generell ein besonderes Thema zu sein, das der Lehrer wiederholt aufgreift, um die Aufmerksamkeit des Schülers und auch der anderen MitschülerInnen auf sich zu ziehen. Dies lässt sich gleichsam an einer anderen Stelle der Beobachtungen zeigen, in der der Lehrer

unter hörbarem Lachen zu Laurenz meint: „Ich glaub ich schreib deiner Mama ein Email und erzähl ihr das“ [B4, Z. 53-54]. Daraufhin beginnt auch Laurenz zu lachen, seine MitschülerInnen schließen sich ihm an. Indem der Schüler immer wieder auf die Scherze des Lehrers einsteigt (durch Mitreden oder hörbares Lachen), entsteht der Eindruck, dass Laurenz diese Situationen als lustvoll empfindet. Schließlich bringt der Lehrer ja auch zum Ausdruck, dass Laurenz derart wichtig ist, dass er auch in seinem Privatleben über den Schüler nachdenkt. Der Lehrer schenkt ihm hierbei eine besondere Aufmerksamkeit und stellt ihn in den Mittelpunkt des Geschehens. Dass sich Laurenz selbst involvieren lässt und sich nicht dagegen wehrt, könnte auch darauf hindeuten, dass er sich in derartigen Vorführungsmomenten nicht anders zu helfen weiß als auf die Scherze des Lehrers einzusteigen.

Als der Lehrer während einer beobachteten Unterrichtsstunde darüber informiert, dass Mathe Plus wegen der Klassenkonferenz nicht stattfinden kann und die SchülerInnen sich nach dem Grund erkundigen, verweist er darauf „Naja, da besprechen wir zum Beispiel, ob da Laurenz ein Gut oder Befriedigend als Verhaltensnote bekommt, Haha“ [B6, Z. 44-45]. Der Lehrer ist dabei in die Rolle des lustigen Lehrers geschlüpft, in der er sich über Laurenz lustig macht. Auf die Aussage des Lehrers, die er offenbar selbst als besonders amüsant empfindet – was er durch sein „Haha“ [B6, Z. 45] kenntlich macht –, reagiert Laurenz scheinbar überrascht, verunsichert oder betroffen, sodass er sofort seinen Oberkörper von der Sessellehne abhebt und fragt: „Was?“ [B6, Z. 45]. Indem der Lehrer Laurenz vor der ganzen Klasse derart vorführt, beschämt er den Schüler. Anzunehmen wäre, dass der Lehrer seinen Scherz aufklärt, um den Schüler damit zu beruhigen. Irritierend ist deshalb, dass der Lehrer mit seiner Bloßstellung weiter macht und sogar noch seinen Scherz mit den Worten „Jaja. So schauts aus“ [B6, Z. 46] bekräftigt. Die Reaktion des Schülers dürfte der Lehrer derart als lustvoll erleben, sodass er seine Mundwinkel nach oben zu einem Grinsen verzieht und seinen Scherz noch bei einer anderen Schülerin fortführt „Oder ob die Lisa eine Betragensnote bekommt“ [B6, Z. 47-48]. Lisa scheint nun weniger über den Scherz des Lehrers überrascht oder erbost zu sein. Sie richtet zwar auch ihren Oberkörper auf, doch entgegnet sie dem Lehrer in einer nüchternen, jedoch überzeugten Art und Weise „Ich kriege ein Sehr Gut“ [B6, Z. 49]. Der Lehrer versucht noch seine Aussage zu untermauern, indem er Lisa sogar noch mit „Das glaubst nur du“ [B6, Z. 50] in Frage stellt, doch dürfte die ‚selbstbewusste‘ Reaktion der Schülerin etwas im Lehrer auslösen, sodass er seinen Scherz unterbricht, wieder die Rolle einer strengen Lehrkraft einnimmt und mit einer Rechnung fortfährt. Als er schließlich Maria (die Banknachbarin von Lisa), ermahnt, endlich still zu sein und diese darauf antwortet „Ja, aber die Lisa“ [B6, Z. 52], bringt der Lehrer offenbar zum Ausdruck, was er sich zuvor möglicherweise ‚nur‘ gedacht hat: „Ja ich weiß, dass dich die Lisa nervt und sie nervt mich“ [B.6, Z. 52-53]. Der Lehrer begleitet seine Aussage mit einem Lächeln und setzt sogar noch mit den

Worten „Das ist wie eine Dreiecksbeziehung“ [B6, Z. 53] nach. Er führt dabei nicht nur die Mädchen Maria und Lisa vor dem gesamten Klassenverband vor, indem er aus ihnen ein Liebespaar macht, sondern bringt gleichsam zum Ausdruck, dass er zu diesen auch eine besondere Beziehung unterhält. Denn herkömmlicherweise bezeichnet eine ‚Dreiecksbeziehung‘ eine Beziehungskonstellation, wie eine Liebesbeziehung, eine Sexualbeziehung bzw. eine Partnerschaft, in der drei Menschen unmittelbar miteinander verbunden sind. So wie in einem Dreieck, bei dem jeder Eckpunkt mit jedem anderen Eckpunkt verbunden ist, das der Lehrer schließlich auch selbst in der Luft nachzeichnet. Als Lisa anschließend etwas in einem leisen Ton sagt, reagiert der Lehrer mit einer disziplinierenden und sanktionierenden Androhung, indem er die Schülerin auffordert: „Lisa, nimm bitte das Mitteilungsheft raus“ [B6, Z. 57-58]. Ohne Widerworte greift Lisa sofort zur Schultasche und folgt der Aufforderung des Lehrers, indem sie ihr Mitteilungsheft rausholt.

Und auch als sich der Lehrer mit der Bitte um eine Antwort an Georg wendet und sich dieser nicht zu Wort meldet, weil er gerade mit seinem Banknachbarn beschäftigt und somit vom offiziellen Unterrichtsgeschehen abgelenkt ist, macht sich der Lehrer über den Schüler lustig, indem er ihn mit den Worten „Erde an Georg!“ [B3, Z. 41] vor dem gesamten Klassenverband als außerirdisches Wesen darstellt. Ein Schüler aus der ersten Reihe involviert sich unmittelbar aktiv in das Gespräch und schreit: „Georg!“ [B 3, Z. 42]. Erst dann dreht sich Georg nach vorne zur Lehrperson und fragt: „Ja?“ [B3, Z.43]. Georg dürfte einigermaßen abgelenkt gewesen sein, sodass er die Frage des Lehrers nicht wahrgenommen hat und ihm nun sein Banknachbar darauf hinweisen muss: „Du sollst was sagen“ [B3, Z. 43]. Zu erwarten wäre an dieser Stelle, dass er den Schüler darauf auffordert, die korrekte Lösung mitzuteilen. Irritierend ist nun allerdings, dass der Lehrer den Schüler anhält, zumindest „einen halbwegs richtigen Satz“ [B3, Z. 44] zu sagen. Hierbei wird deutlich, dass der Lehrer weniger auf die mathematische Rechnung als vielmehr auf das störende Verhalten von Georg – also das Tratschen mit dem Banknachbarn – fokussiert und dieses durch die Beschämung des Schülers reglementiert. Herr M. ist dabei wieder in die Rolle eines lockeren und lustigen Lehrers geschlüpft, in der er den SchülerInnen eine unterhaltsame Show liefert, die ihn selbst derart zu amüsieren scheint, dass er den Showcharakter mit den Worten „Wartet, es wird noch lustiger“ [B3, Z. 46] weiter vorantreibt. Dadurch provoziert er nicht nur ein Lachen der MitschülerInnen, sondern auch deren Mitspielen, sodass einige SchülerInnen sogar lautstark im Klassenraum herumschreien „Georgsprache“ [B3, Z. 47]. Als die Stimmung nicht besser sein könnte, schießt der Lehrer noch einmal nach, indem er darauf verweist „Georg ist ein Multitalent“ [B3, Z. 47-48]. Diese Aussage wirkt einigermaßen sarkastisch, hatte der Schüler in dieser Situation bislang nicht durch sein Können, sondern vielmehr durch seine geistige Abwesenheit geblüht.

Darüber hinaus nutzt der Lehrer auch Gelegenheiten, in denen er über SchülerInnen lästert, die sich nicht in unmittelbarer Nähe bzw. gerade nicht im Klassenraum befinden. Eine dieser Situationen trug sich in der zweiten beobachteten Schulstunde mit der Schülerin Tamara zu, die sich meldete um auf die Toilette zu gehen:

Als Tamara fragt, ob sie zur Toilette gehen kann, erteilt ihr der Lehrer sogleich die Erlaubnis, fügt aber die Auflage hinzu, dass sie sofort wieder in den Klassenraum zurückkommen möge. Als sie den Klassenraum verlassen hat, beginnt er mit der ganzen Klasse ein Gespräch über Tamara: „Eigentlich sollte ich ihr jetzt nachgehen und schauen, was sie macht. Die geht jetzt sicher aufs Klo und schreibt eine SMS. Ich habe gehört, wie ihr Handy in der Hosentasche vibriert hat. Haha“ [B2, 38-40]. Da der Lehrer mitbekommen hat, dass Tamaras Handy vibrierte, wäre zu erwarten gewesen, dass er die Schülerin aufgrund ihrer Frage, zur Toilette gehen zu dürfen, in ein Gespräch verwickelt hätte, was sie da wolle. Dabei hätte er dann auf ihr Handy zurückkommen können, auf dem offensichtlich eine neue Nachricht angekommen ist. Er hätte ihr als Lehrer auch das Handy wegnehmen können, da der Gebrauch von Handys zu persönlichen Zwecken wie bspw. das Schreiben von Nachrichten herkömmlicherweise während des Unterrichts untersagt ist. Irritierend ist, dass er Tamara das Handy lässt und sich damit auf das Spiel einlässt, das die Schülerin anzettelt. Er tut nämlich einen Augenblick lang so, als würde er tatsächlich glauben, dass sie nur zur Toilette gehen wolle. Irritierend ist zudem, dass er anschließend ihre Abwesenheit nutzt, um über sie zu lästern. Erst einmal phantasiert er aus, dass er ja wie ein Spanner die Verfolgung aufnehmen und beobachten könnte, was sie auf der Mädchentoilette tut. Diese Phantasie hat etwas Eindringliches, etwas Aufdringliches und Grenzüberschreitendes an sich, denn hierbei würde er sich in einen Privatbereich des Mädchens begeben, den er üblicherweise als Lehrkraft nicht betreten dürfte. Nachdem er diesen Sketch ausgemalt hat, lässt er die Katze aus dem Sack, indem er den SchülerInnen mitteilt, dass Tamara ganz gewiss eine Nachricht liest und verschickt, weil er ihr Handy hat vibrieren hören. Auf diese Weise liefert der Lehrer den SchülerInnen erneut die unterhaltsame Show eines Komikers, in der er sich in unterschiedliche Rollen begibt und sich – verdeutlicht durch sein „Haha“ [B2, Z. 40] – über alle lustig macht: Mal ist er in der Rolle des lockeren Lehrers, dem die Regeln der Schule gleichgültig sind, weil er Tamara das Handy nicht wegnimmt. Dann ist er in der Rolle des ernsthaften Lehrers, der Tamara ermahnt, nach dem Toilettenbesuch gleich wieder in die Klasse zurückzukehren. Mal phantasiert er sich in die Rolle eines Spanners hinein, der Tamara verfolgt. Auf dem Höhepunkt dieser Show nimmt er die Rolle eines Mitschülers ein, der mit seinen MitschülerInnen über Tamara in ihrer Abwesenheit lästert.

Wenn nun die SchülerInnen durch Zwischenrufe laut werden oder miteinander reden und somit den Unterricht stören, greift der Lehrer entschieden

durch und unterbindet damit das regelwidrige Handeln der SchülerInnen disziplinierend oder sanktionierend. Auch Herabwürdigungen der SchülerInnen aufseiten des Lehrers stehen hierbei erneut auf der Tagesordnung, wobei diese wiederum in unterschiedlicher Art und Weise (z.B. durch Beleidigungen, Unterstellungen und Beschämung) erfolgen. So lassen sich immer wieder Situationen beobachten, in denen der Lehrer direkt einzelne SchülerInnen anspricht und über sie lästert wie etwa „Laurenz, deine einzige Aufgabe ist still zu sein und zu rechnen. Still sein kannst du nicht und den Taschenrechner hast du auch nicht da“ [B4, Z. 62-63] oder er ihnen etwas unterstellt.

Als der Lehrer in einer der beobachteten Unterrichtsstunden die Frage wegen einer Kürzung bei einer Rechenaufgabe stellt und unter den aufzeigenden SchülerInnen Markus mit seiner Antwort dran nimmt, wirft der Lehrer ein: „Was ist mit dir? Schau in dein Heft, da hast du es eh stehen.“ [B2, Z. 42] Zunächst einmal wäre hierbei zu erwarten, dass Markus dem Lehrer diejenige Rechenlösung mitgeteilt hat, die auch in seinem Rechenheft steht. Wenngleich die Aussage des Lehrers im Sinne einer Ermutigung gelesen werden kann: „Weshalb sagst du etwas Falsches, obwohl du es eh kannst?“, entsteht durch die Frage „Was ist mit dir?“ [B2, Z. 42], mittels der er unmittelbar auf die Persönlichkeit des Schülers abhebt, der Eindruck, als würde der Lehrer den Schüler vollkommen in Frage stellen. Irritierend ist hierbei, dass der Lehrer durch seine Bemerkung unterstellt, dass Markus ihm die falsche Lösung der Aufgabe genannt hat, sich in seinem Heft aber sicherlich die richtige Antwort findet. Dadurch, dass der Lehrer nicht einfach darauf hinweist, dass das die falsche Lösung ist, sondern stattdessen unterstellt, dass der Schüler nicht richtig vorgelesen hat, was in seinem Rechenheft geschrieben steht, führt er Markus in der Klasse vor und provoziert die anderen SchülerInnen zum Lachen über ihn. Auf diese Weise wird Markus auf doppelte Weise beschämt: Einmal, weil er nicht richtig gerechnet hat. Das andere Mal, weil er offensichtlich nicht richtig vorgelesen hat.

Eine ähnliche Situation hat sich auch mit einem anderen Schüler in einer anderen Schulstunde zugetragen, dem der Lehrer nach seiner Antwort mit den Worten „Geh, lüg nicht“ [B3, Z. 39] unterstellt, dass er im Unterricht Unwahrheiten erzählt. Auch diese Antwort des Lehrers irritiert, weil er erneut einem Schüler unterstellt, absichtlich eine Falschaussage getätigt zu haben. Indem er den Schüler vor der ganzen Klasse als Lügner darstellt, stellt er ihn nicht nur bloß, sondern beschämt ihn gleichsam damit.

Wie sich in solchen Situationen zeigt, lässt der Lehrer den SchülerInnen wenige Freiräume, um auch einmal scheitern bzw. aus den eigenen Fehlern lernen zu können. Die Lehrkraft hat scheinbar eine bestimmte Lösung bzw. einen genauen Rechengang im Kopf und erwartet sich, korrekte Antworten zu hören. Wenn die SchülerInnen seiner Meinung nach falsche Antworten geben, dann beschuldigt er sie oder setzt sie mit Androhungen unter Druck, wie auch in der Szene mit Mario deutlich wird:

Während der Lehrer eine Aufgabe an die Tafel schreibt, wendet er sich dem Schüler Mario zu: „Komm Mario, jetzt bist du dran“ [B5, Z. 31]. Mario hebt seinen Kopf und beginnt eine Zahl zu stammeln. Daraufhin antwortet der Lehrer: „Wie kommst du denn jetzt auf 320? Geh Mario, das gibt es ja nicht. Du musst das können. Wir haben das jetzt ein ganzes Jahr gemacht. Los, komm!“ [B5, Z. 32-34]. Mario nennt erneut eine Zahl, die jedoch wieder nicht korrekt ist. Die Lehrperson äußert sich daraufhin: „Also das gibt es ja nicht. Viel Spaß in der neuen Klasse“ [B5, Z. 35-36]. Der Lehrer klingt dabei sehr sarkastisch. Als der Schüler schließlich erneut versucht etwas zu sagen, entgegnet der Lehrer „Mario, ich trag dir gleich ein Minus ein“ [B5, Z. 37-38], worauf die anderen SchülerInnen in Gelächter verfallen. In dieser Situation wird der enorme Erwartungsdruck des Lehrers deutlich, den er auf den Schüler überträgt. Mit den Worten „Du musst das können“ [B5, Z. 33] gibt der Lehrer unmissverständlich zu verstehen, dass der Schüler abliefern muss. Er hat gar keine andere Wahl. Als der Schüler schließlich zum zweiten Mal eine falsche Antwort gibt, bringt der Lehrer sein mangelndes Verständnis und auch seinen Missmut dem Schüler gegenüber zum Ausdruck. Irritierend dabei ist, dass ihm der Lehrer für die neue Klasse viel Spaß wünscht. Der sarkastische Ton, der diese Aussage begleitet bzw. die Aussage selbst, deuten darauf hin, dass er es nicht ernst meint, denn wie sollte der Schüler etwas in einer anderen Klasse können, was er jetzt auch nicht kann. Hierin macht er sich also eher über den Schüler lustig und beschämt ihn vor der gesamten Klasse. Es ist anzunehmen, dass die Lehrkraft hiermit seine aufkommende Unzulänglichkeit sowie seine Unsicherheit als Lehrer versagt zu haben und deshalb als dummer, machtloser Lehrer dazustehen, kaschiert und somit die verspürten Affekte von sich wegschiebt. Dass er dem Schüler dann auch noch ein Minus androht verweist darauf, dass der Lehrer die verspürten Affekte nur schwer aushalten kann und durch Sanktionen seine Macht zurückerlangen muss, um weiter handlungsfähig zu bleiben. Dass die anderen SchülerInnen der Klasse, die dem Geschehen beiwohnen, nicht für ihren Mitschüler Partei ergreifen und sich gegen die Bloßstellung von Mario auflehnen, sondern hörbar zu lachen beginnen, verweist darauf, dass der Lehrer die SchülerInnen bereits derart unter Kontrolle genommen bzw. in seine Show eingebunden hat, dass sie sich sogar noch unterstützend auf seine Seite stellen.

Wenn nun eine Schülerin den Lehrer korrigieren will, während er eine Rechenaufgabe an die Tafel schreibt, weil ihm ein „Angabefehler“ [B2, Z. 31] unterlaufen sei, überprüft der Lehrer das Geschriebene und antwortet folgendermaßen: „Nein, da steht schon ein Einser. Du bist bei der falschen Aufgabe. Haha. Da hast du echt geglaubt, dass du zeigen kannst, dass ich falsch bin? Interessant“ [B2, Z. 32-34]. Zunächst einmal kann der Lehrer freudig auftrumpfen („Haha“, B 2, Z.33), dass nicht er, sondern die Schülerin sich geirrt hat. Wenn er dann aber fortfährt, dass die Schülerin wohl gedacht habe, „dass ich falsch bin“ [B2, Z. 34], dann unterläuft ihm eine irritierende Fehlleistung.

Denn eigentlich geht es darum, dass er einen Fehler gemacht haben könnte. Wenn der Lehrer das aber in die Worte fasst, dass *er* ‚falsch sei‘, dann wird deutlich, dass er die Kritik der Schülerin als kränkend erlebt und sich in seiner ganzen Person angegriffen fühlt. Damit wird deutlich, dass der Lehrer ein ganz besonderes Verhältnis zu seinen SchülerInnen herstellt. Zu erwarten wäre normalerweise, dass er mit ihnen über eine Sache – eben die Rechenaufgaben – spricht, wo man gemeinsam darüber reden kann, was falsch und was richtig ist. Dieser Lehrer scheint dagegen eine derart nahe Beziehung zu den SchülerInnen herstellen zu wollen, bei der es nicht nur um Mathematik, sondern auch um seine Person geht, die von den Heranwachsenden geschätzt und anerkannt werden soll.

Ist dann ein gewisser Punkt erreicht und die Geduld des Lehrers ausgeschöpft bzw. sein Repertoire an Machtinstrumenten bereits erschöpft, das ihm als Lehrkraft zur Verfügung steht, kommt es – zumeist gegen Ende der Schulstunde – zu Szenen, in denen der Lehrer einzelne SchülerInnen von ihren Peers örtlich trennt und sie ‚in sein Revier‘ an die Tafel holt, damit sie vor allen anderen eine Rechenaufgabe lösen müssen.

Als der Lehrer die dritte Rechenaufgabe in dieser fünften Unterrichtsstunde des Tags an die Tafel schreibt und Walter dabei beobachtet, wie dieser mit seiner Banknachbarin redet, ruft er ihn zur Ordnung, indem er ihn dazu auffordert, an der Tafel die Aufgabe zu lösen. Auf diese Weise entwickelt sich folgender Dialog zwischen dem Lehrer und dem Schüler:

„Walter, du hast dich grad freiwillig ernannt, um den Beweis zu schreiben.“ Der Lehrer geht zum Tisch von Walter und reicht ihm die Tafelkreide. Walter [...] geht vor zur Tafel. [...] Er dreht sich immer wieder zu seinen MitschülerInnen um. Der Lehrer geht in Richtung der Fenster und lehnt sich dort an. Lehrperson: „Das ist wie in einem Kino. Wir brauchen nur noch Popcorn.“ Walter: „Ich habe das letzte Mal vor zehn Jahren gemacht.“ Lehrperson: „Walter, vor zehn Jahren hast du noch in die Hose gemacht.“ Lehrperson: „Das ist besser als eine Komödie. Wo ist das Popcorn? Bitte bitte, das müssen wir genießen.“ [B2, Z. 47-54]

Zu erwarten wäre, dass der Lehrer den Schüler, der sich durch das Reden mit einer Mitschülerin ablenken lässt, darum bittet, an der Tafel die Rechenaufgabe zu lösen. Daher irritiert es, dass der Lehrer über Walter sagt, dass er sich zu dieser Aufgabe ‚freiwillig ernannt‘ [B2, Z. 47] habe. Durch diesen ironischen Kommentar bringt der Erwachsene den Schüler in Verlegenheit und stellt ihn bloß. Sodann verwandelt der Lehrer das Klassenzimmer in einen lauschigen Kinosaal, in dem die MitschülerInnen als Publikum an der unterhaltenden Veranstaltung teilhaben, in welcher der Lehrer den Regisseur spielt und Walter die Rolle eines Komikers zufällt, der vor der Tafel seine Schwierigkeiten mit Rechenaufgaben demonstriert. So lädt der Lehrer die MitschülerInnen dazu ein, sich über Walters Rechenprobleme lustig zu machen und steigert dabei die Spannung, indem er darauf hinweist, dass ihnen bei dieser spaßigen

Unterhaltung nur noch das Popcorn fehlt. Als Walter sich für seine Schwierigkeiten mit der Rechenaufgabe durch die Worte verteidigt, dass er so etwas vor zehn Jahren das letzte Mal gerechnet hat, demütigt der Lehrer den Schüler durch die ihn der Lächerlichkeit preisgebende Antwort „Walter, vor zehn Jahren hast du noch in die Hose gemacht“ [B2, Z. 53]. Auf diese Weise erniedrigt der Lehrer den Schüler, indem er von ihm das Bild eines kleinen Jungen entwirft, der seine Körperfunktionen noch nicht beherrscht. Der begeisterte Ausruf, „Das ist besser als eine Komödie“ [B2, Z. 53-54] illustriert, wie sehr der auf Kosten von Walter erlebte Spaß nach Auffassung des Lehrers noch dadurch überboten wird, dass er auf diese Weise ein Comedy-Show inszeniert. Seine Einladung „Bitte, bitte, das müssen wir genießen“ [B2, Z. 54], offenbart, dass sich der Unterricht zu diesem Zeitpunkt völlig in eine für das Kino geeignete Unterhaltungsshow aufgelöst hat. Von der Rolle des seine MitschülerInnen unterhaltenden Showmasters wechselt der Lehrer einerseits blitzartig in die Rolle des Schülers, indem er sich ‚brav‘ auf den Platz von Walter setzt, eine Rolle, in der er auch noch mit der Banknachbarin plaudert. Andererseits übernimmt er im nächsten Augenblick schon die Rolle eines strengen Lehrers, der Walter androht, „du hast noch zwei Minuten Zeit, sonst bekommst du ein Minus“ [B2, Z. 57-58]. Die MitschülerInnen reagieren auf diese Ankündigung hin schadenfroh und begeistert, sodass sie in lautes Lachen ausbrechen. Als der Lehrer die Comedy-Show auf die Spitze treibt, indem er den strengen Lehrer mit der ernsthaft gemeinten Androhung im Umgang mit einem anderen Schüler der Klasse weiterspielt „Olat, du kriegst ein Minus fürs Tratschen“ [B2, Z. 59-60], da sind die von gehässigen Gefühlen aufgewühlten MitschülerInnen so begeistert von ihrem Lehrer, dass sie seiner Jagd auf Walter Beifall klatschen. Als der wiederholt der Lächerlichkeit preisgegebene Schüler zu seinem Platz zurückkehrt, sich hinsetzt und mit seiner Banknachbarin zu flüstern beginnt – wohl um sich zu entlasten –, setzt der Lehrer noch einmal nach, indem er ihm eine weitere schlechte Benotung androht: „Sei leise, du kriegst eh schon ein Minus, du brauchst nicht noch eines“ [B2, Z. 63-64]. Durch die Worte „Du und Lisa, ihr seids wie ein altes Ehepaar“ [B2, Z. 65-66], macht der Lehrer Walter und die Schülerin noch einmal lächerlich, indem er aus den SchülerInnen ein alt gewordenes Paar macht.

Ähnliche Situationen haben sich in einer anderen Schulstunde mit den SchülerInnen Jaqueline und Mario zugetragen. Es handelt sich wieder um die fünfte Stunde an diesem Tag, wobei der Unterricht schon zeitlich fortgeschritten ist.

Nachdem der Lehrer kurz etwas an der Tafel erklärt hat, dreht er sich zur Schülerin und meint: „Jaqueline geh zur Tafel und zeig, was du gerechnet hast“ [B9, Z. 73-74]. Er hat dabei einen ernsten Blick aufgesetzt. Als er die Schülerin zwei Mal vergebens aufgefordert hat, dreht er sich schließlich von ihr weg und wendet sich mit den Worten „Ich glaub, sie versteht mich nicht. Jaqueline, geh zur Tafel“ [B9, Z. 77-78] zur gesamten Klasse. Erst als er Jaqueline vor ihren

MitschülerInnen als dumm vorgeführt hat, stampft diese zunächst mit ihren Füßen auf den Boden und bringt dadurch ihren offenbar verspürten Ärger oder Ablehnung hinsichtlich der bevorstehenden Situation zum Ausdruck. Sie leistet schließlich der befehlhaften Aufforderung des Lehrers Folge und begibt sich – jedoch zögerlich, was wiederum auf eine gewisse Unsicherheit hindeutet – vor zur Tafel. Dort angekommen beginnt sie die Rechnung an die Tafel zu schreiben. Noch bevor die Schülerin diese vollenden kann, meint der Lehrer zu ihr „Das ist schon falsch“ [B9, Z. 81]. Der Lehrer unterbricht die Schülerin noch bevor sie ihre Rechnung fertigstellen kann. Er ist schließlich derjenige, der die Rechenaufgabe korrekt löst und die Schülerin ihrer eigenen Unzulänglichkeit überlässt, indem er ihr demonstriert, dass er es richtig macht. Anstatt der Schülerin zu erklären, was sie falsch gemacht hat bzw. was sie besser machen kann, stellt der Lehrer Jaqueline bloß, indem er sie regelrecht links liegen lässt, während er ihren MitschülerInnen den richtigen Lösungsweg erklärt. Stillschweigend lässt sie die Beschämung über sich ergehen und sieht dem Lehrer zu, bis sie schließlich mit einem „Ok“ [B9, Z. 85] an ihren Platz zurückzieht und in ihr Schulübungsheft zu schreiben beginnt. Ohne noch einmal auf die Schülerin einzugehen, fährt der Lehrer mit dem Mathematikunterricht fort. Kurz darauf meint der Lehrer zu den SchülerInnen: „So jetzt rechnets das Beispiel alleine. [...] Mario wird dann das Beispiel an der Tafel rechnen“ [B9, Z. 92-94]. Mario hebt den Blick von seinen Arbeitsunterlagen ab und entgegnet dem Lehrer mit einem entschiedenen „Nein“ [B9, Z. 95], wodurch er seine Ablehnung zum Ausdruck bringt. Daraufhin wendet sich der Lehrer wieder Mario zu und meint „Doch“ [B9, Z. 95]. Auf die Art und Weise wie der Lehrer und der Schüler miteinander interagieren, entwerfen sie gemeinsam ein Bild, in dem zwei junge trotzig Heranwachsende miteinander darum rangeln, wer denn nun am längeren Ast sitzt und bestimmen darf, wo es wie lang geht. Nachdem die SchülerInnen einige Minuten in Einzelarbeit mit der Rechenaufgabe beschäftigt waren, wendet er sich wieder Mario zu und bittet ihn an die Tafel zu gehen. Zu erwarten wäre, dass der Lehrer motiviert und bestärkt, sodass sich Mario der Herausforderung – sich vor dem Lehrer und seinen MitschülerInnen zu beweisen – stellen kann. Schließlich ist es für einen Schüler keine gewohnte Situation an der Tafel vor allen anderen eine Rechenaufgabe zu lösen. Irritierend sind demnach die Worte des Lehrers „Oder nimmst du gleich freiwillig ein Minus in Kauf?“ [B9, Z. 102]. Hierin wird deutlich, dass es ihm weniger um eine Rechenaufgabe geht, die es für den Schüler zu lösen gilt, denn ansonsten müsste der Schüler doch erst einmal falsch abliefern, damit er sich unter Umständen ein Minus verdient. Scheinbar stellt das An-die-Tafel-Zitieren vielmehr eine Disziplinierungsmaßnahme dar, um den Schüler in die Schranken zu weisen. Gleichsam wirkt die Frage des Lehrers wie eine Ansage für einen Kampf, den jedoch der Lehrer von Beginn an dominiert, wie er selbst durch die Ankündigung eines Minus zum Ausdruck bringt. Somit lässt der Lehrer Mario auch wenig Spielraum in seiner Entscheidung: Entweder er tritt den

Kampf an und lässt sich vor seinen Peers vorführen oder aber er nimmt kampflös eine schlechte Bewertung in Kauf. „Der Schüler senkt den Blick ab, erhebt sich vom Sessel und geht vor zur Tafel. Auf dem Weg dorthin hat er seine Schultern etwas nach oben gezogen. Seine beiden Hände hat er zu einer Faust geformt“ [B9, Z. 102-105]. Die geballten Fäuste wirken dabei so, als würde er sich für den Kampf bereit machen. Zudem bringt er dabei körperlich seine scheinbar verspürte Aggression zum Ausdruck. An der Tafel angekommen streckt ihm der Lehrer die Kreide entgegen, die er auch kommentarlos annimmt. Er schaut dabei dem Lehrer in die Augen. Mit einem Lächeln im Gesicht meint der Lehrer schließlich zu Mario „Na dann zeig mal was du kannst“ [B9, Z. 106-107] und geht dabei zunächst einen Schritt zur Seite. Es entsteht hierbei der Eindruck, als würde der Lehrer dem Schüler den ersten Zug überlassen. Mario beginnt die Rechnung an der Tafel zu lösen. Kurz darauf dreht er sich zum Lehrer auf die Seite und schaut dann zu seinen MitschülerInnen zurück, als wolle er sich bei den anderen rückversichern, was wiederum seine Unsicherheit zum Ausdruck bringt. Mit den Worten „Nicht aufhören, weitermachen, Mario“ [B9, Z. 111] stachelt der Lehrer den Schüler noch weiter an und treibt dadurch auch seinen selbstinszenierten Kampf mit Showcharakter, den er scheinbar – wie durch seine Worte deutlich wird – als sehr lustvoll erlebt, weiter voran. Mario dreht sich erneut zur Tafel zurück und beginnt zu rechnen. Anstatt ihm jedoch unterstützend unter die Hände zu greifen, setzt ihn der Lehrer weiter unter Druck und heizt dabei die Show noch weiter an: „Na komm schon, Mario. Beeil dich“ [B9, Z. 112]. Allmählich dürfte der Lehrer jedoch seine Geduld verlieren, weshalb er Mario auffordert: „Du sollst nicht mich ansehen, sondern die Rechnung rechnen“ [B9, 114-115]. Er macht den Kampf noch interessanter, indem er den Schüler weiter unter Druck setzt. Daraufhin läutet die Schulglocke. Der Lehrer nimmt dem Schüler die Kreide aus der Hand. Der Kampf wird somit durch das Glockenläuten unterbrochen. Während der Lehrer den Lösungsweg auf die Tafel schreibt, geht Mario mit gesenktem Blick und hängenden Schultern an den Platz zurück. Der Schüler geht somit sieglos vom Platz. Als der Schüler an seinem Platz angekommen ist, setzt der Lehrer noch eins drauf, indem er sich mit hörbar erhöhter Stimme mit folgenden Worten an den Schüler wendet: „Mario, komm dann bitte zu mir“ [B9, Z. 119]. Damit bringt der Lehrer vor allen anderen die Show zum Abschluss und demonstriert gleichsam, dass er diejenige Person ist, die den Kampf gewinnt und somit auch jene Person ist, die am längeren Ast sitzt. Als der Lehrer schließlich die korrekte Lösung an die Tafel geschrieben hat, begibt sich Mario zu ihm nach vorne.

In solchen Situationen, wie zuvor beschrieben wurde, findet die Machtdemonstration des Lehrers nicht selten in einem Eintrag in das Mitteilungsheft oder in das Klassenbuch ihren Abschluss. Ein Beispiel stellt hierbei die Szene mit Laurenz dar. Es wirkt hierbei beinahe so, als würde der Lehrer dabei seine

gesamte Aggression, die sich über Minuten angestaut hat, an einer Person bzw. in der Sanktion einer Person entladen:

Der Lehrer wendet sich – nachdem er zuvor Walter an der Tafel bloßgestellt hat und dessen Banknachbarin beschämt hat – Laurenz zu: „So, mir reicht. Hol bitte dein Mitteilungsheft raus. Und wenn du das nicht mit hast, dann schreib ich dich ins Klassenbuch“ [B2, Z. 68-69]. Der Lehrer macht dabei deutlich, dass seine Toleranzgrenze dermaßen überschritten ist, dass er nun bei Laurenz mit einem Eintrag ins Mitteilungsheft – oder gegebenenfalls sogar mit einem Klassenbucheintrag – noch einen Schritt weiter geht. Noch bevor Laurenz reagieren kann, meldet sich der Lehrer erneut zu Wort: „Leg mir bitte das Mitteilungsheft auf den Schreibtisch. Und bring auch gleich einen Stift mit. Den nehm ich dir dann auch noch“ [B2, 70-71]. Hierbei wirkt die Aussage des Lehrers so, als wolle der Lehrer Laurenz alles Wertvolle, das er besitzt – und sei nur sein Stift –, wegnehmen. Er führt Laurenz dabei vor und bestraft ihn für sein regelwidriges Handeln. Er demonstriert hierbei erneut seine Macht und zeigt auf, dass er diejenige Person ist, die das Handeln der SchülerInnen bestimmt und sie unter Kontrolle hält. Im Vergleich zu den anderen SchülerInnen der Klasse geht er jedoch noch einen Schritt weiter, nämlich indem er die Gelegenheit über den Eintrag in das Mitteilungsheft aus dem Klassenverband hinaus zu Laurenz' Eltern und den Klassenvorstand bzw. anderen Lehrkräften dieser Klasse trägt. Dadurch holt er sich nicht nur von außen Verstärkung, sondern er lässt auch keinen Zweifel daran, dass er im Recht ist.

### **3.2.3 Manifeste und latente Sinn**

Auf der manifesten Bedeutungsebene der Mathematikstunde stellt sich Herr M. als einen Lehrer dar, der zwei Gesichter hat und den Unterricht dominiert. Auf der einen Seite tritt er als ein lockerer und hemdsärmeliger Lehrer auf, der versucht, Schwung in den Unterricht zu bringen. Die herkömmlichen Regeln des alltäglichen Unterrichts werden gegebenenfalls von ihm vernachlässigt oder ignoriert, um die SchülerInnen wachzurütteln und sie zu einer aktiven Teilnahme an der Unterrichtsstunde zu animieren. So brauchen die SchülerInnen bei ihm im Unterricht nicht unbedingt aufzustehen. Ihm ist es auch scheinbar gleichgültig, ob SchülerInnen, wie bspw. Tamara, mit dem Handy auf die Toilette gehen und dort Nachrichten empfangen und versenden. Ob Sabrina nun ein Lineal hat oder nicht, ist ihm eigentlich auch egal. Auch wenn die SchülerInnen nach mehrmaliger Aufforderung noch nicht zur Ruhe gekommen sind, wahrt der Lehrer zunächst Contenance und informiert die SchülerInnen über wichtige, bevorstehende Ereignisse. Während der Lehrer vernünftigen Unterricht durchzuführen versucht, bringt er immer wieder launige Elemente ein, um die SchülerInnen zu motivieren, zu unterhalten und dabei zum Lachen zu

bringen. Hierbei macht er sich dann gegebenenfalls auch selbst zum Mitschüler, der mit den Schülern – wie bspw. in der Situation mit Mario deutlich wird – rangelt und mit den Schülerinnen (z.B. mit Maria und Lisa) etwas schäkert. Durch seine Späße hält er nicht nur die SchülerInnen der Klasse, sondern auch sich selbst bei Laune.

Auf der anderen Seite wird er zum strengen Lehrer, der SchülerInnen diszipliniert und unterrichtsstörendes, regelwidriges Verhalten entschieden sanktioniert. Es ist ihm nicht nur wichtig, dass die SchülerInnen ruhig sind und sich am Unterricht aktiv beteiligen, sondern dass sie in einer korrekten deutschen Sprache mit ihm sprechen und nachdenken, bevor sie noch etwas Falsches sagen könnten. Er legt auch Wert darauf, dass er den Rotstift benutzt und das Recht hat, seine SchülerInnen zu korrigieren, während diese sich bei der Farbwahl ihrer Stifte entsprechend anzupassen haben. Wenn die Klasse unruhig wird oder SchülerInnen zu viel miteinander plaudern, dann greift er durch, indem er eine Stricherlliste führt, schlechte Zensuren gibt, einen Klassenbucheintrag tätigt oder durch einen Eintrag ins Mitteilungsheft die Eltern informiert. Oder aber er setzt sich durch, indem er SchülerInnen bedroht, beleidigt, kränkt, vorführt und/oder beschämt. Auf diese Art und Weise räumt er sogar mögliche Momente des Scheiterns aus dem Weg, die für SchülerInnen im Sinne eines Lernprozesses (z.B. sich behaupten zu lernen) von besonderer Bedeutung sein könnten. So muss sich der Lehrer im Zuge seiner Funktionen und Aufgaben jeden Tag aufs Neue in seiner professionellen Rolle vor seinen SchülerInnen beweisen und wird dabei auch selbst von den SchülerInnen immer wieder aufs Neue bewertet. Dieser Druck, sich – in zum Teil prekären Situationen oder unter prekären Umständen – beweisen zu müssen und die SchülerInnen hierfür in Schach zu halten, strengt ihn offenbar an. Der Gefahr, dass man ihn in seiner Rolle als Lehrer in Frage stellen könnte, begegnet er, indem er entweder versucht, sich mit den SchülerInnen zu verbünden, sie sich zum Freund zu machen oder aber er pickt sich einzelne aus dem Klassenverband heraus und greift diese an bzw. macht auf deren Kosten Witze. Auch wenn er sich mit den falschen Antworten von Markus oder auch Georg auf eine Rechenaufgabe bezieht, dann geht es ihm eigentlich jeweils nicht um die richtige Antwort, sondern um eine Gelegenheit, die SchülerInnen auf deren Kosten zum Lachen zu bringen. Der Lehrer geht dabei gegebenenfalls sogar soweit, dass er persönliche Eigenschaften der Verspotteten, wie bspw. ihren Migrationshintergrund – wie es bei Serkan der Fall ist –, aufgreift. Zudem stellen sich die Schulstunden als Show dar, in deren Mittelpunkt der Lehrer als Showmaster steht, der sich von seinen SchülerInnen – und vermutlich auch von mir als Beobachterin – feiern und bejubeln lassen will. Entscheidend ist, dass ‚anything goes‘. Durch sein kumpelhaftes Auftreten macht der Lehrer den SchülerInnen ein ‚Spielangebot‘. Er spielt mit ihnen – wie eine Katze mit der Maus – und er allein entscheidet, wann es Ernst und wann es Spaß ist. Hierbei zeigt sich auch, dass der

Lehrer die Position des Spielmakers innehat, der die der Show zugrunde liegenden Regeln festlegt. Aufgrund dieser von ihm choreographierten Unterhaltungsshow kann der Lehrer auch einmal den Stalker oder einen Mitschüler spielen – d.h. er regrediert dadurch auf eine ‚kindlichere Ebene‘. Anhand des Beispiels mit dem Vibrieren des Handys in der Hose von Tamara wird deutlich, wie sehr er schon den SchülerInnen nahegekommen ist. Diese Szene hat etwas Überschreitendes und Eindringendes an sich. Indem der Lehrer darauf verweist, dass er das Vibrieren wahrgenommen hat und gegebenenfalls der Schülerin sogar auf die Toilette folgen könnte, macht der Lehrer deutlich, wie viel Kontrolle er hat bzw. zu haben vorgibt. Der Lehrer verweist in Abwesenheit der Schülerin sogar noch darauf, dass er ihr eigentlich auf die Toilette folgen sollte. In dieser Szene deutet er den SchülerInnen an: ‚Ich durchschaue euch‘; was auch etwas Bedrohliches an sich hat.

Wenn eine Mitschülerin ihn irrtümlicherweise kritisiert, dann verweist seine irritierende Bemerkung, sie glaube, dass *er* falsch sei, darauf, dass es ihm weniger um den Stoff geht, den er vermittelt, als vielmehr um die eigene Person, die er (unbewusst) vor einem drohenden Gesichtverlust durch bspw. des Entlarvens seines möglichen ‚falschen‘ Spiels, das er mit den SchülerInnen betreibt, bewahren muss, um somit vor den Jugendlichen brillieren zu können. Dies verweist darauf, dass er Schwierigkeiten mit der Kritik von SchülerInnen hat und diese auf der latenten Sinnenebene als persönlichen Angriff empfindet.

Die Irritation, dass der Lehrer die SchülerInnen nicht persönlich anspricht – wie dies in den Szenen mit den Schülern Zacharias und Serkan deutlich wird –, sondern über sie in der dritten Person zu den anderen SchülerInnen der Klasse spricht, macht darauf aufmerksam, dass es ihm weniger darum geht, die SchülerInnen im Lernprozess zu unterstützen bzw. seinen pädagogischen Aufgaben der Bildung und Erziehung nachzukommen, sondern sie (unbewusst) durch Bloßstellung herabzuwürdigen und in Folge dessen die anderen SchülerInnen der Klasse durch die aufkommende Belustigung zu unterhalten.

Als Walter an die Tafel zitiert wird, ist es der Lehrer, der entscheidet, dass sich die SchülerInnen in einer Kinoveranstaltung mit komödialen Charakter befinden. Er verbündet sich mit anderen MitschülerInnen und stellt sich im Kollektiv gegen einen Schwächeren. Indem er Walter vor der gesamten Klassengemeinschaft lächerlich macht, wird deutlich, wie er ihn sich unterwirft. Der Lehrer spielt sich dadurch auf, was die anderen MitschülerInnen wiederum lustig und cool finden. Entscheidend ist, dass er in dieser Position die Macht besitzt, sein Publikum mal zum Lachen, mal zum Erschrecken zu bringen. Er ist der Einzige, der entscheidet, wann die SchülerInnen zum Publikum oder zu MitakteurInnen werden. Sobald sich die SchülerInnen nicht den Erwartungen des Lehrers entsprechend verhalten, greift der Lehrer reglementierend, sanktionierend oder disziplinierend durch.

Die hier angeführten Irritationen machen auch deutlich, dass der Lehrer latent nicht nur in verschiedener Art und Weise Macht ausübt, sondern dabei

auch den Mädchen und Jungen gegenüber teilweise unterschiedlich agiert. Sobald die SchülerInnen nämlich versuchen, auf sein Spiel einzusteigen, lässt der Lehrer sie abblitzen. Wenn sich Tamara zur Beantwortung einer Frage zu Wort meldet, fordert der Lehrer die Schülerin – noch bevor sie etwas sagen kann – dazu auf, dass sie zunächst nachdenken soll, bevor sie etwas sagt. Als Anna eine Frage von Lehrer M. beantworten möchte, weist dieser sie darauf hin, dass sie die richtige und keinesfalls eine falsche Antwort geben soll. Hierbei wird deutlich, dass der Lehrer die Mädchen gängelt, noch bevor sie überhaupt etwas ‚Dummes‘ sagen oder tun können. Auf der anderen Seite begegnet der Lehrer einzelnen Schülern erst im Nachhinein angriffig, nachdem sie etwas Falsches gesagt haben. An diesen Beispielen zeigt sich demnach, dass auch die Jungen der Klasse – nachdem sie etwas ‚Dummes‘ gesagt oder getan haben – gängelt werden. Auf diese Art und Weise hält der Lehrer zwar die SchülerInnen ‚klein‘, wodurch eine ruhige Atmosphäre für den alltäglichen Unterricht gegeben ist. Andererseits hält der Lehrer dadurch die Show auch aufrecht, wodurch diese für die SchülerInnen nicht nur attraktiv bleibt, sondern auch einen gewissen Konkurrenzcharakter für die MitspielerInnen erzeugt: Sie sind dann derart in die Show des Lehrers miteingebunden, dass sie sich sogar gegenseitig erniedrigen. Der Lehrer schafft es demnach, die SchülerInnen auch gegeneinander auszuspielen. Dies wird besonders in jenen Szenen deutlich, in denen gewisse SchülerInnen, wie beispielsweise Walter, Laurenz, Jaqueline oder Mario, vor dem gesamten Klassenverband zur Schau bzw. bloßgestellt werden und ihre MitspielerInnen lautstark zu klatschen und/oder zu lachen beginnen. Anstatt sich gegen das aggressiv anmutende Vorgehen des Lehrers aufzulehnen, lassen sich die SchülerInnen in das initiierte Spiel des Lehrers verwickeln. Dem lautstarken Klatschen und hörbaren Lachen kann hierbei eine doppelte Bedeutung zugesprochen werden: Einerseits können die SchülerInnen dadurch ihrer Lust, die mit dem vom Lehrer attraktiv gestalteten und gleichsam beständig aufrechterhaltenen Spiel einhergeht, Ausdruck verleihen. Schlussendlich lassen sie sich auch permanent vom Lehrer in das Spiel verwickeln. Andererseits wird es ihnen dadurch auch möglich, die durch das Spiel ausgelöste Aggression – bezüglich der Demütigung eines Mitglieds der eigenen Peerkultur – selbst auszuleben und die damit einhergehende Unsicherheit, selbst zum Opfer zu fallen, (latent) zu unterdrücken. Irritierend ist gleichsam der permanente Wechsel zwischen seinem kumpelhaften und strengen Handeln. Die dadurch hervorgerufene Ambivalenz stellt auf der latenten Ebene für die SchülerInnen eine unsichere Situation her. Indem die SchülerInnen die in ihnen aufkommende Aggression und Unsicherheit, die durch das unsichere Spiel des Lehrers und die Angst, selbst ausgeliefert und bloßgestellt zu werden, ausgelöst wird, (unbewusst) abwehren, wird es ihnen schließlich möglich, auf die initiierte Show des Lehrers – nach Aufforderung – einzusteigen und mitzumachen. Denn wie sich zeigt, hat der Lehrer immer alle im Blick und es wird auch niemand vom Spiel ausgeschlossen. Ob und wann man ‚drangenommen‘

wird, ist ungewiss. Er hat jeden und alles im Griff, was gleichsam etwas schier Beängstigendes an sich hat.

Darüber hinaus ist auch die mehrmals an einen Satz angefügte Bemerkung „Interessant“ [B2, Z. 12, 34] irritierend. Auf diese Weise bringt der Lehrer zum Ausdruck, dass er die SchülerInnen ‚interessant‘ findet. Das heißt nicht, dass er sich ernsthaft für die einzelnen SchülerInnen interessiert, sondern vielmehr dass er sie wie Versuchstiere in einem Labor oder Tiere in einem Zoo betrachtet und dementsprechend behandelt. Das bedeutet, dass er seine SchülerInnen einmal zum Publikum macht, das ihn bestaunen und bewundern soll. Andererseits macht er sie auch zu Tieren, die er – entsprechend seiner Erwartungen und Vorstellungen – dressiert und vorführt. Er hält damit die SchülerInnen weiter unter Kontrolle und verhindert auf diese Art und Weise, dass er selbst den wilden Tieren – in diesem Fall: den regelwidrigen SchülerInnen – zum Opfer fällt und somit seine Macht und seine Position als Oberhaupt der Klasse, als Showmaster seiner selbstinitiierten Show, verliert. Denn wenn ihm das durch seine Späße ausgelöste Lachen zu viel wird, dann schwingt er die Peitsche, indem er Sanktionen ausspricht. Durch die Vorführungen und Herabwürdigung einzelner SchülerInnen und die immer wieder aufkommende Betonung dessen, dass manche ohnehin scheitern werden – besonders deutlich wird dies in der Situation mit Mario –, gelingt es ihm schließlich, sich vor den SchülerInnen zu behaupten und seine eigene Unsicherheit und Angst, selbst als Lehrer scheitern zu können und dabei an Beliebtheit und Anerkennung den SchülerInnen gegenüber zu verlieren, ein Stück weit (unbewusst) zu kompensieren. In diesem Zusammenhang irritieren besonders die Unterstellungen des Lehrers, in denen er zum Ausdruck bringt, dass er von den Schülern durch Falschaussagen bzw. Lügen vorgeführt wird. Sowohl bei Markus als auch bei Georg geht er davon aus, dass sie ihm etwas Falsches bzw. die Unwahrheit erzählen. Indem er die Schüler derart in Frage stellt, wird gleichsam sein Misstrauen ihnen gegenüber spürbar. Irritierend ist dabei auch der regelmäßig zutage tretende sarkastische Ton aufseiten des Lehrers. Dem Sarkasmus wohnt hierbei nicht nur etwas Unterhaltsames, sondern auch etwas latent Aggressives und Feindseliges inne. Da es jedoch für eine professionelle Lehrperson unangebracht ist, die eigene Aggression und Feindseligkeit an den SchülerInnen auszuagieren, muss er diese abwehren und unbewusst machen, um seinen Funktionen und Aufgaben adäquat nachkommen zu können.

Diese sich in den Schulstunden darstellende Unterscheidung von manifestem und latentem Sinn spiegelt sich auch in meinen teilnehmend-durchgeführten Beobachtungen wider. Denn was sich in den Schulstunden als anstößig und verletzend darstellt, war auch bei den Beobachtungen unerträglich. Daher kann auch auf der Bedeutungsebene der Beobachtungen zwischen einer manifesten und einer latenten Bedeutungsebene unterschieden werden. Vor dem Hintergrund dieser Überlegung wird deutlich, wie ich als Beobachterin an dem Beziehungsgefüge in der Klasse teilgenommen habe. Ich ließ mich erst einmal

ein wenig vom manifesten Sinn einnehmen, der durch das Auftreten eines lockeren und coolen Lehrers in der besagten Klasse bestimmt war. Dieses hemdsärmelige Auftreten des Lehrers weckte gleichsam ein gewisses Gefühl der Bewunderung und Anerkennung in mir. Manifest war demnach, dass ich als Beobachterin aufmerksam verfolgte, was in den Stunden ablief und wie der Lehrer mit den SchülerInnen interagierte. Da mich der Lehrer auch immer wieder in den Pausen wie eine Schülerin behandelte, indem er mich ignorierte, machte mich gleichsam während der beobachteten Unterrichtsstunden handlungsunfähig. Anstatt dem Impuls zu Folgen, aufzustehen und den Raum zu verlassen oder etwas gegen das nur schwerlich auszuhaltende Unterrichtsgeschehen zu unternehmen (wie bspw. zu rebellieren oder zu protestieren) verharrte ich in meiner Situation und schaute weg. Denn das Weggehen aus der Unterrichtsstunde hätte möglicherweise mein Forschungsprojekt zum Scheitern gebracht bzw. hätte ich die Mathematikstunden nicht mehr zur näheren Analyse heranziehen können. Dass ich wegsehen musste, spricht wiederum dafür, dass in der Klasse zwischen dem Lehrer und den SchülerInnen etwas Unangenehmes, Peinliches und Unerträgliches stattfand, was ich nicht wahrnehmen bzw. registrieren wollte und – durch die gleichsam verspürte Bewunderung und Anerkennung – einen Konflikt in mir auslöste, weshalb ich mir deshalb schmerzliche und peinliche Erfahrungen der Unterrichtsstunden im Sinne eines Abwehrprozesses unbewusst machen musste (vgl. Laplanche, Pontalis 1986, 24ff). So scheint mein Wegsehen ein Indiz dafür zu sein, dass in der Interaktion etwas nicht mehr aushaltbar war, weil ich es als zu schmerzhaft erlebte. Die unmittelbar in den sich zugetragenen Situationen erlebten unangenehmen Affekte wurden somit auf die latente Bedeutungsebene meines Erlebens verbannt. Deshalb habe ich selbst als teilnehmende Beobachterin dazu beigetragen, das unbewusst zu machen, was sich auf einer latenten Bedeutungsebene abspielte, weil es den auf der manifesten Bedeutungsebene in Anspruch genommenen Vorstellungen eines angemessenen Lehrerhandelns widersprach. Meine Worte, „es war mir auch peinlich, [...] weil ich selbst Pädagogin bin“, spiegelt eben diese unerträgliche Spannung zwischen Manifestem und Latentem, zwischen pädagogisch legitimierbarem Handeln – im Sinne einer dem pädagogischen Bildungsauftrag verpflichteten Legitimität – und anstößigem irrationalen triebgesteuerten Verhalten wider.

Das theoretische Begreifen der durch die tiefenhermeneutische Analyse gewonnenen Erkenntnisse erfolgt nachfolgend in Kapitel 4.2 dieser Arbeit. Zunächst wird im nachfolgenden Abschnitt vor dem Hintergrund zentraler theoretischer Konzeptionen Goffmans das relationale Moment von Dokumentarischer Methode und Tiefenhermeneutik erarbeitet (Kap. 4.1).



### **III Theoretische Rückbindung**

Der nachfolgende Teil III der vorliegenden Dissertationsarbeit umfasst einerseits die Zusammenführung und Diskussion der multiperspektivisch und multimethodisch gewonnenen Erkenntnisse zur Interaktionsordnung des Unterrichts zwischen Lehrer M. und den SchülerInnen der besagten Klasse in Kapitel 4. Andererseits wird im abschließenden Kapitel 5 der Inhalt dieser Arbeit zusammengefasst und ein Ausblick für mögliche weiterführende Forschungsarbeiten gegeben.

## **4 Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich der übergeordneten Fragestellung**

In den nachfolgenden zwei Abschnitten werden die Ergebnisse hinsichtlich der übergeordneten Forschungsfrage diskutiert. Zunächst erfolgt eine Thematisierung des relationalen Moments von Dokumentarischer Methode und Tiefenhermeneutik, bevor im Anschluss daran auf die Erkenntnisse zur Interaktionsordnung des Unterrichts vor dem Hintergrund der Triangulation beider Verfahren eingegangen wird.

### **4.1 Das relationale Moment von Dokumentarischer Methode und Tiefenhermeneutik<sup>78</sup>**

Zur Erläuterung des Begriffs ‚Identität‘ schließt Goffman an Meads Konzeptionen zur Entstehung bzw. Organisation menschlicher Identität an. Mead (1973, 299) verweist darauf, dass die Kommunikation „das Grundprinzip der gesellschaftlichen Organisation des Menschen“ darstellt. Diese Überlegung gilt gleichsam für die Entwicklung bzw. Organisation der Identität. Ein wesentlicher Standpunkt Meads Theorie des Selbst ist hierbei jener, dass „indem wir uns in die Rolle des anderen hineinversetzen und uns vorstellen, wie er auf uns reagieren wird, [...] wir uns auch selbst [betrachten, Anm. J.R.], wie wir reagieren. Wir werden auf uns selbst aufmerksam, ja mehr noch: Wir sehen uns mit den Augen des anderen, und erst auf diesem Umweg über den anderen

---

78 Teile dieses Kapitels wurden bereits veröffentlicht in Reischl (2021).

werden wir uns unserer selbst bewusst!“ (Abels, König 2010, 86f). Mead stellt Sozialisation und Individuation als einen sich bedingenden Prozess aus dem ‚I‘, dem ‚me‘ und dem ‚self‘ dar. Der Individuationsprozess eines Menschen – also der Weg, auf dem das Individuum seine Identität ausbildet, – steht also in einem engen Zusammenhang und in Wechselwirkung mit der Gesellschaft und der Kultur, in der es lebt. Im Sozialisationsprozess, so Mead, gewinnt ein Kind seine Identität zuerst durch Rollenspiele („play“). Es spielt bspw. ‚Mutter-Kind‘ und fühlt sich zum einen in die Rolle der Mutter ein, zum anderen bekommt es dadurch ein Gefühl für sich selbst, weil es sich der Reaktion der anderen – in diesem Fall der Mutter – auf sein Verhalten vergewissert. Die Verallgemeinerung von Rollen („verallgemeinerten Anderer“) lernt ein Kind später im ‚game‘ (vgl. Abels 2001, 26). Individuation ist somit kein abgegrenzter und subjektiver Prozess, sondern steht, verändert und entwickelt sich in der Interaktion mit den Gesellschaftsmitgliedern erst aus. Dabei ist im ‚self‘ „die Gesellschaft als ‚me‘ repräsentiert“ (Vester 2009, 144).

Hinsichtlich des Ich eines Individuums unterscheidet Mead (1973, 216ff) nun zwei Seiten: Das ‚I‘ und das me.

Das ‚I‘ ist die Reaktion des Organismus auf die Haltungen anderer. Es bezeichnet die „unmittelbare, subjektive, spontane und affektiv gefärbte Erfahrung des Organismus“ (Vester 2009, 143). Dabei ist „das ‚I‘ vorsozial und unbewusst. Seine biologische Basis ist ein konstitutioneller Antriebsüberschuss. In ihm kommen sinnliche und körperliche Bedürfnisse spontan zum Ausdruck“ (Abels, König 2010, 89), weshalb es auch als „*impulsives Ich*“ (ebd., Hervorhebung im Original) verstanden werden kann. Das ‚I‘ ist niemals vollständig sozialisierbar und strebt danach – und hier lässt sich nun der Vergleich zu Freuds beschriebener unbewussten Struktur des ‚Es‘ herstellen –, die soziale Selbstdisziplinierung des Individuums, die mit der Orientierung am „verallgemeinerten Anderen“ (Mead 1973, 194ff) erfolgt, aufzuheben (vgl. Abels, König 2010, 89). Hierbei bezeichnet ‚der (das) verallgemeinerte Andere‘

„die organisierte Gemeinschaft oder gesellschaftliche Gruppe, die dem Einzelnen seine einheitliche Identität gibt [...]. Die Haltung dieses verallgemeinerten Anderen ist die der ganzen Gemeinschaft. So ist zum Beispiel bei einer gesellschaftlichen Gruppe wie einer Spielmannschaft eben dieses Team der verallgemeinerte Andere, insoweit es – als organisierter Prozeß [sic!] oder gesellschaftliche Tätigkeit – in die Erfahrung jedes einzelnen Mitgliedes eintritt“ (Mead 1973, 196f).

Im Gegensatz zu Freud, der im ‚Es‘ „einen brodelnden Kessel chaotischer Energie“ (Abels, König 2010, 89) verstand, erkennt Mead „die konstruktive Funktion dieses biologischen Impulses“ (ebd.). So kommt dieses ‚impulsive Ich‘ „den Zumutungen der anderen in die Quere, die sich im Laufe der Zeit ein bestimmtes Bild von unserer Identität gemacht haben, aber es durchbricht auch unsere eigenen Strategien, unsere Identität glatt zu schleifen“ (ebd. 90). Während demnach das ‚I‘ die persönliche, affektive Komponente des Ichs darstellt und nur in Einzahl vorkommt (vgl. ebd.), stellt das ‚me‘ die Vorstellung von

dem Bild dar, das andere von mir haben, bzw. Rollen, die ich von anderen übernommen habe. Es repräsentiert die organisierte Gruppe von Haltungen anderer, die man selbst einnimmt. Mead (1973, 216) meint somit „das sich selbst als Objekt erfahrende Ich“. Es ist also die von der Gesellschaft widerspiegelte Seite des Ichs, weshalb es auch als „*reflektiertes Ich*“ (Abels, König 2010, 90, Hervorhebung im Original) bezeichnet werden kann. Die Haltungen der anderen bilden das organisierte ‚me‘, worauf man reagiert als ein ‚I‘. Das ‚me‘ ist somit

„die Summe der *sozialen* Bilder von uns, die wir im Laufe der vielen Beziehungen zu anderen und unter dem sanften Druck der Sozialisation verinnerlicht haben und mit denen wir uns in der konkreten Interaktion konfrontiert sehen. In dem Maße, wie wir uns die sozialen Bilder, die die anderen von uns haben, auch als typische Bilder von uns in typischen Situationen selbst zurechnen, kann man das ‚me‘ auch als *soziale Identität* bezeichnen“ (ebd., 90, Hervorhebung im Original).

In Anbetracht des Umstands, dass wir zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Rollen ganz unterschiedliche Bilder von uns erfahren, sie im Sozialisationsprozess zu Selbstbildern verarbeiten und in der Interaktion mit anderen als typische Muster für unser Denken und Handeln heranziehen, verfügen wir über zahlreiche reflektierte Ichs. Mead stellt nun einen Vergleich zwischen dem reflektierten Ich und Freuds ‚Über-Ich‘, der Zensur-Instanz der Triebimpulse, her. Hierdurch lässt sich schließen, dass „das System der reflektierten Ichs [...] die diversen internalisierten Haltungen anderer dem Individuum gegenüber“ (ebd., 91) repräsentiert und demnach im reflektierten Ich die Kontrolle des verallgemeinerten Anderen zum Ausdruck kommt (vgl. ebd.). Das ‚I‘ und das ‚me‘ stehen wiederum in einem Dialog zueinander und beeinflussen sich wechselseitig. Durch dieses Wechselspiel entsteht das ‚self‘, das mit ‚Identität‘ übersetzt werden kann (vgl. Abels, König 2010, 92). Das ‚self‘ ist jedoch keine unveränderliche Substanz, sondern ein sich entfaltender Dialog zwischen ‚me‘ und ‚I‘ (vgl. Vester 2009, 144):

Goffman differenziert nicht explizit zwischen den Begrifflichkeiten des ‚Selbst‘ (‚self‘) und der ‚Identität‘ (‚identity‘). Stattdessen verwendet er sie weitestgehend synonym (vgl. Bohnsack 2017, 304). Bohnsack (2017, 304) zufolge lässt sich allerdings in Goffmans Ausführungen eine Tendenz dahingehend erkennen, „‚identity‘ oder ‚social identity‘ dort zu verwenden, wo es nicht um eher situative Selbstbilder geht, sondern dort, wo er über diese situationistische Analyse hinaus geht und die mit der Konstitution des Selbst verbundenen Erwartungen seitens der (signifikanten) Anderen, also die Fremdbilder des ‚me‘ (in der Konzeption von Mead) im Sinne *normativer gesellschaftlicher Erwartungen* [Hervorhebung im Original] betont“ (Bohnsack 2017, 304). In diesem Zusammenhang spricht Goffman auch von „Identitätsnormen“ (Goffman 2018b, 161). Es ist jedoch wesentlich – so Bohnsack (2017, 304) –, dass der Terminus ‚soziale Identität‘, wie ihn Goffman definiert, „im Sinne des sozialen und gesellschaftlichen Identifiziertwerdens zu verstehen [ist, Anm. J.R.]

und keineswegs im Sinne eines ‚Mit-sich-identisch-Seins‘. Hierbei ist Goffmans Konzept der sozialen Identität ‚im Sinne des sozialen und gesellschaftlichen Identifiziertwerdens zu verstehen‘ (ebd.).

Hinsichtlich der ‚sozialen Identität‘ trifft Goffman eine Unterscheidung. Die externen Forderungen bzw. Erwartungen, ‚das heißt virtuelle (imaginative oder imaginäre)‘ (ebd., 305) an das Individuum im Zuge des gesellschaftlichen Identifiziertwerdens ‚sind konstitutiv für die soziale Identität‘ (ebd.) und werden von Goffman (2018b, 10) als ‚virtuale soziale Identität‘ bezeichnet. Diese Forderungen bzw. Erwartungen ‚haben einen impliziten Charakter und wir werden ihrer erst gewahr, wenn von ihnen abgewichen wird‘ (Bohnsack 2017, 305). Im Gegensatz dazu verweist die ‚aktuelle soziale Identität‘ (Goffman 2018b, 10) auf ‚die Kategorie und Attribute, deren Besitz dem Individuum tatsächlich bewiesen werden konnte‘ (ebd.).

Goffman schließt an Mead an, indem er gleichsam ‚eine Ebene jenseits und unterhalb jener der Kategorie der Identität oder des Selbst‘ (Bohnsack 2017, 303) annimmt. Bohnsack verweist in diesem Zusammenhang auf die Ausführungen Goffmans im Rahmen seiner ‚Forms of Talk‘ (1981), in denen er

‚in anschaulicher Weise darlegt, dass das ‚I‘ im Sinne von Mead ganz wesentlich jene habitualisierten Praktiken der AkteurInnen umfasst, die zwar systematisch und dauerhaft Bestandteil ihres Handelns sind, nicht aber Gegenstand ihrer Reflexion und Beobachtung sein müssen. Sie können aber Gegenstand der Beobachtung Anderer sein, wie dies eben für den Habitus gilt, der eine *reine Beobachterkategorie* darstellt. Insofern als die habitualisierte oder auch spontane Performanz im Sinne des ‚I‘ zum Gegenstand einer (vom Akteur wahrgenommenen) Reaktion oder Äußerung wird (sei es seiner eigenen oder der von Seiten Anderer), wird es zum ‚me‘ und aus der Relation von ‚I‘ und ‚me‘ konstituiert sich das [...] ‚self‘ (Bohnsack 2017, 303, Hervorhebung im Original).

Bohnsack (2017, 304) macht darauf aufmerksam, dass Goffman auf der Ebene der zum I gehörenden habitualisierten Praktiken (der Ebene des Habitus) zunächst ‚vom Akteur als dem ‚animator‘‘ spricht. Eine Person, die als ‚animator‘ fungiert, ‚is the talking machine, a body engaged in acoustic activity, or, if you will, an individual active in the role of utterance production‘ (Goffman 1981, 144). Vom ‚me‘ als dem ‚principal‘ (dem Verantwortlichen) ist bei Goffman dann die Rede, wenn es um den ‚verantwortlich identifizierten Akteur‘ geht (Bohnsack 2017, 304). Dieser Akteur handelt als ‚a person active in some particular identity or social role, [...] some socially based source of self-identification‘ (Goffman 1981, 145). Dabei lassen sich durch Goffmans Ausführungen hinsichtlich seines Begriffsverständnisses von ‚Identität‘ (bzw. des Selbst) Anschlüsse zur Kategorie des Habitus im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie bzw. auch zur ‚Triade von Habitus, Identität und institutionalisierter Normen resp. Rolle‘ (Bohnsack 2017, 305) herstellen. In diesem Kontext verweist Bohnsack (ebd.) darauf, dass bezüglich der Untersuchung

„des Verhältnisses institutionalisierter Erwartungserwartungen zur sozialen (und auch persönlichen) Identität wie auch zum Habitus der AkteurInnen [...] das Konzept der Rollendistanz von zentraler Bedeutung“ ist. Denn Goffman geht es nämlich um „die Klärung der Divergenz zwischen der Handlungspraxis, der ‚Performanz‘ und den normativen Erwartungsstrukturen und Rollenverpflichtungen“ eines Individuums (vgl. ebd., 306). Goffman (1973a, 130) zufolge ist „die Rollendistanz [...] ein Teil (aber natürlich nur *ein* Teil) der *typischen* [Hervorhebung im Original] Rolle; dieses zur Routine gewordene soziologische Merkmal sollte uns nicht entgehen, bloß weil die Rollendistanz kein Teil des normativen Rahmens der Rolle ist“. Dabei stellt die Rollendistanz

„den Versuch dar, gegenüber der erzwungenen oder durch Inkompetenz bedingten eigenen inferioren Performanz, welche nicht der imaginierten kompetenten und souveränen Identität entspricht, ein gewisses Maß an Autonomie und Distanz zum Ausdruck zu bringen“ (Bohnsack 2017, 307).

Unter Berufung auf zahlreiche Beispiele, anhand derer Goffman (1973a) die Begrifflichkeit der ‚Rolle‘ thematisiert und die mit den unterschiedlichen (möglichen) einzunehmenden Rollen eines Individuums einhergehenden Funktionen und Aufgaben diskutiert, verweist Bohnsack (2017) darauf, dass es Goffman „weniger um die Rollendistanz als ein individuelles, sondern als ein kollektives Phänomen [geht, Anm. J.R.], um Rollendistanz als Element des kollektiven Habitus resp. Orientierungsrahmens im weiteren Sinne“ (Bohnsack 2017, 306). Zudem hebt Bohnsack (ebd.) gleichsam hervor, dass im Kontext der Praxeologischen Wissenssoziologie von „Rollendistanz auch als einem konjunktivem Ritual“ gesprochen werden kann. Es zeigt sich nunmehr, dass Goffman „auf Phänomene abzielt, die in anderen Traditionen als (kollektiver) Habitus [bzw. als Orientierungsrahmen im engeren Sinne im Verständnis der Praxeologischen Wissenssoziologie, Anm. J.R.] bezeichnet werden“ (ebd., 307). Dabei kann der Habitus – in Goffmans Wortgebrauch – „als Bestandteil der ‚*typischen* Rolle““ (ebd., 306, Hervorhebung im Original) verstanden werden.

König (2019a) macht die Differenz zwischen der Tiefenhermeneutik und den Interaktionsanalysen Goffmans – wie auch Bohnsack (2017) – an der Konzeption des Selbst fest. An dieser Stelle ist darauf zu verweisen, dass König (2019a) sich scheinbar an der deutschsprachigen Übersetzung des Begriffs ‚self‘ orientiert, weshalb er vordergründig die Formulierung ‚Selbst‘ verwendet und weniger jene der ‚Identität‘, die – wie bereits durch die vorangegangenen Ausführungen deutlich wurde – vermutlich im Sinne von Mead und Goffman geeigneter wäre.

König (vgl. 2019a, 49) verweist darauf, dass Goffmans soziologischem Begriff des Selbst (statt Identität) im Gegensatz zur psychoanalytischen Konzeption des Selbst in der Tiefenhermeneutik eine andere Bedeutung zukommt. In diesem Zusammenhang bringt König (ebd., 50) zum Ausdruck, dass der so-

ziologische Blick der auf der psychoanalytischen Entwicklungstheorie beruhenden Methodologie der Tiefenhermeneutik darauf gerichtet ist, „wie sich das Selbst als das Produkt einer Individuations- und Sozialisationsgeschichte konstituiert, in welche die Entwicklung und Differenzierung von Kognitionen und Affekten so bestimmend einhergeht, wie sie durch die sozialen Praktiken inhaltlich geformt und geprägt werden, welche signifikante andere an das Kind, den Jugendlichen und den Erwachsenen herantragen“.

Die Tiefenhermeneutik als kritische Sozialpsychologie basiert auf einer sozialpsychologischen Interaktionstheorie, „die von einer *Doppelbödigkeit sozialer Interaktionen* ausgeht“ (König 2019a, 50, Hervorhebung im Original). Das bedeutet nunmehr, dass die AkteurInnen auf der manifesten Sinnebene Inhalte zum Ausdruck bringen, die den Werten, Normen und Regeln der anderen einer Gruppe entsprechen, während verpönte Lebensentwürfe auf die latente Sinnebene verbannt werden. Vor diesem erkenntnistheoretischen Hintergrund geht die Tiefenhermeneutik von zwei verschiedenen Formen der Interaktion aus: symbolische und symptomatische Interaktionen. Unter der symbolischen Interaktion ist hierbei zu verstehen, dass „der Einzelne sich mit den Vorstellungen und Wünschen des anderen ernsthaft auseinandersetzt, eigene Ideen und Bedürfnisse in die Interaktion einbringt und sich mit dem anderen über unterschiedliche Sichtweisen und Interessen argumentativ verständigt“ (König 2019a, 51). Die zweite Form der Interaktion verweist wiederum darauf, dass „der Einzelne eigene Gedanken und Wünsche unterdrückt, um sich in der Interaktion an die Erwartungen des anderen selbstlos anzupassen. Oder wenn er seine Vorstellungen rücksichtslos durchsetzt bzw. seine Affekte auf Kosten des anderen auslebt“ (ebd., 51). König verweist in Hinblick auf die symptomatische Interaktion darauf, dass diese Form des Interagierens darauf zurückzuführen ist, dass „das Subjekt mit der herrschenden Moral unvereinbare Triebrengungen und Wünsche absplattet oder verdrängt“, die sich jedoch auf „störende Weise als symptomatisches Ausagieren durch[setzen, Anm. J.R.], das sich in Fehlleistungen, Handlungshemmungen, Arbeitsstörungen oder in Impulsdurchbrüchen manifestiert“ (ebd.).

Ein weiterer wesentlicher Anknüpfungspunkt für die Differenz der Konzeptionen von Goffman und der Tiefenhermeneutik stellt der Umstand dar, dass die Tiefenhermeneutik eine sozialwissenschaftliche Methode darstellt, die soziale Interaktionen „als *Sozialisationsprozesse*“ versteht (König 2019a, 53, Hervorhebung im Original). Während demnach Goffmans soziologische Begrifflichkeit darauf abzielt, „dass das Publikum dem Subjekt ein Selbst zuschreibt, läuft das sozialpsychologische Verständnis der Tiefenhermeneutik darauf hinaus, dass sich die sozialen Interaktionen des Einzelnen auf der Grundlage der lebensgeschichtlichen Erfahrungen konstituieren“ (König 2019a, 55). Goffman interessiert sich somit dafür, „wie die Gesellschaft dadurch funktioniert, dass Akteur\_innen harmonisch miteinander interagieren“ (König 2001a, 54). Im Gegensatz dazu geht es der Tiefenhermeneutik um

„die in sozialen Interaktionen auftretenden Brüche und Inkonsistenzen, um durch die Rekonstruktion des hinter dem manifesten Sinn verborgenen latenten Sinn zu erschließen, ob die Subjekte durch ihr soziales Handeln verändernd auf die soziale Welt einwirken oder sich ihr unterwerfen“ (König 2019a, 54). Aus diesem Vergleich zieht König (2019a, 55) den Schluss, dass in Goffmans soziologischer Betrachtungsweise „das Selbst als das Ergebnis der sozialen Interaktion zu definieren“ ist. Dabei wird „das Individuum auf eine synchrone Perspektive [reduziert, Anm. J.R.], der entsprechend das Subjekt durch das aktuelle Handeln konstituiert erscheint“ (ebd.). Die sozialpsychologische Perspektive der Tiefenhermeneutik wiederum betrachtet

„das Interagieren des Individuums [...] als Schnittpunkt einer synchronen und einer diachronen Perspektive, weil das soziale Handeln des Selbst als die Folge lebensgeschichtlicher Erlebnisse und zugleich als das Produkt von Sozialisationserfahrungen erfasst wird, die von Kindheit an über das Jugendalter bis ins Erwachsenenalter im jeweiligen Milieu oder in der jeweiligen sozialen Klasse gemacht werden“ (König 2019a, 55).

Hieraus lässt sich wiederum schließen, „dass eine soziologische Analyse, die das Selbst als das Resultat sozialer Interaktionen betrachtet, affirmativ bleibt, wenn sie nicht durch die tiefenhermeneutische Fallrekonstruktion ergänzt wird, die das Selbst und seine sozialen Interaktionen als das Produkt einer lebensgeschichtlichen Sozialisation begreift, in der das subjektive Leiden der Subjekte unter den objektiven Herrschaftsverhältnissen zu Anpassung oder Widerstand führt“ (ebd.).

Hierbei sind – Wellendorf (1979, 42) zufolge – gerade für die Analyse schulischer Interaktionsprozesse die Überlegungen von Alfred Lorenzer zentral, weil hierdurch die Termini der ‚Interaktion‘ sowie der ‚Szene‘ „eine wesentliche Erweiterung erfahren“ (Wellendorf 1979, 42):

„Konkrete schulische Interaktionen und die Szenen, in denen sie ablaufen, sind offenbar nicht nur durch Symbole vermittelt, die in einer von Lehrern und Schülern und anderen Beteiligten öffentlich akzeptierten Sprache ihren Sinn haben, sondern auch durch Manifestationen, deren Bedeutung nicht reflexiv von den Interaktionspartnern angegeben werden kann, obgleich sie ‚verstanden‘ wird und die Interaktionsprozesse bestimmt“.

Dabei ist davon auszugehen, dass „eine ungebrochene Darstellung der persönlichen Identität im szenischen Arrangement der Schule nicht oder nur unzulänglich möglich ist, da in der Inszenierung schulischer Bedeutungsgelalte, wie sie sich in Ritualen der Schule exemplarisch findet, die Triebimpulse und Affekte der Individuen [...] als bewußt [sic!] kommunizierbare Bedeutung nicht eingehen“ (Wellendorf 1979, 49), weshalb es eines besonderen Verstehens bedarf – dem „Verstehen der Situation“ (ebd., 52) –, das Alfred Lorenzer als ‚szenisches Verstehen‘ bezeichnete und dabei „ihnen ihre Gestaltqualität beläßt [sic!]“ (ebd.).

Mit König (2019a, 41) lässt sich nun hinsichtlich des Vergleichs zwischen Goffmans soziologischer Perspektive und der sozialpsychologischen Perspektive der Tiefenhermeneutik festhalten: Während Goffman „das Selbst als das Resultat einer erfolgreichen Inszenierung“ (König 2019a, 57) betrachtet und den Forschungsfokus darauf legt, zu untersuchen, „wie die Gesellschaft auf der Grundlage sozialer Interaktionen funktioniert, geht es in der Tiefenhermeneutik um die sozialpsychologische Frage, wie sich die sozialen Interaktionen der Subjekte auf der Grundlage des unauflösbaren Widerspruchs zwischen Triebregungen und der in der sozialen Welt herrschenden Moral konstituieren“ (ebd. 41). Somit stellt das, was Goffman untersucht, „in der Perspektive der Tiefenhermeneutik den manifesten Sinn dieser Szene dar“ (König 2019a, 39).

Aus den vorangegangenen Ausführungen lässt sich nun in Hinblick auf das relationale Moment von Dokumentarischer Methode und Tiefenhermeneutik Nachfolgendes resümieren:

(1) Die Dokumentarische Methode zielt darauf ab, den gemeinsamen Konsens zu untersuchen, auf den sich Mitglieder einer bestimmten Gruppe oder eines bestimmten Milieus innerhalb der Gesellschaft oder einem gewissen Kulturbereich auf der habituellen Ebene einigen, auf Grundlage dessen diese Gruppe oder dieses Milieu funktioniert. Dieser gemeinsame Konsens (d.h. der kollektive Habitus oder Orientierungsrahmen im engeren Sinne), der im konjunktiven Erfahrungsraum sozialisiert gegeben ist, bringt dabei nicht nur die Handlungspraxis hervor, sondern leitet sie gleichsam an. Dabei ist an dieser Stelle noch einmal darauf hinzuweisen, dass „die Dimension der konjunktiven Sozialität, bei der ich mit dem anderen durch Gemeinsamkeiten des habitualisierten und inkorporierten Wissens, das heißt durch habituelle Übereinstimmungen, unmittelbar verbunden bin, [...] sich von jener anderen, der kommunikativen, Sozialität, bei der mir die Perspektive des anderen und dessen Erwartungen als exteriore begegnen“ (Bohnsack 2017, 104) unterscheidet. Dabei wird als ‚konjunktiver Erfahrungsraum‘ jenes Erfahrungswissen bezeichnet, das „die komplexe Relation von habitualisierter Praxis und normativen (und identitätsbezogenen) Erwartungshorizonten insgesamt umfasst“ (ebd., 103).

(2) Im Gegensatz dazu vermag die Tiefenhermeneutik – mit ihrem sozialpsychologischen Theoriegerüst – durch die szenische Fallrekonstruktion zum einen dahingehend Hinweise zu liefern, welche gesellschaftlich unangebrachten bzw. verpönten Inhalte von den Mitgliedern einer bestimmten Gruppe oder eines bestimmten Milieus latent gemacht werden müssen, damit diese (Gruppe oder Milieu) überhaupt erst funktioniert. Zum anderen geht es bei der Tiefenhermeneutik mit ihren psychoanalytischen Wurzeln auch darum „unbewußte [sic!] Motive [bzw. Handlungsgründe der AkteurInnen, Anm. J.R.], die sich hinter den sprachlich artikulierten Motiven verbergen“ (König 2011, 294) hervorzubringen. Dementsprechend geht es auch um Motivunterstellungen der

AktuerInnen innerhalb einer bestimmten Gruppe oder eines bestimmten Milieus.

(3) Darüber hinaus wurde über die vorangegangenen Ausführungen deutlich, dass der (kollektive) Habitus bzw. der Orientierungsrahmen im engeren Sinne (vgl. Bohnsack 2017, 104) – wie er von der Praxeologischen Wissenssoziologie definiert bzw. von der Dokumentarischen Methode analytisch in den Blick genommen wird – im Sinne der Tiefenhermeneutik auf der manifesten Sinnenebene verhaftet ist. Da der Habitus dem impliziten, präreflexiven Wissen angehört, wird es aus der Perspektive der Tiefenhermeneutik mit ihren psychoanalytischen Wurzeln dem vorbewussten System des psychischen Apparats zugeordnet. Unter Bezugnahme auf Freuds erstes topisches Model wird hinsichtlich vorbewusster Inhalte davon ausgegangen, dass sie „im aktuellen Bewußtseinsfeld [sic!] nicht vorhanden“ (Laplanche, Pontalis 1986, 612) und demnach unbewusst sind „in der ‚deskriptiven‘<sup>79</sup> Bedeutung [...] des Begriffs“ (ebd., 613). Vorbewusste Inhalte (wie bspw. nicht aktualisierte Kenntnisse und Erinnerungen) unterscheiden sich von den Inhalten des Systems Unbewusst dadurch, dass sie „noch nicht bewußt [sic!], wohl aber *bewußtseinsfähig* [sic!]“ sind, d.h. sie können „beim Zutreffen gewisser Bedingungen Objekt des Bewußtseins [sic!] werden“ (Freud 1915, 272, Hervorhebung im Original). Das System Vorbewusst wird „von dem Sekundärvorgang beherrscht“, was bedeutet, dass es „von dem System Unbewußt [sic!] durch die Zensur getrennt wird, die es den unbewußten [sic!] Inhalten und Vorgängen nicht erlaubt, ohne vorherige Umwandlungen ins Vorbewußte [sic!] zu gelangen“ (Laplanche, Pontalis 1986, 613).

(4) Während sich die Tiefenhermeneutik in der szenischen Rekonstruktion einer über den Text dargestellten Interaktion die Funktion der ‚Irritation‘ zunutze macht, um den manifesten wie auch den latenten Sinn, der – vor dem Hintergrund der psychoanalytischen Denktradition – im dynamisch Unbewussten<sup>80</sup> angesiedelt ist, herauszuarbeiten, liefert die Dokumentarische Methode durch ihre sequenzanalytische Vorgehensweise somit eine detaillierte Ausdifferenzierung des manifesten Sinns durch die Ausarbeitung konkreter Handlungspraktiken bzw. die Beschreibung der Handlungspraxis und dieser zugrunde liegenden Orientierungsrahmen im engeren Sinne (oder Habitus).

---

79 „Der Ausdruck ‚im deskriptiven Sinne unbewußt‘ [sic!] bezeichnet unterschiedslos alle psychischen Inhalte und Vorgänge, deren gemeinsamer, negativer Charakter ist, nicht bewußt [sic!] zu sein“ (Laplanche, Pontalis 1986, 615)

80 „Wenn man ‚unbewußt‘ [sic!] in dem Sinn versteht, Freud ‚deskriptiv‘ nennt – das was dem Bewußtsein [sic!] entgeht –, verschwindet der Unterschied zwischen ‚vorbewußt‘ [sic!] und ‚unbewußt‘ [sic!]. Deshalb soll er vor allem in seiner topischen (oder systematischen) und dynamischen Auffassung verstanden werden“ (Laplanche, Pontalis 1986, 613). Hinsichtlich des Systems Unbewusst handelt es sich um verdrängte Inhalte, „denen der Zugang zum System Vorbewußt-Bewußt [sic!] durch den Vorgang der Verdrängung [...] verwehrt ist“ (ebd., 562).

Dabei ist an dieser Stelle auf Bohnsack (2017, 104) zu rekurrieren, der sich hinsichtlich der begrifflichen Trennung von Orientierungsrahmen im engeren Sinne und Orientierungsrahmen im weiteren Sinne folgendermaßen äußert:

„Das inkorporierte und habitualisierte Wissen auf der performativen Ebene bezeichne ich als *konjunktives (Erfahrungs-)Wissen* und mehr oder weniger synonym dazu als *Habitus* oder als Orientierungsrahmen *im engeren Sinne*. Es handelt sich hier um eine rein theoretisch-analytische Trennung, da uns in der empirischen Rekonstruktion [...] das habitualisierte und inkorporierte Wissen, der Habitus, immer schon in seiner Relation zu den als exterior erfahrenen Erwartungen und Ansprüchen der Norm und der Fremdidentifizierung, also innerhalb des konjunktiven Erfahrungsraums[s] und des Orientierungsrahmen[s] im weiteren Sinne, gegeben ist“ [Hervorhebung im Original].

Im nachfolgenden Abschnitt erfolgt nun die Diskussion der Erkenntnisse zur Interaktionsordnung des Unterrichts vor dem Hintergrund der Methodentriangulation von Dokumentarischer Methode und Tiefenhermeneutik.

## 4.2 Erkenntnisse zur Interaktionsordnung des Unterrichts vor dem Hintergrund der Methodentriangulation<sup>81</sup>

Soziale Interaktion vollzieht sich – wie Goffman einst beschrieb – in sozialen Situationen, wie jener des schulischen Unterrichts zwischen Lehrer M. und den SchülerInnen der beforschten Klasse. Die soziale Situation des Unterrichts ist durch gewisse von der Institution Schule vorgegebenen Regeln, Werte und Normen geprägt. So gibt es bspw. einen Stundenplan, die durch die Schulglocke signalisierte 50-Minutentaktung der Unterrichtsstunde, gewisse Lern- und Leistungsanforderungen und einen jederzeit von allen einzuhaltenden Verhaltenskodex in Form von Schulordnungen. In einer Institution – wie der Schule – erhält jede Person aufgrund der institutionellen Regeln und Vorgaben zudem auch eine spezifische, kategorial festgelegte Identität per Zwang zugeteilt. Dabei sind die Kontextbedingungen dermaßen machtinhärent und überwältigend, dass sie einer Person vorgeben können, wer sie sein soll und wie sie sich selbst zu verstehen hat (vgl. Dollinger, Schmidt 2015). Auch die Aufgaben und Funktionen sind dadurch zwar für die am schulischen Unterricht beteiligten Akteu- rInnen klar verteilt und dennoch obliegt es ihnen, diese soziale Situation im gemeinsamen, wechselseitigen Interagieren zu definieren und daraus „einen Arbeitskonsens [...] herzustellen“ (Hettlage 1999, 190). Denn dem Unterricht

---

81 Teile dieses Kapitels wurden bereits veröffentlicht in Reischl (2019a, b).

liegt gleichsam eine Interaktionsordnung zugrunde, die regulierend und strukturierend auf die soziale Interaktion einwirkt. Erst durch die zwischen den beteiligten AkteurInnen – der Lehrkraft und den SchülerInnen einer Klasse – vollzogenen Handlungen offenbart sich jedoch die Struktur der Interaktionsordnung (vgl. Goffman 2001, 34f) des Unterrichts.

Wie bereits im theoretischen Rahmen dieser Arbeit aufgezeigt wurde, erweisen sich besonders prekäre Situationen – wie bspw. die Unterrichtsstörung eine solche darstellt – als speziell geeignet, um eine bestimmte Regelmäßigkeit des Unterrichts, d.h. die Interaktionsordnung, die hierdurch zum Vorschein gelangt, abzuleiten. In Hinblick auf Unterrichtsstörungen lässt sich festhalten, dass sie dem alltäglichen Unterrichtsgeschehen mehr oder minder immanent sind und durch störungskritisches Verhalten von SchülerInnen und Lehrpersonen erzeugt werden. Sie sind risikobehaftet und können zur Beeinträchtigung und – unter Umständen sogar – zum Abbruch der Lernsituation führen. In der Unterrichtssituation sollte es jedoch um Lernen gehen, wobei der Interaktionsordnung eine wesentliche Bedeutung zukommt. Störungskritisch ist ein Verhalten dann, wenn es nicht mit der Interaktionsordnung des Unterrichts korrespondiert, d.h. die basalen Regeln bzw. Verpflichtungen und Erwartungen (vgl. Goffman 2018a) und somit die dem Unterricht inhärenten Routinen und Rituale hinterfragt werden bzw. das Handlungsprogramm des Unterrichts gestört wird (vgl. Thiel 2016, 109f). So gehört es mitunter zum alltäglichen Geschäft von Lehrpersonen, diese Unterrichtsstörungen auf ein Minimum zu reduzieren und zur Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung beizutragen. Unterricht wird jedoch als konkreter Alltag durch soziale Interaktion zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen erzeugt, weshalb auch SchülerInnen für die Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung verantwortlich sind. Schließlich kann „die Komplexität und die soziale Dynamik von Unterrichtsprozessen [...] nur im Rahmen einer Interaktionsordnung bewältigt werden, die das Spektrum sozial akzeptierter Verhaltensweisen einschränkt und dadurch von der Steuerung und Überwachung einzelner Handlungsschritte entlastet“ (ebd., 108). Das Bemühen um den Erhalt der Interaktionsordnung des Unterrichts kann für die beteiligten AkteurInnen mit großem Aufwand und enormer Anstrengung verbunden sein und mitunter zu Konflikten führen, deren Tragweite bis zur Zerstörung der pädagogischen Beziehung reichen kann.

Vermittels der dokumentarischen und tiefenhermeneutischen Analyse des dieser Arbeit zur Verfügung stehenden Datenmaterials ließ sich eine gewisse Regelmäßigkeit des beforschten schulischen Unterrichts rekonstruieren, wie sie nun nachfolgend – vor dem Hintergrund der Triangulation dieser beiden Verfahren – diskutiert wird:

Der Mathematiklehrer hält mit den SchülerInnen der Klasse in ihren gegenseitig zugeschriebenen Rollen alltäglichen Schulunterricht ab. Über die gesamten Erhebungsphasen hinweg, die über die Beobachtungssequenzen repräsentiert werden, ließen sich mittels der Dokumentarischen Methode vereinzelt

diverse ritualisierte Praktiken herausarbeiten, die sich allesamt in das Konzept des Classroom Managements einfügen lassen und sich in der Handlungspraxis der beteiligten AkteurInnen während des Stundeneinstiegs dokumentieren: So bedient sich der Lehrer vermehrt des ‚Guten-Morgen-Grußes‘ (vgl. Wagner-Willi 2005, 95), um sich nach Betreten des Klassenraums bemerkbar zu machen und die SchülerInnen auf den beginnenden Unterricht einzustimmen. Auch zeigt sich, dass der Lehrer die SchülerInnen ab und an zum Aufstehen auffordert, um Ruhe und Disziplin in die Klasse zu bringen. Des Weiteren bedient sich der Lehrer auch regelmäßig des kommunikativen Rituals des „Schsch“, welches er zur Unterbindung von möglichen Unterrichtsstörungen und somit zur Herstellung von Ordnung einsetzt. So verweist Philip W. Jackson (1968, 85) darauf, dass

„Formal social gatherings often begin with a roll call. This official identification of persons present has both ceremonial and practical significance. As ceremony, it enhances the importance of the meeting and helps to create a sense of unity by making each member aware of his fellow participants. More practically, the function of the roll call is to identify absentees“.

In der Umsetzung der Rituale zu Stundenbeginn dokumentiert sich nicht nur die Unterrichtsbereitschaft der beteiligten AkteurInnen (vgl. Wagner-Willi 2005, 135), sondern sie bestätigen in ihrem gegenseitig ausgerichteten Handeln gleichsam die Definition hinsichtlich der sozialen Situation als Unterricht, wie sie durch die Rahmenbedingungen bzw. Strukturen der Institution Schule vorgenommen wird. Wie bereits Goffman (2018a, 9) in seinem Werk „Rahmen-Analyse“ feststellte, lässt sich fast immer eine Definition der sozialen Situation finden, wobei diejenigen, „die sich in der Situation befinden, [...] gewöhnlich nicht diese Definition (der Situation schaffen, Anm. J.R.); gewöhnlich stellen sie lediglich ganz richtig fest, was für sie die Situation sein sollte, und verhalten sich entsprechend“.

Über die dokumentarische Fallanalyse des erhobenen Datenmaterials wurde deutlich, dass es jedoch gerade zu Stundenbeginn auch größtenteils (zumindest in den beobachteten Unterrichtsstunden, die von der Forscherin dieser Arbeit beobachtet wurden) an einer adäquaten Installierung und mangelnden Umsetzung gewisser (Mikro)Rituale des Classroom Managements mangelt, auf die die beteiligten AkteurInnen situationsbedingt zurückgreifen können. Dies hat zur Folge, dass es dem Lehrer und den SchülerInnen nur schwerlich gelingt, einen gemeinsamen Arbeitskonsens zu finden, wodurch wiederum die am Unterricht beteiligten AkteurInnen dahingehend negativ beeinflusst werden, sich angemessen auf die bevorstehende Unterrichtsstunde samt ihrer Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse einzustimmen bzw. einlassen zu können. Verstärkt wird dieser Effekt durch die besonders lockere Art und Weise des Lehrers: Er nähert sich über die Beziehungsebene den SchülerInnen der Klasse an und wechselt dabei vermehrt in seinen Formulierungen von der Ich- in die Wir-Perspektive. Die Konsequenz hieraus ist jedoch wiederum, dass manche

SchülerInnen mit Zwischenrufen oder Zwischenkommentaren aufbegehren, hierbei den Aufforderungen des Lehrers nicht Folge leisten und somit selbst gewisse Rituale des Unterrichts unterlaufen. Wenngleich die Qualität der hierzu herangezogenen (Macht-)Instrumente aus pädagogischer Sicht infrage gestellt werden kann, ist dennoch hervorzuheben, dass es dem Lehrer letzten Endes doch immer wieder erfolgreich gelingt, die SchülerInnen zur Ruhe und Disziplin zu rufen.

Zur Unterbindung störenden Verhaltens der SchülerInnen greift der Lehrer auf sein umfangreiches für ihn zur Verfügung stehendes Arsenal an (Macht-)Instrumenten zur Herstellung von Ruhe und Disziplin zurück und bringt dieses zum Einsatz. Zu vernehmen ist hierbei, dass der Lehrer zu Beginn konfliktträchtiger Situationen häufig auf besonders milde Instrumente zurückgreift, jedoch mit ansteigender Anzahl an Fehlversuchen härtere Disziplinierungs- und Sanktionsmaßnahmen setzt. Wie sich nun exemplarisch mittels der dokumentarischen Feinanalyse einer besonders kritisch verlaufenen Unterrichtsstunde aufzeigen ließ, besteht die Konsequenz hierin, dass es auch in dieser Phase des regulären Unterrichts regelmäßig zu Situationen kommt, in denen dem Lehrer gemeinsam mit den SchülerInnen die Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung Unterricht nur schwerlich gelingt. Vor allem dann, wenn auf gelingende Lernprozesse fokussiert wird, die das Leitmotiv der Interaktionsordnung des Unterrichts sein sollten, wird dieses Scheitern deutlich sichtbar. Wird der Blick auf die vom Lehrer umgesetzten Disziplinierungsmaßnahmen gerichtet, so kann weitgehend von Erfolg gesprochen werden, jedoch bleibt die pädagogische Legitimität der ergriffenen Maßnahmen fragwürdig. Denn das Unterrichtsgeschehen entwickelt sich zu einem Schauplatz – der Bühne – eines dramaturgisch in Szene gesetzten ‚Machtspiels‘ zwischen den beteiligten AkteurInnen, das schließlich auch in einem Machtkampf um Selbstbehauptung gipfelt. So spricht Gordon (2012, 215) davon, dass „das Konzept von Sieg und Niederlage der Kern des verzwickten Disziplinproblems in Schulen zu sein [scheint, Anm. J.R.]. Lehrer meinen ihnen stünden nur zwei Möglichkeiten zur Verfügung: Strenge oder Nachgiebigkeit; Härte oder Milde; Autorität oder Antiautorität. Sie sehen die Lehrer-Schüler-Beziehung als Machtkampf, Streit, Krieg“.

Dabei gibt es – wie über die Feinanalyse eines exemplarisch herangezogenen Beobachtungsprotokolls mittels der Dokumentarischen Methode deutlich wurde – während des Stundenverlaufs einen kritischen Moment, der überschritten wird und das Handeln des Lehrers eine andere Taktik verfolgt: das Wahren des eigenen Images. Über die Analyse wurde deutlich, dass sich der Lehrer dabei bestimmter (negativer) Praktiken des Impression Managements in Form von Beleidigungen, Androhungen, Herabwürdigungen, Einschüchterungen und/oder Beschämung der SchülerInnen bedient. Es hat sich gezeigt, dass diese Praktiken zumeist dann zur Anwendung kommen, wenn sich auf-

seiten des Lehrers ein gewisser Kontrollverlust ankündigt. Anstatt Unterrichtsstörungen zu unterbinden, ist der Lehrer somit maßgeblich daran beteiligt, selbst Unterrichtsstörungen – im Sinne eines Störens gelingender Lernprozesse – herbeizuführen, wodurch gegebenenfalls sogar gewisse Unterrichtsrituale, wie bspw. das Verabschiedungsritual am Ende der Unterrichtsstunde, vollkommen außer Kraft gesetzt werden.

So protokolliert die exemplarisch herangezogene und ausführlich methodisch exerzierte Unterrichtssequenz zwischen Lehrer M. und dem Schüler Walter eine Unterrichtsstörung in Reinkultur. Der Beginn der Unterrichtsstörung wird markiert durch das störungskritische Verhalten von Walter im Gespräch mit seiner Banknachbarin Lisa auf der „Hinterbühne“ (Zinnecker 1978, 34) des offiziellen Unterrichtsgeschehens. Die darauffolgenden ritualisierten Handlungen der Lehrperson implizieren zwar das Unterbinden weiteren unterrichtsstörenden Verhaltens aufseiten der SchülerInnen, ebnet bzw. nähren jedoch zugleich den Boden für die Unterrichtsstörung. Einerseits entspricht der Lehrer dabei den Erwartungen und Verpflichtungen hinsichtlich eines Wächters des Orts und als Repräsentant der Vorderbühne (vgl. ebd.). Andererseits löst er mit seiner Handlung des ‚An-die-Tafel-Zitierens‘ eine Handlungskette aus, die sich (beidseits) durch ein Ringen um die Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung und den Schutz der eigenen sozialen Identität auszeichnet. Dabei riskiert der Lehrer selbst den Verlauf des Unterrichtsprozesses, der eine Lernsituation darstellen sollte, zu konterkarieren.

Hierin dokumentiert sich der Dokumentsinn des Lehrerhandelns: Sein ‚Machtverhalten‘ zielt auf ‚Machterhalt‘ ab. Deutlich wird dies in Form von Disziplinierungen, Sanktionierungen und Diskreditierungen sowie in den vom Lehrer selbst initiierten fortlaufenden Grenzüberschreitungen, d.h. seine untergriffigen Wechsel auf die Beziehungsebene nach Belieben. Im Handeln des Lehrers zeigt sich hierbei eine bemerkenswerte Ambivalenz.

Auf der einen Seite befindet er sich in einer gegenüber den Schülern überlegenen Position. Er hat die Beurteilungs- und Sanktionsmacht bzw. Themenführerschaft in der Klasse und setzt diese in bemerkenswerter Weise im Modus einer dramatischen Inszenierung mit komödiantischem Charakter um. Die Komödie zeichnet sich dem Wortsinn nach dadurch aus, dass sie menschliches Handeln aus schlechten Motiven und dessen Scheitern zeigt. Indem die schlecht handelnden Menschen dabei der Lächerlichkeit preisgegeben werden, während das gesamte Geschehen zu einem guten Ende führt, wirkt die Komödie sittlich. Die Komödie erfüllt damit eine ethische Funktion und zielt auf je eigene Weise auf die moralische Besserung des Menschen ab (vgl. Lessing u.a. 1972). Demgemäß lässt sich anhand des Protokolls rekonstruieren, dass es von Beginn der Unterrichtssequenz an nicht um Lernen von Unterrichtsinhalten, sondern um Bestrafung und Belehrung geht – jedoch nicht nur von Walter, sondern des gesamten Klassenverbands – vermutlich als Maßnahme zur Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung. Indem der Lehrer jedoch die soziale

Identität von Walter in Frage stellt und sogar noch in das „Territorium“ (Goffman 1982, 54ff) des Schülers eindringt, als er sich auf seinen Platz neben Lisa (Walters Banknachbarin) setzt, gefährdet er jedoch vielmehr die Interaktionsordnung des Unterrichts anstatt sie zu stabilisieren. Entgegen der Ausführungen des Lehrers handelt es sich dabei jedoch nicht um eine Komödie, die zu einem guten Ende – sprich: zu einem erfolgreichen Lernen – führt, sondern um ein Drama. Dies lässt sich damit belegen, dass der Beweis weder gelöst noch ein Lösungsansatz vom Lehrer präsentiert wird und die SchülerInnen so mit ihrer Unwissenheit und Unsicherheit stehen gelassen werden. Durch die in Szene gesetzte Machtdemonstration erscheint die Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung für die SchülerInnen sehr mühsam und kann nur mehr bewerkstelligt werden, indem sie sich – wie dies Walter tut – „des Mediums ihrer ‚Rolle‘ [bedienen, Anm. J.R.]“ (Breidenstein, Jergus 2005, 196) und ihren erwarteten „Schülerjob“ (ebd., 2006) erledigen bzw. dem Verbrüderungsversuch des Lehrers folgen, sich dabei von der eigenen SchülerInnenrolle distanzieren und gegen einen Mitschüler – den tragischen Helden des Dramas, Walter, stellen.

Auf der anderen Seite lässt sich der Lehrer von sich aus auch auf die Ebene der SchülerInnen herab. Es entsteht der Eindruck, als begibt er sich auf Augenhöhe mit Walter und in eine Kameradschaft mit den anderen SchülerInnen der Klasse. Anstatt kraft seines Alters, Intellekts und seiner Erfahrung über den Dingen zu stehen, lässt sich der Lehrer von sich aus auf eine Rivalität mit Walter ein. Es dokumentiert sich hierbei die Unsicherheit hinsichtlich seiner Machtverfügung. Diese Vermutung lässt sich an der Stelle mit dem ‚Kreideaus-der-Hand-Nehmen‘ validieren, an der die Disziplinierung und Sanktionierung eigentlich schon abgeschlossen hätte sein können, er dennoch nicht – vermutlich aufgrund seines erneut widerständig gezeigten Verhaltens – von Walter ablässt. Indem er Walter vor der gesamten Klassengemeinschaft lächerlich macht, wird deutlich, wie er ihn sich unterwirft.

Im Zuge der dokumentarischen Analyse der angeführten Interviewsequenzen zeigte sich, dass der Rückzug in die Rollendistanz für den Lehrer eine rolleninhärente Selbstverständlichkeit darstellt. Dies wird deutlich, indem der Lehrer erwähnt, dass er sich – unter gewissen Umständen – immer wieder genauso wie ein Schüler verhält, der ein nicht-regelkonformes Verhalten an den Tag legt. In dieser Hinsicht kann demnach von „Rollendistanz [...] als einem konjunktiven Ritual“ (Bohnsack 2017, 306) gesprochen werden. Dabei dienen konjunktive Ritualisierungen dazu, „institutionalisierte Regeln und Verfahrensprogramme in die alltägliche Praxis einzubinden“ (ebd.). Eine mögliche Ursache, die diesem gezeigten Handeln zugrunde liegt, könnte die Unsicherheit sein, „dass seine Fähigkeiten und Kenntnisse in der Rolle nicht ausreichen“ (Miebach 2014, 109) oder aber auch jene, dass er sich generell in seiner Lehrerrolle und Autoritätsposition weniger sicher fühlt. Der durch die Institu-

tion Schule auferlegte Druck, der Rolle entsprechend zu handeln und die Interaktionsordnung des Unterrichts aufrecht zu erhalten, damit der Unterricht weitergeführt werden kann, führt demnach dazu, dass sich der Lehrer von seiner Rolle distanziert, sich scheinbar auf die Ebene der SchülerInnen begibt und die MitschülerInnen von Walter zu Mittätern im Kampf um seine eigene Identität – im Sinne Goffmans – macht.

Zudem wurde durch die Analyse erkenntlich, dass es dem Lehrer im Moment des ‚Drannehmens von Walter an die Tafel‘ offenbar nicht darum ging, dass der Schüler den Unterrichtsstoff begreift, stattdessen erteilte er ihm eine andere Lern-Lektion, nämlich, dass Stören eine Bloßstellung und Demütigung zur Folge hat. In diesem Zusammenhang ist allerdings festzuhalten, dass Stören ja auch eine Verletzung der Regeln darstellt, die der sozialen Praxis des Unterrichts zugrunde liegen und die SchülerInnen kennen – und die auch Walter kennt, ansonsten hätte er sich wohl kaum – wie der Lehrer erwähnt – im Anschluss für sein Fehlverhalten entschuldigt. Ob sich der Schüler deshalb entschuldigte, um in Zukunft vom Lehrer nicht mehr bloßgestellt zu werden oder ob er wirklich eingesehen hatte, was er aus Sicht des Lehrers hätte einsehen sollen, konnte letztendlich weder durch die Analyse des Interviews mit dem Lehrer, noch die der Gruppendiskussionen mit den SchülerInnen geklärt werden. An dieser Stelle stellt sich jedoch die Frage, ob bzw. inwiefern das Handeln des Lehrers in Form der Bloßstellung, wengleich dieses den Eindruck einer Verzweiflungstat erweckt und er dies sogar selbst als „halb-pädagogische Maßnahme“ [NI, Z. 238] bezeichnet, nicht doch bis zu einem gewissen Grad pädagogisch legitimierbar ist. Denn im Unterricht geht es ja nicht nur um den Gegenstand an sich, sondern auch darum, eine Arbeitshaltung zu erlernen, die es ermöglicht, sich sozial verträglich in einer Gruppe zu bewegen – das genau stellt nämlich den Rollenwechsel vom Kind zur Schülerin bzw. zum Schüler dar.

Vom Beziehungsaspekt her ist spannend, dass der Lehrer Walters Widerstand nicht gewaltsam ‚bricht‘ und ausmerzt, sondern lediglich hart (mittels der Vergabe von einem bzw. der Androhung von insgesamt zwei Minus) sanktioniert und kommentiert. Darin dokumentiert sich ein Akt bestrafenden Verhaltens. Er bedient sich dabei einer der sozialen Praktiken des Impression Managements: Er provoziert den Gesichtsverlust des Schülers unter Nutzung des Publikumseffekts, um sein eigenes zu wahren. Hierin zeigt sich, dass sich die Machtrelation prinzipiell aus der pädagogischen Lehrer-SchülerInnenbeziehung speist. Durch den Einsatz sozialer Praktiken des Impression Managements wird zwar die Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung des Unterrichts ermöglicht – so wäre es zumindest ihre Funktion –, jedoch kann die Umsetzung (negativer) Impression Management-Praktiken genau das Gegenteil bewirken, nämlich die Zerstörung der pädagogischen Beziehung durch Beschämung und Deformation. Wie sich durch die nähere Betrachtung der Unterrichtssequenz zeigte, ging es in der beobachteten Unterrichtssituation mit

Walter um nichts anderes als das: Die Beschämung eines Schülers, die erzwungene Involviertheit der anderen SchülerInnen als Rückenstärkung im selbst initiierten Kampf um Wahrung und Bestätigung der eigenen sozialen Identität als Lehrperson. Hierbei würde man wohl über alles andere als eine respekt- und vertrauensvolle Beziehung zwischen der Lehrperson und den SchülerInnen der Klasse sprechen. Wie sich zeigte, ging es auch weder um die Eröffnung von Lerngelegenheiten, noch um die Weckung und Entdeckung eigener Interessen.

Im Material ließen sich nun weder Anhaltspunkte ausmachen, dass Walter bzw. die SchülerInnen inhaltlich etwas aus der Situation gelernt hatten, noch dass durch die Intervention des Lehrers erreicht worden wäre, dass Walter in Zukunft mehr lernen würde. Es erhärtet sich dadurch die Vermutung, dass der Sinn der Handlung darin bestand, Walter als Rivalen auszubooken und dadurch seine eigene soziale Identität zu bestätigen bzw. zu wahren.

Indem Walter sich dem Lehrer unterwarf und dennoch beständig in seiner Schülerrolle verblieb bzw. dementsprechend agierte, gelang es dem Schüler, die Differenz der sozialen Identitäten beizubehalten. Max Weber (1972, 28f) zufolge könne alles Mögliche „jemand in die Lage versetzen, seinen Willen in einer gegebenen Situation durchzusetzen“. Er vertritt jedoch die Auffassung, dass Machtverhältnisse nur dann soziologisch von Bedeutung sind, „sofern sie durch die Machtunterworfenen selbst mitgetragen und durch deren Überzeugungen gestützt werden“ (Strecker 2014, 90), d.h. in Gestalt von Herrschaft auftreten. Dabei versteht Weber (1972, 28) unter Herrschaft „die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden“. So ist eine wesentliche Erkenntnis körpersoziologischer Analysen von Macht und Herrschaft, dass „das Mittragen der Machtverhältnisse durch die Machtunterworfenen vor allem auf einer präreflexiven Basis erfolgt, dass die ‚Überzeugungen‘ und der ‚Gehorsam‘ als nur bedingt in einem kognitiven Sinne zu verstehen sind“ (Meuser 2017, 67). Hieraus lässt sich wiederum schließen, dass jene Praktiken des Impression Managements, die vom Lehrer in seiner Herrschaft über die SchülerInnen zum eigenen Machterhalt eingesetzt wurden, gleichsam als Machtpraktiken betrachtet werden können. Sie wurden vom Lehrer scheinbar nicht nur mit dem Ziel eingesetzt, das eigene Gesicht bzw. die eigene soziale Identität zu wahren, sondern auch dafür, dass sich die SchülerInnen ihm unterwerfen und somit ein drohender Kontroll- bzw. Machtverlust abgewendet werden kann.

Für die Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung des Unterrichts war es besonders wesentlich, dass sich die MitschülerInnen, indem sie seinem Verbrüderungsangebot folgten und sich auf das Spiel des Lehrers einließen, ein Stück weit von ihrer eigenen SchülerInnenrolle distanzierten und sich dabei gegen Walter als einen Teil ihrer eigenen Peerkultur stellten. Dabei ist diese Art von Rollendistanz nicht der „Ausdruck für souveräne Performanz des (kollektiven) Habitus“ (Bohnsack 2017, 307). Es geht vielmehr darum, wie bereits

an einer anderen Stelle dieser Arbeit erwähnt wurde, sich „gegenüber der erzwungenen oder durch Inkompetenz bedingten eigenen inferioren Performanz“ (ebd.) autonom und distanziert in Stellung zu bringen. Diese Distanzierungspraktik kann demnach als „sekundäre Anpassung“ (Goffman 1973b, 185) der SchülerInnen aufgefasst werden. Die sekundäre Anpassung bietet dem Individuum die Möglichkeit, sich von der Rolle und dem Selbst zu entziehen, „welche die Institution für es verbindlich hält“ (ebd.). Der Terminus ‚Anpassung‘ verweist in diesem Kontext nicht nur darauf, dass es „um die (teils verzweifelten) Versuche der Wahrung von Resten der Autonomie [...] geht, sondern dass diese habitualisierten Praktiken (,habitual arrangements‘)“ (Bohnsack 2017, 307) gleichsam die Interaktionsordnung des Unterrichts stabilisieren. Insofern sich die SchülerInnen der Klasse also nicht gegen die Demütigungsmaßnahmen des Lehrers auflehnten und somit nichts gegen die Bloßstellung ihres Mitschülers unternahmen, lassen sich das Lachen und Klatschen – aus der Perspektive der SchülerInnen – zum einen den „Defensivpraktiken“ (Goffman 2017b, 21) des Impression Managements zuordnen, die im Zuge des Vermeidungsprozesses zur Wahrung des eigenen Images zur Anwendung kamen. So verweist Goffman (vgl. ebd., 35f) darauf, dass eine gebräuchliche Art stillschweigender Kooperation bei der Wahrung des Images der in Bezug auf die Techniken der Imagepflege selbst ausführende Takt ist. Dabei wird nicht nur das eigene Image und jenes der anderen geschützt, sondern es wird in der Art und Weise gehandelt, „um es den anderen möglich und sogar leicht zu machen, Techniken der Imagepflege für alle Anwesenden anzuwenden“ (ebd., 35). Hierin deutet sich das Kennzeichen ihrer Sozialisation als Interagierende an, denn „verwendet jemand Techniken der Imagepflege, verbunden mit stillschweigender Zustimmung, anderen dabei zu helfen, die ihren zu gebrauchen, zeigt er seine Bereitschaft, an den Grundregeln sozialer Interaktion festzuhalten“ (ebd., 37). Mit Blick auf den Lehrer können deshalb dieses Lachen und Klatschen der SchülerInnen gleichsam den „protektiven“ (ebd., 19) Praktiken des Impression Managements zugeordnet werden. Anstatt sich nämlich gegen die Demütigungsmaßnahme des Lehrers aufzulehnen und den eigenen Mitschüler zu schützen, ‚heizten‘ die SchülerInnen durch ihr hörbares Lachen und Klatschen das vom Lehrer initiierte Machtspiel weiter an und bestätigten dadurch gleichsam den Lehrer in seinem Handeln bzw. in der Anwendung seiner sozialen Praktiken des Impression Managements. Goffman spricht hierbei von „Ehrerbietung“ (ebd., 64), die die SchülerInnen dem Lehrer zur Würdigung seiner Rolle bzw. seines Images entgegenbringen. Das Lachen und Klatschen der SchülerInnen trägt demnach wesentlich zur Wahrung des Lehreri-mages bei. Hätten Walter und seine MitschülerInnen demnach nicht in der Art gehandelt, wie sie es schließlich auch taten, so hätte dies möglicherweise zu einem Machtverlust des Lehrers und somit zu einer Gefährdung des Images des Lehrers geführt, was wiederum in weiterer Konsequenz unter Umständen

das Auflösen der hierarchisch-strukturierten Interaktionsordnung und vermutlich den Abbruch der gesamten Unterrichtssituation bedeutet hätte.

Wie die dokumentarische Analyse der Gruppendiskussionen mit den SchülerInnen bzw. die komparative Analyse verschiedener teilnehmend beobachteter Unterrichtssituationen zeigte, stellte die Situation mit Walter keine Einzelercheinung dar. Das Machtverhältnis wird während des schulischen Unterrichts in den gesetzten Handlungspraktiken der beteiligten AkteurInnen in der sozialen Interaktion reproduziert. Vor allem werden die Bloßstellungen der SchülerInnen vom Lehrer zumeist mit der Leistungsbeurteilung der SchülerInnen in Zusammenhang gebracht. Die Verhaltensbeeinflussung der Lehrperson, so Ulich (vgl. 2001, 77), ist deshalb so weitreichend, weil ihre eine klare Machtkompetenz zugesprochen, ihre Macht legitimiert wird und sie die Schule mit zahlreichen Machtmitteln ausstattet. Als wesentliche Machtinstrumentarien gelten hierbei jene der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. Dabei zeichnet sich nun ein gewisses Muster ab: Ein Schüler oder eine Schülerin wird vom Lehrer – gegen seinen/ihren Willen an die Tafel zitiert, um eine Rechenaufgabe zu lösen. Wie sich über die Analyse zeigte, geht es jedoch nicht darum, die Aufgabe zu lösen, sondern den/die SchülerIn zu diskreditieren bzw. ‚abzurichten‘. Diese Vermutung lässt sich durch die Interviewsequenz [N1, Z. 386-399] bestätigen, in der der Lehrer erklärt, dass er viel von den SchülerInnen verlangen würde, dann aber nur Disziplinierungsmaßnahmen (z.B. die Kontrolle der zahlreich aufgegebenen Hausübungen) und keine inhaltlichen Aspekte des Mathematikunterrichts anführt. Anstatt auf den Stellenwert von Mathematik in seinem Unterricht einzugehen, spricht er vielmehr darüber, wie er die SchülerInnen der Klasse unter Kontrolle hält. Auch dass er während des Unterrichts in der Klasse erwähnt, was einem Schüler einer anderen Klasse passierte, weil er nicht ausreichend für eine Prüfung ‚gelernt‘ hatte [B5, Z. 11-12] bzw. er betont, dass er den ganzen Tag „Kompensationsüberprüfungen“ [B7, Z. 9] durchführen musste, verweist auf eine ähnliche Strategie. In der Art und Weise, wie die Bloßstellungssituationen vom Lehrer während des Unterrichts inszeniert werden, zeichnet sich ein Prozess ab, der jenem eines Stigmatisierungsprozesses ähnelt. So verweist Bohnsack (2017, 305) unter Bezugnahme auf Goffman darauf, dass derartigen Stigmatisierungsprozessen die Funktion inhärent ist, „sich gemeinsamer (Identitäts-)Werte oder (Identitäts-)Normen zu vergewissern, wenn diese kaum greifbar sind, ihr Phantom-Charakter also besonders ausgeprägt ist“. Denn es sollte nicht vergessen werden, „daß [sic!] Stigma-Management ein allgemeiner Bestandteil von Gesellschaft ist, ein Prozeß [sic!], der auftritt, wo immer es Identitätsnormen gibt“ (Goffman 2018b, 160f).

Sowohl auf der Ebene der Handlungspraxis als auch auf der Ebene des manifesten Sinns wurde durch die qualitativ-rekonstruktive Fallanalyse deutlich, dass zwischen dem Lehrer und den SchülerInnen ein hierarchisches

Machtverhältnis vorherrscht. Durch die tiefenhermeneutische Analyse der vorliegenden Beobachtungsprotokolle konnte jedenfalls aufgezeigt werden, dass der Mehrwert der Tiefenhermeneutik besonders darin besteht, einen Zugang zu den an der Interaktion beteiligten unbewussten Dimensionen zu erhalten und dabei zu rekonstruieren, weshalb und wie dieses Machtspiel im Modus einer dramatischen Inszenierung mit komödiantischem Charakter überhaupt erst gemeinsam aufrechterhalten wird. Denn wenn der Lehrer explizit davon spricht, dass die Schulstunde „wie in einem Kino“ [B2, Z. 51] ist, dann ist das eine intellektualisierende zeichenhafte, formelhafte Beschreibung der Situation auf der manifesten Sinnenebene der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion, jedoch unter Ausschluss jedweder Emotionen. Es wird beschrieben, dass Spaß bzw. Show gemacht wird. Wenn allerdings auf der latenten Bedeutungsebene die als Kinoveranstaltung<sup>82</sup> arrangierte Unterrichtsstunde betrachtet wird, dann ist damit ein emotionales Drama gemeint, das sich im Unterricht entfaltet und aufseiten des Lehrers und der SchülerInnen mit Verletzungen, Kränkungen, Demütigungen, Erniedrigungen und mit ausgelebter Aggression (die von den beteiligten AkteurInnen lediglich maskiert – z.B. in Form des Klatschens und Lachens – zum Ausdruck gebracht werden darf) einhergeht. Das bedeutet wiederum, dass der Lehrer die SchülerInnen in einen abstrakten Diskurs verwickelt, der von jeglichen Emotionen, die auf diese Weise ausgelöst werden, abgeschnitten ist, weil diese auf die latente Sinnenebene der Interaktion verbannt wurden.

Mit Blick auf den Lehrer wird zum einen deutlich, dass die eigene Angst und Unsicherheit, der Masse an SchülerInnen und deren Aggression zum Opfer zu fallen, bzw. auch die empfundene Aggression, wenn die SchülerInnen einmal außer Kontrolle zu geraten drohen, aufgrund ihres verpönten Charakters, von der bewussten Wahrnehmung ausgeschlossen und auf die latente Sinnenebene verbannt werden. Indem die SchülerInnen nämlich in Folge des ‚Spielangebots‘ des Lehrers während des schulischen Unterrichts mit Zwischenrufen und Zwischenkommentaren aufbegehren, „werden [...] Elemente der hierarchischen Struktur der Schule in Frage gestellt“ (Wellendorf 1979, 80), was wiederum „einen Angriff auf den unterstellten Konsens“ (ebd.) und gegen die soziale Identität des Lehrers bedeutet, weshalb „meist heftige Abwehrreaktionen“ (ebd.) mobilisiert werden. An dieser Stelle kann gleichsam auf mögliche Schamgefühle aufseiten des Lehrers aufmerksam gemacht werden, die mit dem Verlust der Machtposition einhergehen. Dabei dient die Machtposition bzw. die Machtausübung dazu,

„ebendiese Scham zu vermeiden. Sie [die Mächtigen, Anm. J.R.] benutzen die Macht, um keine Scham empfinden zu müssen. Deshalb erscheint der Mächtige

---

82 So wird die Unterrichtsszene vom Lehrer bezeichnet – er führt also diesen Begriff ein, der sich dann auf der latenten Bedeutungsebene als ein Hinweis auf die Inszenierung eines emotionalen Dramas enthüllen lässt.

oft schamlos, bzw. er ist es tatsächlich auch häufig, weil er aufgrund seiner überlegenen Position nicht mehr so häufig in die überlegene Situation kommt, die das Schamgefühl auslöst“ (Wirth 2002, 97f).

Zum anderen deuten sich durch die szenische Fallrekonstruktion die (unbewussten) Wünsche des Lehrers an, gemeinsam mit den SchülerInnen auf eine ‚kindlichere Ebene‘ mitzuregredieren – schließlich ist er ein Junglehrer – sie aber dennoch dabei noch zu dominieren. Dabei machen sich gewisse narzisstische Züge aufseiten des Lehrers bemerkbar. So macht Wirth (2002, 759) darauf aufmerksam, dass

„der Narzissmus [...] nicht nur eine der zentralen psychischen Voraussetzungen zur Ausübung von Macht [ist, Anm. J.R.], sondern die Ausübung von Macht [...] auch eine wirkungsvolle Stimulans für das narzisstische Selbsterleben [darstellt, J.R.]. Wer erfolgreich seinen Willen durchzusetzen vermag, fühlt sich narzisstisch gestärkt. Menschen, die unter einem gestörten Selbstwertgefühl leiden, entwickeln häufig als Bewältigungsstrategie ein übersteigertes Selbstbild, das durch die Ausübung von Macht eine Stärkung erfährt“.

So gibt es gewisse Beziehungskonstellationen – wie jener zwischen Lehrer M. und den SchülerInnen der beforschten Klasse –, im Rahmen derer, „der eine Partner [...] ständig versucht, den anderen zu dominieren. Er zwingt [...] seinen Willen auf, um sich selbst zu beweisen, dass er der Wertvollere, Klügere, Überlegene ist“ (ebd.). Bei derartigen beziehungs-dynamischen

„Machtkämpfen tritt der inhaltliche Aspekt – welche Entscheidungen und Handlungen nun im Einzelnen durchgesetzt werden sollen – mehr und mehr in den Hintergrund zugunsten der bloßen Tatsache, den eigenen Willen wieder einmal durchgesetzt zu haben. Die Machtausübung dient der narzisstischen Gratifikation. Ein Mensch, der stark darauf angewiesen ist, sein labiles Selbstwertgefühl laufend durch demonstrative Beweise seiner Großartigkeit zu stabilisieren, wird sich an die einmal erreichten Positionen klammern, die ihm die Ausübung von Macht gestatten“ (ebd.).

Hierdurch lässt sich einerseits der Akt des bestrafenden Verhaltens aufseiten des Lehrers in der Situation mit Walter erklären, im Zuge dessen er nicht vom Schüler ablässt, sondern ihn stattdessen fortlaufend weiter ‚quält‘ und das unliebsame Objekt eben nicht zerstört, sondern am Leben gehalten wird, damit es fortlaufend weiter gequält werden kann. Die Quälerei findet im Modus des Vorführens und Bloßstellens mit ironisierendem Charakter vor dem gesamten Klassenverband statt. Andererseits wird dadurch gleichsam begründbar, weshalb die Lehrkraft beständig Situationen herstellt, in denen diverse SchülerInnen vor dem gesamten Klassenverband gedemütigt bzw. bloßgestellt werden. Indem nämlich der Lehrer seine Macht – auch gegen den Willen der SchülerInnen – wiederholt demonstriert, dominiert er diese und erlangt dadurch wiederum Bestätigung für seine narzisstische Gratifikation.

Mit Blick auf Walter bzw. auch auf Jaqueline und Mario (die vom Lehrer in ähnlich prekäre Situationen gebracht wurden) zeigte sich, dass sie sich dem Lehrer als Mächtigen, der die jeweiligen Situationen eindrucksstark dominiert, als ihm Unterlegenen – gegen ihren eigenen Willen (wie durch ihre verbalen und körperlichen Gesten deutlich wurde) und trotz ihrer Gegenwehr – unterwerfen. An dieser Stelle ist naheliegend davon auszugehen, dass die von den SchülerInnen verspürten – und durch die Demütigungs- bzw. Bloßstellungsmaßnahmen des Lehrers ausgelöst – Schamgefühle den Grund für ihr unterwürfiges Handeln darstellen. Denn „eine Anfälligkeit oder Bereitschaft für Scham [kann, Anm. J.R.] bei dem [bzw. der, Anm. J.R.] der Macht Unterworfenen dazu führen, dass er [oder sie, Anm. J.R.] sich noch bereitwilliger der Macht unterwirft. Um Scham zu vermeiden fügt er [oder sie, Anm. J.R.] sich den drohenden Sanktionen bzw. [...] der Norm. Aus Angst vor der Scham unterwirft er [bzw. sie, Anm. J.R.] sich der Macht“ (Wirth 2002, 97).

Mit Blick auf die MitschülerInnen von Walter bzw. Jaqueline und Mario zeigte sich daher zum einen, dass dieses Machspiel vom Lehrer derart unterhaltsam, d.h. in Form einer Show, inszeniert bzw. spannend gehalten wird, sodass sie sich – von ihrer eigenen Lust gepackt – in dieses verwickeln lassen. Einen zentralen Hinweis hierfür liefert Thiemann (1985, 104), der die Auffassung vertritt, dass „die Macht der Lehr-Herren [...] nicht mehr in den alten Präsentationsformen [erscheint, Anm. J.R.]. Sie verändert sich, versteckt sich in den leisen, kaum noch merklichen Funktionsweisen der Augen, der Sprache, der Lokomotion. Die Instrumentarien der Gewalt wandern von außen nach innen, besetzen die Lehr-Körper“. So wird davon ausgegangen, dass Lehrpersonen einen öffentlichen Auftrag haben und im Grunde beinhaltet dieser Auftrag auch, in gewisser Weise Macht auszuüben. Somit stellt dieses pädagogische Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen auch ein Gewaltverhältnis dar (vgl. Adorno 1965, 77).

Deshalb erscheint die Beteiligung am Spiel des Lehrers vonseiten der SchülerInnen auch die einzige Möglichkeit, um selbst der Machtausübung des Lehrers zu entgehen. Hierbei nehmen die SchülerInnen scheinbar auch in Kauf, dass eine Person aus der eigenen Peerkultur dem Machtspiel geopfert wird, um nicht selbst zum Opfer zu werden. Möglich wird ihnen dies dadurch, indem die mit dem Machtspiel in Verbindung stehenden Ängste, Scham und Aggressionen auf die latente Sinnesebene verbannt werden. Denn einerseits wäre es verpönt, sich vor der Lehrkraft gegen jemanden aus der eigenen Peerkultur zu stellen, selbst wenn das gezeigte unterrichtsstörende Verhalten (wie bspw. das regelwidrige ‚Mit-der-Banknachbarin-Reden‘) von Walter bei den MitschülerInnen Missachtung erntet und dadurch in ihnen ein Gefühl der Aggression ausgelöst wird. Andererseits ist es den SchülerInnen aufgrund der hierarchisch wirksamen Strukturen der Schule auch nicht erlaubt, dem Lehrer – als ihnen Überlegenen – mitzuteilen, dass sie sein missbilligendes Handeln Walter gegenüber als geringschätzend, respektlos und ‚asozial‘ [GD1, Z. 1039, 1040]

empfinden – selbst wenn dies in ihnen ein starkes Gefühl der Aggression auslöst –, weil die damit verbundenen Ängste und Scham für die SchülerInnen – selbst zum Opfer zu fallen – zu groß ist bzw. der damit verbundene Preis – selbst ausgeliefert zu werden – zu hoch wäre. Das bedeutet wiederum, dass diese Affekte zwar latent gehalten werden muss, jedoch dürfen die SchülerInnen der Aufforderung des Lehrers zum Mitspielen folgen und sich an der Inszenierung des Lehrers beteiligen, indem sie klatschen und lautstark lachen und hierbei den nur schwer aushaltbaren Affekten, die im schulischen Unterrichtsgeschehen anders keinen Ausdruck finden dürfen, Luft verschaffen. Hierbei lässt sich auf Mario Erdheim (1982) rekurrieren, der auf die „Phantasmen der Herrschaft“ (ebd., 373) verweist und darunter „die Größen- und Allmachtsphantasien [versteht, Anm. J.R.], die sich im Phänomen der Herrschaft kristallisieren“ (ebd.). Diese Phantasmen haben die Funktion, „die Faszination am Leben der Mächtigen zu stimulieren und zu befriedigen, während sie gleichzeitig die Voraussetzung, auf denen die Macht beruht, unbewusst machen“ (Wirth 2002, 18). Erdheim (1982, 374) eröffnet hierbei zwei Möglichkeiten für die am Herrschaftssystem bzw. Machtgefälle beteiligten AkteurInnen:

„Entweder man identifiziert sich mit den Herrschenden oder mit den Beherrschten. Im ersteren Fall werden die Größen- und Allmachtsphantasien, im letzteren die Geschichte der Kränkungen, Erniedrigungen und Beleidigungen angesprochen und reaktiviert“.

Findet nun eine heimliche Identifikation mit den Mächtigen statt, so besteht hierbei die Möglichkeit, diese Identifikation abzuwehren, indem man sie abwertet bzw. wie Wirth (2002, 19) formuliert: „dämonisiert“. Diese Annahme könnte vermutlich auf diejenigen Schüler der beforschten Klasse zutreffen, die sich zwar in das initiierte Machtspiel des Lehrers derart involvieren lassen, dass sie während der jeweiligen Situation mitklatschen und mitlachen, sich dann jedoch in den Gruppendiskussionen (1 und 2) hinsichtlich des Handelns des Lehrers (v.a. bezogen auf die Situation mit Walter) teilweise negativ bzw. abwertend äußern. Möglicherweise deutet sich hierbei gleichsam ein gewisser Konflikt aufseiten der Schüler an: Einerseits dürften manche Schüler den Lehrer trotz seines strengen Lehrerhandelns ‚gut‘ finden, was bspw. mit den Worten „Er ist einer der Lehrer, der streng ist (.), dem aber jedoch (.) mag man den unter Anführungszeichen“ [GD1, Z. 1001-1002] zur Sprache gebracht wird. Hierdurch deutet sich die Vermutung an, dass der Lehrer eventuell auch als männliches Vorbild anerkannt wird. Andererseits stellen sie sich damit auch gleichzeitig gegen Walter als ihren Mitschüler – ihren ‚Kumpel‘ –, weshalb das vom Lehrer gezeigte Handeln als „asozial“ [GD1, 1039-1040] abgewertet wird (bzw. werden muss). Bezüglich der Schülerinnen der Klasse verhärtete sich durch die Analyse der Gruppendiskussionen eine etwas andere Vermutung. In der Art und Weise, wie sich die Mädchen der Klasse über den Lehrer austauschen (bspw. bezeichnen sie ihn als „einen der fairsten Lehrer“ [GD1,

Z. 1027-1028] bzw. äußern ihre Begeisterung dahingehend, dass er mit ihnen spricht, als wären sie „Pubertierende“ [GD2, Z. 238] und gleichsam das Handeln des Lehrers rechtfertigen, entstand der Eindruck, dass sie sowohl zu einer gewissen Identifizierung mit dem Lehrer als Ruhe und Ordnung schaffende Kontrollinstanz als auch zu einer gewissen Idealisierung des Lehrers als Mächtigen tendieren. Hiermit lässt sich möglicherweise das positive Zeugnis, das die Schülerinnen dem Lehrer aussprechen, erklären und darauf schließen, dass die Unterwerfung durchaus von ihnen auch akzeptiert wird. Wirth (2002, 19) liefert wiederum Anhaltspunkte dahingehend, dass „eine Idealisierung der Mächtigen ein Hinweis auf versteckte Verachtung, Neid und Aggression sein kann“. Dadurch also, dass die SchülerInnen die beschämenden und quälenden Affekte, die der Lehrer in ihnen auslöst, abspalten, sind sie dazu in der Lage, während der unterrichtlichen Interaktion handlungsfähig zu bleiben und das Machtspiel des Lehrers weiter voranzutreiben. Mit Wellendorf (vgl. 1979, 199ff) lässt sich daraus wiederum schließen, dass die Abwehr von unerwünschten Affekten und Triebimpulsen eng mit der Erhaltung von Herrschaftsstrukturen verbunden ist.

Aus diesen Erkenntnissen lässt sich nun schließen, dass das Machtspiel, das vom Lehrer gemeinsam mit und vor den SchülerInnen der Klasse (sie haben sowohl die Rolle der SchauspielerInnen als auch des Publikums inne) in Form einer dramatischen Inszenierung ritualisiert in ihrer Handlungspraxis umgesetzt wird, durch die Verdrängung jener Affekte, die sowohl institutionell verpönt als auch für die ProtagonistInnen nur schwer aushaltbar sind, aufrechterhalten wird. Indem sie demnach die in einem Unterricht verpönten Affekte unbewusst machen und das Spiel gleichsam auf der manifesten Sinnenebene weiter vorantreiben, gelingt es den beteiligten AkteurInnen, die Interaktionsordnung des Unterrichts aufrechtzuerhalten. So verweist Wellendorf (1979, 86) darauf, dass „in jeder sozialen Organisation [...] gelegentlich Krisen auftreten [können, Anm. J.R.], in denen mit der persönlichen Identität verbundene Emotionen und Affekte mit großer Heftigkeit hervorzubrechen und die institutionell legitimierte, verlässliche [sic!] Interpretation der sozialen Identität, die den Individuen in den Interaktionsszenen angetragen wird, in Frage zu stellen drohen“. In derartigen Situationen können schließlich Rituale dazu dienen, „die soziale Ordnung zu etablieren und die institutionelle Solidarität zu sichern“ (ebd.). So machen rituelle Arrangements „die hierarchische Struktur der Schule mit einer Deutlichkeit öffentlich sichtbar, wie sie nur bei seltenen Gelegenheiten beobachtbar ist. Während das Ritual einerseits auf Grund einer ‚controlled permissiveness‘<sup>83</sup> Lehrern und Schülern den Ausdruck sonst im

---

83 Wellendorf (vgl. 1979, 86) bezieht sich hinsichtlich der ‚controlled permissiveness‘ auf Talcott Parsons (1964), der die besondere Funktion zukommt, Emotionen und Affekte noch im System selbst aufzufangen. Vgl. dazu auch Andreas Wernets Rede von der pädagogischen Permissivität (2003).

schulischen Interaktionsprozeß [sic!] weitgehend abgewehrter Affekte ermöglicht, bindet es sie andererseits durch seine Form erneut an ihre soziale Identität, die durch ihre jeweilige Position in der schulischen Hierarchie entscheidend bestimmt ist. Gerade die Form des Rituals gibt die Garantie, daß [sic!] die gemeinsam ausgedrückte Solidarität die institutionelle ist“ (Wellendorf 1979, 78).

Besonders durch die Zusammenführung der mittels der verschiedenen Auswertungsverfahren erhaltenen Erkenntnisse lassen sich abschließend noch zwei wesentliche Aspekte hervorheben:

Einerseits wurde durch die Triangulation von Dokumentarischer Methode und Tiefenhermeneutik deutlich, dass diejenigen Affekte (d.h. v.a. Angst, Unsicherheit und Aggression), die über die tiefenhermeneutische Analyse auf der latenten Sinnenebene der Interaktion zwischen Lehrer M. und den SchülerInnen der Klasse identifiziert werden konnten, sich – bei genauer Sichtung der dokumentarischen Interpretation – wieder in der Handlungspraxis des Lehrers und den SchülerInnen in der unterrichtlichen Interaktion finden lassen: Aufseiten des Lehrers zeigt sich die Aggression nicht nur in seinen sarkastisch anmutenden Aussagen, sondern gleichsam performativ im Lachen, das beständig die Akte der Bloßstellung begleitet. Die von ihm scheinbar erlebte Unsicherheit verschafft sich wiederum bspw. im ‚Zepter-aus-der-Hand-Nehmen‘ von Walter performativ Ausdruck.

Aufseiten derjenigen SchülerInnen, die sich in den verschiedenen Demütigungs- bzw. Bloßstellungssituationen dem Lehrer unterwarfen, deutet sich die Aggression bspw. in Jaquelines ‚Auf-den-Boden-Schapfen‘ oder in Marios Fäustebällen aus, wohingegen deren Unsicherheit besonders in den Rückversicherungsgesten bei ihren MitschülerInnen Ausprägung findet. Im Lachen und Klatschen der SchülerInnen verschafft sich wiederum deren Aggression Ausdruck.

Zum einen lässt sich hieraus schließen, dass sich die von den an der Interaktion beteiligten AkteurInnen unterdrückten, unangenehmen und verpönten Affekte symbolisch in den Handlungspraktiken in Form von – zum Teil beinahe unscheinbaren – kommunikativen und performativen Gesten niederschlagen. Dabei wird zum anderen erkenntlich, dass der Unterricht nicht nur auf fachliche Dimensionen abzielt, sondern immer auch auf andere, wie bspw. erzieherische oder sozialisatorische. Im vorliegenden Fall weist der Unterricht auch Unterhaltungscharakter auf. Dieser Unterhaltungscharakter zeichnet sich demnach durch eine bestimmte affektive Färbung aus und hat eine zentrale Funktion inne, nämlich die Bewältigung der verspürten – jedoch aufgrund ihres verpönten Charakters –, verdrängten Emotionen.

Denn solange es im Unterricht beständig darum geht, die soziale Identität zu verhandeln oder um die Wahrung des Images kämpfen zu müssen, werden wohl die Möglichkeitsräume verschlossen bleiben, in denen es dann auch tatsächlich um die Förderung der eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten bzw.

Lehren und Lernen gehen kann. So macht Wellendorf (1979, 261) darauf aufmerksam, dass „die Schule [...] nur dann positiv zur Konstitution der Identitätsbalance auf einem der lebensgeschichtlichen Entwicklung der Schüler [und Schülerinnen, Anm. J.R.] entsprechenden Niveau beitragen [kann, Anm. J.R.], wenn sie den Schülern [und Schülerinnen, Anm. J.R.] die Chance bietet, auch ihre [...] Triebimpulse[...] und Affekte[...] in den schulischen Kommunikations- und Handlungszusammenhang einzubringen, ohne bestraft oder benachteiligt zu werden. Das szenische Arrangement der Schule dürfte deshalb die Abwehr unerwünschter Impulse und Affekte der Individuen nicht unreflektiert verstärken und verhärten. Vielmehr müßte [sic!] nach Möglichkeiten gesucht werden, das Arrangement für eine ungebrochenerere Darstellung früherer Erfahrungen der Interaktionspartner zu öffnen. Dazu gehört zugleich, daß [sic!] die aktuellen Erfahrungen und schulischen Szenen und die in ihnen relevanten Bedingungen von Interaktion einer bewußten [sic!] Reflexion und Bearbeitung zugänglich gemacht werden“ (Wellendorf 1979, 261). Eine Möglichkeit stellt hierbei die „Arbeit am Fall“ (Helsper 2001, 13) dar. Denn, wie sich über die gleichsam sehr dichte Darstellung der im Rahmen dieser Dissertationsarbeit erhaltenen Erkenntnisse zeigte, wurde erst durch die multiperspektivische und multimethodische Bearbeitung des gewählten Falls – der Interaktion zwischen Lehrer M. und den SchülerInnen der beforschten Klasse – ermöglicht, einen differenzierten Blick auf das unterrichtliche Interaktionsgeschehen im Klassenzimmer und dessen ‚Doppelbödigkeit‘ zu werfen, die sich sowohl in den sozialen Praktiken als auch in den affektiven Tiefenstrukturen ausdrückt.

Zum Abschluss werden im nachfolgenden Kapitel die wesentlichen Erkenntnisse dieser Dissertationsarbeit resümierend zusammengefasst und ein Ausblick für zukünftige und daran anschließende Forschungsarbeiten gegeben.

## 5 Resümee und Ausblick

Die vorliegende Dissertationsarbeit, deren Forschungsfokus im Zuge einer Einzelfallstudie auf die qualitativ-rekonstruktive Untersuchung der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion während des schulischen Unterrichts gerichtet war, widmete sich der zentralen Fragestellung, wie die Interaktionsordnung des Unterrichts durch Handlungspraktiken und Interaktionsdynamiken hergestellt bzw. aufrechterhalten wird.

Die Bearbeitung dieser übergeordneten Forschungsfrage führte zu einem Aufbau, der sich in drei Hauptteile gliedert:

Im ersten Teil dieser Arbeit, dem theoretischen Rahmen, wurde in die wesentlichen Konzeptionen Erving Goffmans eingeführt und der Forschungsstand skizziert, in den die rekonstruktive Einzelfallanalyse eingebettet ist. Hierfür wurden in Kapitel 1 zunächst Arbeiten vorgestellt, die diese gewichtigen Konzeptionen Goffmans (Kap. 1.1) in den Kontext von Schule und Unterricht stellen (Kap. 1.2) und die LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion (Kap. 1.3), als konstitutives Element des Unterrichts, aus empirischer Sicht im Allgemeinen, aber v.a. aus dokumentarischer und tiefenhermeneutischer Sicht im Spezifischen, beforschen. Ebenso wurden die Forschungsdesiderate, die sich im Zuge der Erarbeitung des Forschungsstands ergaben, aufbereitet und die dieser Arbeit zugrunde liegenden Fragestellungen (Kap. 1.4) sowie die sich daraus abgeleiteten Forschungsziele (1.5) erläutert.

Der empirischen Untersuchung zur Interaktionsordnung des Unterrichts wurde der zweite Teil dieser Arbeit gewidmet. Zu Beginn des Kapitels 2 wurde die vorliegende Dissertationsarbeit in der qualitativen Sozialforschung verortet. Für die argumentative Einordnung dieser Dissertationsarbeit in die gängige Forschungslandschaft war zunächst eine Einführung zur qualitativen Sozialforschung als etablierte Methodologie zentral (Kap. 2.1). Daran anschließend erfolgten die Explikation der qualitativ-empirischen Einzelfallstudie und deren methodologische Einordnung in der qualitativen Forschung. Eine ausführliche Erläuterung und eine theoretisch fundierte Diskussion zur Auswahl des dieser Untersuchung zugrunde liegenden Falls wurden im nachfolgenden Abschnitt angeschlossen (Kap. 2.2). In weiterer Folge wurde in die (soziologische) Ethnographie als Forschungsstrategie dieser Arbeit eingeführt (Kap. 2.3) sowie die qualitative Datenerhebung samt der zum Einsatz gekommenen Erhebungsverfahren einer genaueren Betrachtung unterzogen und das zur Verfügung stehende Untersuchungssample sowie das unterschiedliche Datenmaterial vorgestellt (Kap. 2.4). Die Datenerhebung erfolgte in einer 3. Klasse (7. Schulstufe) der Sekundarstufe I. eines Realgymnasiums in Wien. Der Erhebungszeitraum wurde für insgesamt zwei Schuljahre festgelegt und pro Erhebungszeitpunkt jeweils eine ganze Woche eingeplant: (1) zu Beginn der 7. Schulstufe, (2) am Ende der 7. Schulstufe sowie (3) gegen Ende der 8. Schulstufe. Als Fall wurde

die Interaktion zwischen einem Lehrer (im Unterrichtsfach Mathematik) und den SchülerInnen der ausgewählten Klasse definiert. Für die Datenauswertung wurde ein Datenkorpus berücksichtigt, der aus insgesamt neun Beobachtungsprotokollen (pro Erhebungsphase und Unterrichtsstunde jeweils drei Protokolle), einem narrativ-gehaltenen Einzelinterview mit der Lehrkraft und vier Gruppendiskussionen mit den SchülerInnen der Klasse besteht. Den Abschluss dieses Kapitels stellt zum einen eine ausführliche Erläuterung der im Rahmen dieser Dissertationsarbeit angewandten Datenauswertungsverfahren dar. Zur Analyse des erhobenen Datenmaterials wurden die Dokumentarische Methode und die Tiefenhermeneutik als rekonstruktive Verfahren der Sozialforschung herangezogen. Zum anderen erfolgte die Darstellung der forschungspraktischen Umsetzung dieser Verfahren in dieser Arbeit, die gleichsam die Triangulation der unterschiedlichen Datensorten umfasste, um abschließend die Potenziale und Grenzen einer ergänzenden Kombination beider Verfahren aufzeigen zu können (Kap. 2.5).

In Kapitel 3 erfolgte die multiperspektivische und multimethodische Ergebnisdarstellung der rekonstruktiven Fallanalyse hinsichtlich der unterrichtlichen Interaktion zwischen dem Lehrer und seinen SchülerInnen der Klasse. Zur Bearbeitung der zentralen Forschungsfrage erfolgte die Datenauswertung in mehreren Arbeitsschritten: In einem ersten Schritt wurde die dokumentarische Interpretation ausgewählter Beobachtungsprotokolle, des Einzelinterviews mit der Lehrkraft und der Gruppendiskussionen mit den SchülerInnen der beforschten Klasse durchgeführt, wobei die unterschiedlichen Datensorten im Zuge des Auswertungsprozesses in weiterer Folge trianguliert wurden (Kap. 3.1). In einem parallel dazu ablaufenden Arbeitsschritt erfolgten die tiefenhermeneutische Analyse der Beobachtungsprotokolle sowie die Triangulation dieser (Kap. 3.2).

In Teil III wurden die im Rahmen der qualitativ-rekonstruktiven Einzelfallstudie gewonnenen Erkenntnisse hinsichtlich der Herstellung und Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung des Unterrichts zwischen den beforschten AkteurInnen diskutiert.

Die Diskussion der mittels verschiedener Erhebungs- und Auswertungsverfahren hervorgebrachten Erkenntnisse hinsichtlich der Interaktionsordnung des Unterrichts in Kapitel 4 erfolgte vor dem Hintergrund der Methodentriangulation von Dokumentarischer Methode und Tiefenhermeneutik (Kap. 4.1) in einem daran anschließenden Arbeitsschritt (Kap. 4.2). Die wesentlichen Ergebnisse dieser Dissertationsarbeit können folgendermaßen zusammengefasst werden:

Sowohl auf der Ebene der Handlungspraxis als auch auf der Ebene des manifesten Sinns wurde durch die qualitativ-rekonstruktive Fallanalyse deutlich, dass zwischen dem Lehrer und den SchülerInnen ein hierarchisches Machtverhältnis vorherrscht. Dieses Machtverhältnis lässt sich zwar einerseits

durch die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule erklären. Andererseits wird es während des schulischen Unterrichts in den gesetzten Handlungspraktiken der beteiligten AkteurInnen in der sozialen Interaktion reproduziert, sodass es sich schließlich in einem Machtspiel verselbstständigt, das schließlich in einem Machtkampf um Selbstbehauptung seinen Höhepunkt findet. Diese Bewegung, die sich hier abzeichnet und mit der Niederlage eines tragischen Helden endet, inszenierte sich während der analysierten Unterrichtsstunden wie ein Drama. Dieser dramatischen Inszenierung liegt – im Sinne der Interaktionsordnung des Unterrichts – eine Regelmäßigkeit zugrunde, die erst im Zuge ihrer dramaturgischen Entfaltung und deren ausführlichen dokumentarischen sowie tiefenhermeneutischen Analyse des vorliegenden Datenmaterials rekonstruiert werden konnte:

Durch die dokumentarische Analyse und den Einbezug der Forscherin-, Lehrer- und SchülerInnenperspektive wurde deutlich, dass sich das institutionell vorherrschende Machtverhältnis nicht nur in den Handlungspraktiken dokumentiert, sondern sich gleichsam über die von den beteiligten AkteurInnen gelebte Handlungspraxis reproduziert. Dabei offenbart sich der Dokumentsinn des Lehrerhandelns: Sein ‚Machtverhalten‘ zielt auf ‚Machterhalt‘ ab. Deutlich wurde dies in Form von Disziplinierungen, Sanktionierungen und Diskreditierungen sowie in den vom Lehrer selbst initiierten fortlaufenden Grenzüberschreitungen, d.h. seine beliebigen untergriffigen Wechsel auf die Beziehungsebene. Durch die in Szene gesetzte Machtdemonstration des Lehrers, die nicht nur eine Unterrichtsstörung initiiert und dadurch eine Gefährdung für die Interaktionsordnung darstellt, erscheint die Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung für die SchülerInnen sehr mühsam und kann nur dadurch bewerkstelligt werden, indem sie sich ihrer Rolle als Schüler bzw. Schülerin bedienen und ihren erwarteten SchülerInnenjob erledigen bzw. dem Verbrüderungsversuch des Lehrers folgen und sich dabei – von der eigenen SchülerInnenrolle distanzieren – gegen den/die eigene/n MitschülerIn stellen.

Durch die tiefenhermeneutische Analyse der vorliegenden Beobachtungsprotokolle wurde wiederum deutlich, dass der Mehrwert dieser Methode besonders darin besteht, einen Zugang zu den an der unterrichtlichen Interaktion beteiligten unbewussten Dimensionen zu erhalten und dabei zu rekonstruieren, weshalb und wie dieses Machtspiel, das gleichsam auf der latenten Sinnesebene wirksam ist, überhaupt erst gemeinsam aufrechterhalten wird: Mit Blick auf den Lehrer wird zum einen deutlich, dass die eigene Unsicherheit (der Masse an SchülerInnen zum Opfer zu fallen) und die damit einhergehende Aggression, wenn die SchülerInnen außer Kontrolle zu geraten drohen, auf die latente Sinnesebene verschoben wird. Zum anderen lassen sich dessen (unbewusste) Wünsche rekonstruieren, einerseits gemeinsam mit den SchülerInnen auf eine ‚kindlichere Ebene‘ mitzuzugreifen und andererseits diese dabei noch zu dominieren. Mit Blick auf die SchülerInnen zeigt sich wiederum, dass dieses Machtspiel – mit Showcharakter – vom Lehrer derart unterhaltsam inszeniert

bzw. spannend gehalten wird, dass sie sich in dieses verwickeln lassen. Dabei erscheint die Beteiligung am Spiel des Lehrers vonseiten der SchülerInnen auch die einzige Möglichkeit, um selbst der Machtausübung des Lehrers zu entgehen. Hierbei nehmen die SchülerInnen scheinbar auch in Kauf, dass ein Schüler/eine Schülerin aus der eigenen Peerkultur dem Machtspiel geopfert wird, um nicht selbst zum Opfer zu werden. Möglich wird ihnen dies dadurch, indem sie die mit dem Machtspiel in Verbindung stehenden unangenehmen und im Rahmen der institutionell vorgegangenen schulischen Unterrichtsstruktur verpönten Affekte auf die latente Sinnebene verbannen.

Wie zudem über die Zusammenführung mittels der unterschiedlichen methodischen Zugänge erhaltenen Ergebnisse deutlich wurde, verschaffen sich die von den an der unterrichtlichen Interaktion beteiligten AkteurInnen unterdrückten, unangenehmen Affekte jedoch in den Handlungspraktiken in Form von Gesten ihren Ausdruck. Für diese Erkenntnis war die Triangulation von Dokumentarischer Methode und Tiefenhermeneutik zentral.

Abschließend soll darauf verwiesen werden, dass das multiperspektivische und multimethodische Forschungsdesign dieser Dissertationsarbeit die Möglichkeit eröffnete, anhand eines Einzelfalls einen vertieften Einblick in die LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion während des schulischen Unterrichts zu erlangen. Hierbei ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die Untersuchung dieser Arbeit lediglich im Referenzrahmen eines einzelnen Falls verblieb. Eine über den Einzelfall hinausgehende Untersuchung wäre für diese Arbeit aufgrund des komplexen und sehr ressourcen- und zeitaufwändigen Forschungsdesigns nicht leistbar gewesen. Für Folgearbeiten wäre es m.E. jedoch besonders interessant, verschiedene Fälle, d.h. unterrichtliche Interaktionen in unterschiedlicher Klassen und auch in verschiedenen Schulen, miteinander zu vergleichen, um bspw. eine sinngenetische und soziogenetische Typenbildung im Sinne der Dokumentarischen Methode vornehmen zu können. Des Weiteren ist darauf hinzuweisen, dass der Forscherin über weite Strecken besonders die Interaktion zwischen den Peers während des Schulunterrichts verborgen blieb. Im Rahmen dieser durchgeführten Untersuchung wurde somit die Frage hinsichtlich der Bedeutung der Interaktion zwischen den SchülerInnen der Klasse für die Interaktionsordnung des Unterrichts aufgeworfen. So kann darauf verwiesen werden, dass sich SchülerInnen bspw. jener sozialen Praktiken des Impression Managements bedienen, die den Erwartungen ihrer Rolle als Klassenclown oder als Peer-Leader entsprechen, jedoch aber ihre SchülerInnenrolle konterkarieren. Das bedeutet wiederum, dass auch von den SchülerInnen Impression Management eingesetzt wird, wo unterschiedliche Rollenerwartungen aufeinandertreffen. Dementsprechend wäre in Folgearbeiten gezielt der Frage nachzugehen, welchen Einfluss die Peerkultur auf die Herstellung und Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung des schulischen Unterrichts hat. Aus methodologischer bzw. methodischer Perspektive wäre es darüber hinaus

für Folgearbeiten interessant zu untersuchen, in welchem Verhältnis der Orientierungsrahmen im engeren Sinne (oder Habitus) – im Verständnis der Dokumentarischen Methode – und der latente Sinn – im Verständnis der Tiefenhermeneutik – stehen.<sup>84</sup>

---

84 Siehe dazu das multiperspektivische und multimethodische Habilitationsprojekt von Julia Reischl (in Vorbereitung) „Zum konjunktiven und affektiven Umgang mit Beschämungserfahrungen im Kontext von Schule und Universität – Eine interinstitutionelle, qualitative Mehrebenenanalyse“ (Arbeitstitel).



## Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2001): Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Abels, H., König, A. (2010): Sozialisation. Lehrbuch. Studententexte zur Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Adorno, T. W. (1952). Die revidierte Psychoanalyse. Gesammelte Schriften Bd. 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 20-41.
- Adorno, T. W. (1965): Tabus über den Lehrberuf. In: Kadelbach, G. (Hrsg.) (1972): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker 1959-1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 68-84.
- Adorno, T. W., Dahrendorf, R., Pilot, H., Albert, H., Habermas, J., Popper, K. R. (1969): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Frankfurt am Main: Luchterhand.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., Sanford, R. N. (1950): The Authoritarian Personality. Harper und Brothers: New York.
- Albert, H. (1969): Der Mythos der totalen Vernunft. In: Adorno, T. W., Dahrendorf, R., Pilot, H., Albert, H., Habermas, J., Popper, K. R. (1969): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Frankfurt am Main: Luchterhand, 193-234.
- Alke, M., (2015): Verstetigung von Kooperation, Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Argelander, H. (1987): Das Erstinterview in der Psychotherapie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Asbrand (2010): Dokumentarische Methode. Online Fallarchiv Schulpädagogik. URL: [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/asbrand\\_dokumentarische\\_methode.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/asbrand_dokumentarische_methode.pdf) (Stand: 20.01.2019).
- Amling, S., Hoffman, N. F. (2013): Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. Zur Rekonstruktion der sozialen Genese von Milieus in der Dokumentarischen Methode. In: ZQF 14. Jg., Heft 2/2013, 179-198.
- Atteslander, P. (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Baar, R. (2010): Allein unter Frauen. Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bennewitz, H. (2010). Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag, 43-60.
- Blumer, H. (1969): Symbolic Interactionism. Perspective and Method. Berkley, Los Angeles, Londong: Univ. of California Press.

- Blumer, H. (1973): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.). Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit Bd. 1. : Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 80–146.
- Bohnsack, R. (1997): Dokumentarische Methode. In: Hitzler, R., Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich, 191-212.
- Bohnsack, R. (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8.Jg., Beiheft 4, 63–81.
- Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2010a): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R., Marotzki, W., Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, Farmington Hills, 40-44.
- Bohnsack, R. (2010b): Orientierungsmuster. In: Bohnsack, R., Marotzki, W., Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, Farmington Hills, 132-133.
- Bohnsack, R. (2010c): Praxeologische Wissenssoziologie. In: Bohnsack, R., Marotzki, W., Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, Farmington Hills, 137-138.
- Bohnsack, R. (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Schittenhelm, K. (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Wiesbaden: Springer VS, 119-153.
- Bohnsack, R. (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, A., Schneickert, C., Schumacher, F. (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 175-200.
- Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2018a): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R., Geimer, A., Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 52-58.

- Bohnsack, R., (2018b): Orientierungsmuster. In: Bohnsack, R., Geimer, A., Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 183-184.
- Bohnsack, R., Fritzsche, B., Wagner-Willi, M. (2015): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Loos, P., Schäffer, B., Städtler, K., Wild, B. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M. (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M. (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Ders. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS, 9–32.
- Bohnsack, R., Przyborski, A. (2007): Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In: Buber, R., Holzmüller, H. H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte, Methoden, Analyse. Wiesbaden: Gabler, 491-506.
- Bohnsack, R., Przyborski, A., Schäffer, B. (2009): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Schäffer, B. (2001): Gruppendiskussionsverfahren. In: Hug, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu ihrem Wissen? Bd. 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 324-341.
- Bonnet, A. (2011): Erfahrung, Interaktion, Bildung. In: Meseth, W., Proske, M., Radtke, F.O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 189-208.
- Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis: auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1991): Der Habitus als Vermittlung zwischen Theorie und Praxis. In: Bourdieu, P. (Hrsg.): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 125-158.
- Bourdieu, P. (1993). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Hamburg: VSA-Verlag.
- Böhme, J. (2010): Schul- und Unterrichtsforschung. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag, 733-743.

- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 6, 869-887.
- Breidenstein, G. (2012): Ethnographisches Beobachten. In: de Boer, H. Reh, S. (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 27-44.
- Breidenstein, G., Jergus, K. (2005): Schule als „Job“? Beobachtungen aus der achten Klasse. In: Prengel, A., Breidenstein, G. (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 177-200.
- Brophy, J. E., Good, T. L. (1974): Teacher-student relationships. New York: Holt.
- Brüsemeister, T. (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Carnicer J. A. (2017): Bildungsaufstiege mit Migrationshintergrund. Eine biografische Studie mit Eltern und Söhnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: Springer VS.
- Dann, H. D. (2008): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, 79-108.
- Diegmann, D. (2013): Die Beobachtung. In: Drinck, B. (Hrsg.): Forschen in der Schule. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 182-226.
- Dobrick, M. (1976): Die Einstellung des Lehrers zum Schüler: Das sozialpsychologische Attitudenkonzept. Univ. Heidelberg: Diplomarbeit.
- Dollhausen, K. (2010): Ethnografisch orientierte Organisationsforschung als Ressource der Organisationsberatung in Weiterbildungseinrichtungen. In: Göhlich, M., Weber, S. M., Seitter, W., Feld, T. C. (Hrsg.): Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, 69-77.
- Dollinger, B., Schmidt, H. (2015): Zur Aktualität von Goffmans Konzept „totaler Institutionen“. Empirische Befunde zur gegenwärtigen Situation des „Unterlebens“ in Gefängnissen. URL: [https://www.researchgate.net/publication/319310352\\_Zur\\_Aktualitat\\_von\\_Goffmans\\_Konzept\\_totaler\\_Institutionen\\_-\\_Empirische\\_Befunde\\_zur\\_gegenwaertigen\\_Situation\\_des\\_Unterlebens\\_in\\_Gefangnissen](https://www.researchgate.net/publication/319310352_Zur_Aktualitat_von_Goffmans_Konzept_totaler_Institutionen_-_Empirische_Befunde_zur_gegenwaertigen_Situation_des_Unterlebens_in_Gefangnissen) (Stand: 04.06.2018).
- Dörner, O., Schäffer, B. (2012): Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundlagentheorien zu Methodologien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: Schäffer, B., Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 11-22.

- Egloff, B. (2012): Ethnographie. In: Schäffer, B., Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 263-276.
- Eichhorn, C. (2018): Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Einsiedler, W. (1981): Lehrmethoden. München: Urban & Schwarzenberg.
- Erdheim, M. (1982): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopsychoanalytischen Prozeß. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Flanders, N. (1960): Interaction analysis in the classroom. A manual for observer. Minnesota: Ann Arbor.
- Flick, U. (2000): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U., von Kardorff, Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 309-318.
- Flick, U. (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U., von Kardorff, E., Steinke, I. (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. (2013): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U., von Kardorff, Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 309-318.
- Forschungswerkstatt Tiefenhermeneutik: URL: <http://www.tiefenhermeneutik.org/> (Stand: 22.01.2019).
- Freud, S. (1905): Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten. GW VI. Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, S. (1908): Die „kulturelle“ Sexualmoral und die moderne Nervosität. GW IX. Frankfurt am Main: Fischer, 9-32.
- Freud, S. (1915): Das Unbewußte. GW X. Frankfurt am Main: Fischer, 264-303.
- Freud, S. (1917): Zur Psychopathologie des Alltagslebens. Über Vergessen, Versprechen, Vergreifen, Aberglaube und Irrtum. S. Karger: Berlin.
- Freud, S. (1920): Jenseits des Lustprinzips. GW XIII. Frankfurt am Main: Fischer, 1-69.
- Freud, S. (1921): Massenpsychologie und Ich-Analyse. GW XIII. Frankfurt am Main: Fischer. 71-161.
- Freud, S. (1927): Die Zukunft einer Illusion. Leipzig, Wien, Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Freud, S. (1930). Das Unbehagen in der Kultur. Studienausgabe. Bd. IX. Frankfurt am Main: Fischer, 191-270.
- Freud, S. (1975): Schriften zur Behandlungstechnik. Frankfurt am Main: Fischer.

- Freytag, G. (1965): Die Technik des Dramas. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Friebertshäuser, B. (2003). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In Friebertshäuser B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag, 503-525.
- Friedrichs, J. (1980): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fröhlich, G. (1994): Kapital, Habitus, Feld, Symbol. Grundbegriffe der Kulturtheorie bei Pierre Bourdieu. In: Mörth, I.; Fröhlich, G. (Hrsg.): Das symbolische Kapital der Lebensstile. Zur Kulturosoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu. Frankfurt am Main, New York: Campus, 31-54.
- Garfinkel, H. (1962): Common Sense Knowledge of Social Structures. The Documentary Method of Interpretation in Lay and Professional Fact Finding. In: Scheer, J. M. (Eds.): Theories of the Mind. New York: Free Press, 689-712.
- Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Geertz, C. (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giddens, A. (1984): Interpretative Soziologie. Eine kritische Einführung. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Girtler, R. (1992): Methoden der qualitativen Sozialforschung. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L. (2008). Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
- Goffman, E. (1963): Behavior in Public Places: Notes on the Social Organizations of Gathering. New York: Free Press.
- Goffman, E. (1973a): Interaktion: Spaß am Spiel. Rollendistanz. München: R. Piper & Co. Verlag.
- Goffman, E. (1973b): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1981): Forms of Talk. Philadelphia: Oxford: Basil Blackwell Publisher.
- Goffman, E. (1982): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, R. (1983): The interaction order. American Sociological Association, 1982 Presidential Address. In: American Sociological Review, Vol. 48.
- Goffman, E. (2001). Die Interaktionsordnung. In: Ders. (Hrsg.): Interaktion und Geschlecht, Frankfurt am Main, New York: Campus, 50 – 104.
- Goffman, E. (2017a): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper Verlag GmbH.

- Goffman, E. (2017b): Interaktionsrituale. Über das Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffmann, E. (2018a): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (2018b): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gordon, T. (2012): Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Gudjons, H., Traub, S. (2016): Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Habermas, J. (1968). Erkenntnis und Interesse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Heinze, T. (1980): Schülertaktiken. München: Urban & Schwarzenberg.
- Helfferrich, C. (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. (2011): Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In: Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster: Waxmann, 631-643.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7-15.
- Hermanns, H., Tkocz, C., Winkler, H. (1984): Berufsverlauf von Ingenieuren. Biographianalytische Auswertung narrativer Interviews. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Herzog, W. (2002): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilserwist: Velbrück.
- Hettlage, R. (1999): Erving Goffman. In: Kaesler, D. (Hrsg.): *Klassiker der Soziologie 2. Von Talcott Parsons bis Pierre Bourdieu*. München: C.H. Beck'sche Buchdruckerei, 188-205.
- Hill, P. B., Peuckert, R., Scherr, A. (2010): Verhaltens- und Handlungstheorien. In: Kopp, J., Schäfers, B. (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 293-302.
- Hinzke, J.-H. (2018): Typen krisenhafter Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Methodische Reflexionen zu einer Studie über Lehrerkrisen im Berufsalltag. In: Bohnsack, R., Hoffmann, N. F., Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 68-82.

- Hitzler, R., Honer, A. (1997): Einleitung: Hermeneutik in der deutschsprachigen Soziologie heute. In: Hitzler, R., Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich, 7-27.
- Hirschauer, S., Amann, K. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hofer, M. (1997): Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Weinert, F. E. (Hrsg.). Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie der Psychologie, Band, D13). Göttingen: Hogrefe, 213-252.
- Hoffmann-Riem, C. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 32, 339–372.
- Holtappels, H.-G. (2000): „Abweichendes Verhalten“ und soziale Etikettierungsprozesse in der Schule. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische des Lehrens und Lernens in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, 231-256.
- Honer, A. (1993): Lebenweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Honer, A. (2010): Interview. In: Bohnsack, R., Marotzki, W., Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 94-99.
- Horkheimer, M. (1932). Geschichte und Psychologie. Gesammelte Schriften (= GS) Bd. 3. Frankfurt am Main: Fischer, 48-69.
- Hülst, D. (2010): Grounded Theory. In: Online Fallarchiv Schulpädagogik. URL: <https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/lernumgebung/grounded-theory/> (Stand: 29.07.2019).
- Hünersdorf, B., Müller, C., Maeder, C. (2008): Ethnographie der Pädagogik. Eine Einführung. In: Hünersdorf, B., Maeder, C., Müller, B. (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim, München: Juventa Verlag, 11-25.
- Hünersdorf, B. (2008): Ethnographische Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Hünersdorf, B., Maeder, C., Müller, B. (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim, München: Juventa Verlag, 29-48.
- Jackson, P. W. (1968): Life in Classrooms. New York, Chicago, San Francisco, Atlanta, Dalas, Toronto, Montreal, London: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Jörissen, B. (2010): George Herbert Mead: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Perspektive des Sozialbehaviorismus. In: Jörissen, B., Zirfas, J. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kelle, H. (2001): Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H.2, 21.Jg. 2001, 192-208.
- Kelle, U., Reith, F., Metje, B. (2017): Empirische Forschungsmethoden. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion, Schule und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- King, V. (2014): Pierre Bourdieu als Analytiker des Sozialen. Methodologische und konzeptionelle Bezüge zur Psychoanalyse sowie sozialpsychologische Perspektiven im Werk Bourdieus. sozialersinn Heft 1/2014, 15. Jg., 253-278.
- Kleemann, F., Krähnke, U., Matuschek, I. (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. Wiesbaden: Springer VS.
- Klein, R. (2000): Am Anfang steht das letzte Wort. Eine Annäherung an die „Wahrheit“ der tiefenhermeneutischen Erkenntnis. In: *Bios*, Heft Nr. 1, 2000, 77-97.
- Klein, R. (2008): Ben macht nicht richtig mit – Bemerkungen zur zwischenräumlichen Positionierung von Bildungsprozessen. In: Schnabel, B., Bianchi Schaeffer, M. (Hrsg.): Das interkulturelle Klassenzimmer. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag, 71-94.
- Klein, R. (2009): Tiefenhermeneutisch Analyse. Online Fallarchiv Schulpädagogik. URL: <https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/lernumgebung/tiefenhermeneutik/> (Stand: 21.12.2017).
- Klein, R. (2010): Tiefenhermeneutische Analyse. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag, 263-280.
- Kloth, E.-M. (2018): Ambivalenzen in der Unternehmensnachfolge: Zum Einfluss von Berufsmilieus auf Nachfolgeentscheidungen. Göttingen: V & R unipress GmbH.
- Kneer, G. (2008): Wissenssoziologie. In: Kneer, G., Schroer, M. (Hrsg.): Handbuch Spezielle Soziologien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 707-723.
- Knoblauch, H. (2001a): Erving Goffmans Reich der Interaktion – Einführung. In: Goffman, E. (Hrsg.): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag, 7-49.
- Knoblauch, H. (2001b): Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. In: Sozialer Sinn. 2 (1), 123-141. URL: [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/693/ssoar-soz-sinn-2001-1-knoblauch-fokussierte\\_ethnographie.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/693/ssoar-soz-sinn-2001-1-knoblauch-fokussierte_ethnographie.pdf?sequence=1) (Stand: 27.07.2019).

- Knoblauch, H. (2006): Erving Goffman: Die Kultur der Kommunikation. In: Möbius, S., Quadflieg, D. (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: Springer VS, 190-201.
- König, H.-D.: (1987): Sozialpsychologie des Reaganismus. Studien über Konsumsteuerung und die Verführungskraft der Bilder. Hamburg: Hamburger Institut für Sozialforschung.
- König, H.-D. (1996a): Todessehnsüchte und letztes Aufbegehren. Eine tiefenhermeneutische Rekonstruktion des Endspiels. In: König, H.-D. (Hrsg.): Neue Versuche, Becketts Endspiel zu verstehen. Sozialwissenschaftliches Interpretieren nach Adorno. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 250-313.
- König, H.-D. (1996b): Methodologie und Methode der tiefenhermeneutischen Kulturosoziologie in der Perspektive von Adornos Verständnis kritischer Sozialforschung. In: König, H.-D. (Hrsg.): Neue Versuche, Becketts *Endspiel* zu verstehen. Sozialwissenschaftliches Interpretieren nach Adorno. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 314-387.
- König, H.-D. (1997): Tiefenhermeneutik als Methode kulturosoziologischer Forschung. In: Hitzler, R., Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 213-241.
- König, H.-D. (1998): Pädagogisches Moralisieren nach Auschwitz. In: Henkenborg, P., Kuhn, H.-W. (Hrsg.): Der alltägliche Politikunterricht. Opladen: Leske + Budrich, 135-149.
- König, H.-D. (2001): Das Zerreden von Auschwitz in der Schule. Tiefenhermeneutische Rekonstruktion einer Schulstunde und eines narrativen Interviews mit einer 68er Lehrerin. In: ZBBS Heft 2/2001, 289-317.
- König, H.-D. (2003): Tiefenhermeneutik. In: Bohnsack, R., Marotzki, W., Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich, 156-158.
- König, H.-D. (2005a): Tiefenhermeneutik. In: Flick, U., von Kardorff, E., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek/Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 556-569.
- König, H.-D. (2005b): Politischer Unterricht als absurdes Drama. Tiefenhermeneutische Sekundäranalyse der Basissequenz einer Sozialkundestunde über Brasilien. In: sowi-online, 1-18. URL: [https://www.sowi-online.de/praxis/methode/politischer\\_unterricht\\_absurdes\\_drama\\_tiefenhermeneutische\\_sekundaeranalyse\\_basissequenz\\_einer.html](https://www.sowi-online.de/praxis/methode/politischer_unterricht_absurdes_drama_tiefenhermeneutische_sekundaeranalyse_basissequenz_einer.html) (Stand: 16.08.2019).
- König, H.-D. (2019a): Die Welt als Bühne mit doppeltem Boden. Tiefenhermeneutische Rekonstruktion kultureller Inszenierungen. Wiesbaden: Springer VS.
- König, H.-D. (2019b): Dichte Interpretation. Zur Methodologie und Methode der Tiefenhermeneutik. In: König, J., Burgermeister, N., Brunner, M.,

- Berg, P., König, H.-D. (Hrsg.): Dichte Interpretation. Tiefenhermeneutik als Methode qualitativer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, 13-86.
- Kumoll, K. (2005): „From the Native’s Point of View“? Kulturelle Globalisierung nach Clifford Geertz und Pierre Bourdieu. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kühn, T., Koschel, K.-V. (2011): Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Küsters, I. (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krainz, U. (2014): Religion und Demokratie in der Schule. Analysen zu einem grundsätzlichen Spannungsfeld. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Krainz, U. (2016): Die Dokumentarische Methode. Methodologie, Arbeitsschritte und Potential. In: Fridrich, C., Klingler, R., Potzmann, R., Greller, W., Petz, R. (Hrsg.). Forschungsperspektiven 8. Pädagogische Hochschule Wien. Wien: LIT Verlag, 227-240.
- Kramer, R.-T. (2002): Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“. Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kramer, R.-T. (2015): Dokumentarische Methode und Objektive Hermeneutik im Vergleich. Zugleich der Versuch der Schärfung einer Rekonstruktionsmethodologie. In: sozialersinn Heft 2/2015, 16. Jg., 168-197.
- Kruse, J. (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim: Juventa Verlag.
- Lamnek, S. (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Lamnek, S, Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Lang, M., Kaline, K. (o. J.): Wie beeinflussen Erwartungen des Lehrers die Lehrer-Schüler-Interaktion? URL: [https://tu-dresden.de/mn/psychologie/ipep/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltungen/motivationsfoerderung/stupla\\_leistungsbewertung/f\\_lehrererwartungen?lang=de](https://tu-dresden.de/mn/psychologie/ipep/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltungen/motivationsfoerderung/stupla_leistungsbewertung/f_lehrererwartungen?lang=de) (Stand: 12.01.2019).
- Langer, S. K. (1965): Philosophie auf neuem Weg. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt am Main: Fischer.
- Laplanche, J., Pontalis, J.-B. (1986): Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leithäuser, T., Volmerg B. (1979): Anleitung zur empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Leithäuser, T., Volmerg, B. (1988): Psychoanalyse in der Sozialforschung Eine Einführung am Beispiel einer Sozialpsychologie der Arbeit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lenger, A., Schneickert, C., Schumacher, F. (2013): Pierre Bourdies Konzeption des Habitus. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lessing, G. E., Mendelssohn, M., Nicolai, F. (1972): Briefwechsel über das Trauerspiel. München: Winkler Verlag.
- Lewin, Kurt (1936). Principles of Topological Psychology. New York, London: McGraw-Hill.
- Lippuner, R. (2012): Pierre Bourdieu. In: Eckardt, F. (2012): Handbuch Stadtsoziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 125-143.
- Lorenzer, A. (1970): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1976): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1977): Sprachspiel und Interaktionen. Vorträge und Aufsätze zu Psychoanalyse, Sprache und Praxis. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1981): Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik, Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Lorenzer, A. (1984): Intimität und soziales Leid. Archäologie der Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Fischer.
- Lorenzer, A. (1986): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: König, H.-D., Lorenzer, A., Lüdde, H., Naghol, S., Prokop, U., Schmid Noerr, G., Eggert, A. (Hrsg.): Kultur-Analyse. Psychoanalytische Studien zur Kultur. Frankfurt am Main: Fischer, 11-98.
- Lorenzer, A. (2002): Die Sprache, der Sinn, das Unbewußte. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lorenzer, A. (2006): Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewußten. Marburg: Textum Verlag.
- Ludwig, J. (2005): Fallstudien. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 2 (2005). In: Postprints der Universität Potsdam: Humanwissenschaft Reihe; 33, 51-60. URL: <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2008/1833/pdf/Fallstudien.pdf> (Stand: 22.01.2019).
- Lueger, M., Froschauer, U. (2018): Interviewverfahren. In: Bohnsack, R., Geimer, A., Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 124-129.
- Lüders, Ch. (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U., von Kardorff, E., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag, 384-401.
- Malinowski, B. (2001): Argonauten des westlichen Pazifik. Ein Bericht über Unternehmungen und Abenteuer der Eingeborenen in den Inselwelten von Melanesisch-Neuguinea. Eschborn/Frankfurt am Main: Klotz.

- Mangold, W. (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Mannheim, K. (1952): Wissenssoziologie. In: Ders. (Hrsg.): *Ideologie und Utopie*. Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke, 227–267.
- Mannheim, K. (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Ders. (Hrsg.): *Wissenssoziologie*. Neuwied, 91–154.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marotzki, W. (1995): Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger H. H., Marotzki, W. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich, 55-89.
- Mayntz, R. K., Holm, K., Hübner, P. (1978): *Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mayring, P. (2010): Qualitativ orientierte Verfahren. In: Holling, H., Schmitz, B. (Hrsg.): *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation*. Göttingen: Hofgreffe, 179-190.
- Mead, G. H. (1934): *Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist* (Edited by Charles W. Morris). Chicago: University of Chicago.
- Mead, G. H. (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meseth, W., Proske, M., Radtke, F. O. (2011): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meuser, M. (2001): Repräsentationsozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusreproduktion. In: Bohnsack, R., Nentwig, Gesemann, I., Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Opladen: Leske + Budrich, 207-221.
- Meuser, M. (2017): Macht. In: Gugutzer, R., Klein, G., Meuser, M. (Hrsg.): *Handbuch Körpersoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 67-72.
- Miebach, B. (2014): *Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Misoch, S. (2015): *Qualitative Interviews*. Berlin, München, Boston: De Gruyter.
- Morgan, D. L. (1997): *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Muhr, D. (2016): *Unterrichtsstörungen im Rahmen schulischer Interaktion an neuen Mittelschulen: verbale und nonverbale Erfahrungen aus SchülerInnenperspektive*. Universität Wien: Dissertation.
- Mummendey, H. D. (1995): *Psychologie der Selbstdarstellung*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hofgreffe.
- Naujok, N., Brandt, B., Krummheuer, G. (2008): Interaktion im Unterricht. In: Helsper, W., Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 779-797.

- Nentwig-Gesemann (2014): Die Unterrichtssequenz Parallelogramme II – Fallrekonstruktion mit der Dokumentarischen Methode. In: Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K., Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, 123-138.
- Nickel, H. (1985): Beziehung zwischen Lehrer- und Schülerverhalten. In: Kury, H., Lerchenmüller, H. (Hrsg.): Schüler, psychische Probleme und sozialabweichendes Verhalten – Situationsbeschreibungen und Möglichkeiten der Prävention. Köln: Carl Heymanns, 131-186.
- Nießen, M. (1977): Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie, Methodenbegründung, Anwendung. München: Fink.
- Nohl, A.-M. (2005): Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. In: bildungsforschung, Jahrgang 2, Ausgabe 2, URL: [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4658/pdf/bf\\_2005\\_2\\_Nohl\\_Dokumentarische\\_Interpretation.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4658/pdf/bf_2005_2_Nohl_Dokumentarische_Interpretation.pdf) (Stand: 11.01.2019).
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisierung pädagogischen Handelns. In: Kraul, M., Marotzki, W., Schewpe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-63.
- Ophart, D., Thiel, F. (2017): Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion, Schule und Gesellschaft 24. Wiesbaden: Springer VS, 245-266.
- Parsons, T. (1964): The Social System. The Major Exposition of the Author's Conceptual Scheme for the Analysis of the Dynamics of the Social System. New York, London: The Free Press.
- Patton, M. Q. (2002): Qualitative research and evaluation methods. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peirce, C. S. (1967): Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pogrow, S. (2009): How to Captivate *All* Students and Accelerate Learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Polanyi, M. (1966): The Tacit Dimension. New York: Doubleday.
- Pollock, F. (1955): Gruppenexperiment. Ein Studienbericht. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Pongratz, H. J. (2003): Die Interaktionsordnung von Personalführung: Inszenierungsformen bürokratischer Herrschaft im Führungsalltag. Wiesbaden: Springer VS.
- Proske, M. (2011): Wozu Unterrichtstheorie? In: Meseth, W., Proske, M., Radtke, F. O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-22.

- Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A., Riegler, J. (2010): Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In: Mey, G., Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 436-448.
- Przyborski, A., Sluneko, T. (2010): Dokumentarische Methode. In: Mey, G., Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 627-642.
- Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2008): Qualitative Forschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.
- Reckwitz, A. (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reh, S., Breuer, A., Schütz, A. (2011): Erhebung vielfältiger Daten in einem ethnographischen Design: Diskurse, symbolische Konstruktionen und pädagogische Praktiken als Lernkultur. In: Ecarius, J., Miethe, I. (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen, Berlin, Farmington Hills MI: Verlag Barbara Budrich, 135-154.
- Reischl, J. (2019a): „Das ist besser als eine Komödie...“ Die dramaturgische Inszenierung einer vermeintlichen Lernsituation. In: Schrittmesser, I. (Hrsg.): Begabungsförderung Revisited: Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 183-202.
- Reischl, J. (2019b): Interaktionsordnung und Begabungsförderung — Geht das überhaupt zusammen? In: Erziehung und Unterricht, Jänner/Februar 1-2/2019, 46-57.
- Reischl, J. (2019c): Der Einsatz der Tiefenhermeneutik in der LehrerInnenbildung am Beispiel eines Protokolls einer teilnehmend-beobachteten Unterrichtsstunde. In: Schrittmesser, I., Paseka, A. (Hrsg.): journal für LehrerInnenbildung, 19 (4). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reischl, J. (2020): Triangulation von teilnehmender Beobachtung, narrativen Interviews und Gruppendiskussionen als fruchtbares Moment im Zuge der Untersuchung der Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht. In: Forschungsperspektiven 12. Münster, Wien: LIT, 213-234.
- Reischl, J. (2021): Triangulation von Dokumentarischer Methode und Tiefenhermeneutik. In: Zeitschrift sozialersinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung (2)2021. Oldenbourg: De Gruyter.
- Reischl, J., Plotz, T. (2020): Documentary method. In: Huber, M., Froehlich, D. (Eds.): Analyzing Group Interactions. London: Routledge.
- Rehbein, B., Saalman, G. (2009): Habitus. In: Fröhlich, G., Rehbein, B. (Hrsg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, 110-118.
- Richter, R. (1997): Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie. H.4. Jg.22., 74-98.

- Richter, S. (2015): Klassenmanagement in Übergangssituationen des Haupt- schulunterrichts. Dokumentarische Videointerpretation von Interaktions- praktiken im Umgang mit sozialer (Un-)Ordnung. In: Bohnsack, R., Fritz- sche, B., Wagner-Willi, M. (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filmin- terpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 207-233.
- Rinaldi, S. (2018): Menschenrechtsbildung an Gymnasien. Verständnisse, Chancen und Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich Uni- Press Ltd.
- Roorda, D. L., Koomen, M.Y., Spilt, J.L., Oort, F. J. (2011): The influence of affective teacher-student-relationships' school engagement and achieve- ment: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493- 529.
- Rosenthal, G. (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Wein- heim, München: Juventa Verlag.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schäffer, B. (2003): *Generation – Medien – Bildung: Medienpraxiskulturen im Generationsvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäffer, B. (2012): Dokumentarische Methode. Einordnung, Prinzipien und Arbeitsschritte einer praxeologischen Methodologie. In: Schäffer, B., Dör- ner, O. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungs- forschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 196-211.
- Schelle, C. (2010): Wie sind Unterrichtsskripten zu interpretieren? Methodi- sche Ansätze und Hinweise für das Interpretieren in Seminaren. In: Schelle, C., Rabenstein, K., Reh, S. (Hrsg.): *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 43-69.
- Scherr, A., Peuckert, R. (2010): Interaktion. In: Kopp, J., Schäfers, B. (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissen- schaften, 119-122.
- Schmid Noerr, G. (2014): Den Schmerz wegsprechen, das Leiden beredt wer- den lassen. Psychoanalyse als kritische Theorie – Alfred Lorenzer. In: Rohr, E. (Hrsg.): *Inszenierungen des Unbewussten in der Moderne – Lo- renzer heute*. Marburg: Tectum Verlag, 9-28.
- Schnegg, J. (2007): Praxis als Erkenntnis- und Theorieproblem - Die Feuer- bachthesen von Marx und die Theorie der Praxis von Bourdieu. In: Müller, H. (Hrsg.): *Die Übergangsgesellschaft des 21. Jahrhunderts. Kritik, Analy- tik, Alternativen*. Nordstedt: BoD-Verlag, 86-112.
- Schründer-Lenzen, A. (2003): Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-)Konstruktion subjektiver Theorien. In: Friebertshäuser, B., Pren- gel, A. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erzie- hungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa Verlag, 107-117.
- Schulunterrichtsgesetz 1986 (SchuUG). In: BGBl 472/1986.

- Schütz, A. (1971): Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze Bd. 1. Den Haag: Springer Science + Business Media Dordrecht.
- Schütz, A. (1974). Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütze, F. (1976): Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen. In: Internationales Jahrbuch für Wissens- und Religionssoziologie, Band X, Opladen: Westdeutscher Verlag, 7-41.
- Schütze, F. (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Bielefeld: Manuskript.
- Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I., Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Seidel, T., Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454 – 499.
- Sluneco, T. (2002): Von der Konstruktion zur dynamischen Konstitution. Beobachtungen auf der eigenen Spur. Wien: WUV Universitätsverlag.
- Staege, R. (2010): Beiträge zur frühpädagogischen Bildungsforschung. Eine Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim, München: Juventa Verlag, 9-22.
- Stieve, C. (2010): Sich von Kindern irritieren lassen. Chancen phänomenologischer Ansätze für eine Ethnographie der frühen Kindheit. In: Schäfer, G. E., Staege, R. (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim, München: Juventa Verlag, 23-50.
- Strecker, D. (2014): Macht und Herrschaft. Müller, H.-P., Sigmund, S. (Hrsg.): Max Weber-Handbuch. Stuttgart: Metzler, 90-92.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U., Scheffer, T. (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: *Zeitschrift für Soziologie* 2018; 47(2). Oldenburg: De Gruyter, 83-100.
- Sturm, T. (2013): Orientierungsrahmen unterrichtlicher Praktiken. Lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext. In: Budde, J. (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer VS, 275-294.
- Schweer, M. K. W. (2017): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (1995): Unterrichtsforschung: Einflüsse, Entwicklungen, Probleme. In: Hpfmann, S., Riquarts, K. (Hrsg.): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*, 33, Weinheim: Beltz Verlag, 197-208.

- Tesch, B. (2008): Klasse 10b: „Umfrage in der Pausenhalle“. URL: [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2011/03/tesch\\_pausenhalle\\_ofas.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2011/03/tesch_pausenhalle_ofas.pdf) (Stand: 22.01.2019).
- Thiel, F. (2016): Interaktion im Unterricht: Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Thiemann, F. (1985): Schulszenen. Vom Herrschen und vom Leiden. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Thies, B. (2017): Forschungszugänge zur Lehrer-Schüler-Interaktion. Ein historischer Abriss. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion, Schule und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, 65-88.
- Ulich, K. (2001): Die Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion. In: Ders. (Hrsg.): Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim, Basel: Beltz Studium, 76-115.
- Vester, H.-G. (2009): Kompendium der Soziologie II: Die Klassiker. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vogl, S. (2005): Gruppendiskussionen mit Kindern: methodische und methodologische Besonderheiten. ZA-Information/Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung, 57, 28-60. URL: [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/19846/ssoar-zarchiv-2005-57-vogl-gruppendiskussionen\\_mit\\_kindern.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/19846/ssoar-zarchiv-2005-57-vogl-gruppendiskussionen_mit_kindern.pdf?sequence=1) (Stand: 21.09.2018).
- Vogl, S. (2014): Gruppendiskussion. In: Baur, N., Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 581-586.
- Von Engelhardt, M. (2014): Interaktion und Identität in der Schule. Zur Anwendung und Weiterentwicklung der Theorie von Erving Goffman. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Wiesbaden: Springer VS, 81-107.
- Wagner-Willi, M. (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagner-Willi, M. (2007): Rituelle Interaktionsmuster und Prozesse des Erfahrungslernens im Mathematikunterricht. In: Wulf, C., Althans, B., Blaschke, G., Ferrin, N., Göhlich, M., Jörissen, B., Mattig, R., Nentwig-Gesemann, I., Schinkel, S., Tervooren, A., Wagner-Willi, M., Zirfas, J. (Hrsg.): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 57-90.
- Wellendorf, F. (1979): Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Willems, H. (1997). Rahmen und Habitus. Zum theoretischen und methodischen Ansatz Erving Goffmans: Vergleiche, Anschlüsse und Anwendungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Wilk, L. (1996): Die Studie „Kindsein in Österreich“: Kinder und ihre Lebenswelten als Gegenstand empirischer Sozialforschung – Chancen und Grenzen einer Surveyerhebung. In: Honig, M.-S., Leu, H. R., Nissen, U. (Hrsg.): Kinder und Kindheit: soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim, München: Juventa-Verlag, 55-76.
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Weber, Max (1972). Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Wernet, A. (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske + Budrich.
- Wirth, H.-J. (2002): Narzissmus und Macht. Zur Psychoanalyse seelischer Störungen in der Politik. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Würker, A. (2013): Scham und Gewalt in der Schule. Tiefenhermeneutische Überlegungen zum Thema School Shooting. In: Brunner, M., Lohl, J. (Hrsg.): Normalungetüme. Schoolshootings aus psychoanalytisch-sozialpsychologischer Perspektive. Gießen: Psychosozial Verlag, 77-102.
- Zinnecker, J. (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, G.-B., Zinnecker, J. (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 29-121.



## **Anhang**

### **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Orientierungsmuster	S. 98
Abbildung 2: Texte als Inszenierung von Lebensentwürfen	S. 138
Abbildung 3: Aufbau des Dramas in dieser Dissertationsarbeit	S. 162

### **Abkürzungsverzeichnis**

B2:	zweite teilnehmende Beobachtung
GD1:	erste Gruppendiskussion
NI:	Narratives Interview
Z:	Zeile
I:	Intervierwerin
L:	Lehrperson
Sm3:	dritter Schüler, männlich
Sm?:	Schüler, der auf Tonband nicht zu identifizieren ist
Sw3:	dritte Schülerin, weiblich
Sw?:	Schülerin, die auf Tonband nicht zu identifizieren ist

### **Transkriptionssystem (TiQ)**

Die in dieser Arbeit verwendeten Richtlinien zur Transkription der Interviews und Gruppendiskussionen orientierten sich am TiQ-System („Talk in Qualitative Social Research“) (vgl. bspw. Przyborski 2004, 331ff).

### Transkriptionssystem (TiQ)

Die in dieser Arbeit verwendeten Richtlinien zur Transkription der Interviews und Gruppendiskussionen orientierten sich am TiQ-System („Talk in Qualitative Social Research“) (vgl. bspw. Przyborski 2004, 331ff).

L	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim SprecherInnenwechsel
(.)	kurzes Absetzen, Zeiteinheiten bis knapp unter einer Sekunde
(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert. Ab 4 Sekunden Pause erfolgt die Notation in einer Extrazeile. Auf diese Weise wird der ganzen Gruppe das Schweigen zugeordnet, was bei längeren Pausen meist dem Eindruck des Gehörten ganz gut entspricht. Ein technischer Vorteil besteht darin, dass Verschiebungen durch Korrekturen nur bis zu diesen Pausen Veränderungen bei den ‚Häkchen‘ nach sich ziehen.
ja	betont
ja	laut (im Vergleich zur üblichen Lautstärke der SprecherInnen)
˚jaa˚	sehr leise (im Vergleich zur üblichen Lautstärke der SprecherInnen)
.	stark sinkende Intonation
˘	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
˘	schwach steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Worts
oh=jaa	Wortverschleifung
ja:::	Dehnung, die Häufigkeit dieses ::: entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Verweis auf eine Unsicherheit bei der Transkription bzw. schwer verständliche Äußerungen
( )	Verweis auf unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerungen
((hustet))	Kommentar bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nichtverbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Fall von parasprachlichen Äußerungen in etwa der Dauer der Äußerung.
@ja@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sekunden Lachen

### Zeilennummerierung

Die Zeilennummerierungen im Fließtext orientieren sich an jenen des jeweiligen Originaltexts. Zum Auffinden und Zitieren von Transkriptstellen wurde jeweils das gesamte Originaltranskript vorlaufend mit Zeilennummerierungen versehen. Bei Zitaten aus einer Passage oder Sequenz verweisen die jeweiligen Zeilennummerierungen darauf, wie die angeführten Zitate in den Verlauf der Passage oder Sequenz einzuordnen sind (siehe auch Kap. 3 in dieser Arbeit).

### Begriffsinventar zur Diskursorganisation

Das in dieser Arbeit verwendete Begriffsinventar zur Beforschung der Diskursorganisation orientierte sich an Przyborski (vgl. 2004, 61ff) wie folgt:

Möglichkeiten des Aufwerfens einer Orientierung/eines Themas:

- Proposition: Eine Orientierung bzw. (zumindest) Aspekte davon werden erstmals in einem Gespräch aufgeworfen.
- Transposition: Ein neues Thema wird aufgeworfen und die Orientierung in ihrem Grundgehalt mitgenommen. Es handelt sich hierbei um eine Konklusion. Das Aufwerfen eines Themas fällt mit dem Abschluss eines anderen Themas zusammen.
- Zwischenkonklusion/Anschlussproposition: Ein Thema wird erweitert oder anders aufgerollt, indem ein Teil abgeschlossen wird während ein anderer Teil der Orientierung weiterbearbeitet wird.

Bearbeitungsformen einer Orientierung:

- Elaboration: Die aufgeworfene Orientierung wird weiterbearbeitet oder weiter ausgearbeitet. Dazu können Argumente (argumentative Elaboration einer Proposition) oder Beispiele (Elaboration einer Proposition im Modus einer Exemplifizierung) herangezogen werden, die sowohl erzählend als auch beschreibend strukturiert sein können.
- Differenzierung: In einer Differenzierung werden die Grenzen einer Orientierung markiert. So handelt es sich bei dieser Diskursbewegung ebenfalls um eine weitere Bearbeitung des Themas, jedoch wird diese modifiziert bzw. in eine andere Richtung gelenkt.
- Validierung: Der aufgeworfene propositionale Orientierungsgehalt wird in einer Validierung bestätigt. Diese fallen häufig mit Elaborationen zusammen, können aber auch in Konklusionen eingelagert sein.
- Ratifizierung: Es handelt sich ebenfalls um eine Bestätigung von Äußerungen, bei denen jedoch für die InterpretInnen nicht deutlich wird, ob sich die Bestätigung auf den aufgeworfenen Orientierungsgehalt bezieht, oder ob es sich um sogenannte HörerInnensignale handelt.
- Antithese/ Synthese: Eine Proposition wird im Sinne einer These antithetisch bearbeitet, d.h. sie wird verneint und/oder ein gegenläufiger Horizont wird aufgeworfen. Es wird dann von einer Antithese gesprochen, wenn es an einem Punkt des Diskurses zu einer Konklusion in Form einer Synthese – demnach einer Auflösung der konkurrierenden Orientierungsgehalte – kommt.
- Opposition: Es handelt sich um den ersten Entwurf einer Orientierung, der mit der vorangegangenen unvereinbar ist. Im Gegensatz zu einer Antithese sind die Widersprüche der einzelnen Orientierungsgehalte so deutlich, dass es zu keiner Synthese kommt. Hierdurch wird deutlich, dass kein gemeinsamer Orientierungsrahmen vorliegt.
- Divergenz: In einer Divergenz werden widersprüchliche Orientierungsgehalte unter Einbezug einzelner Elemente der vorangegangenen

nen Orientierung aufgeworfen. Die GesprächsteilnehmerInnen beziehen sich allerdings nur scheinbar aufeinander, vielmehr sprechen sie aneinander vorbei. In der Regel führen derart gestaltete Diskursverläufe zu rituellen Synthesen, in denen die nicht zu vereinbarenden Orientierungen in einer Dritten vereint werden.

Formen der (echten) Konklusion:

- im Modus der Formulierung einer Orientierung/Proposition: Mit Bezug auf das besprochene Thema wird eine Orientierung expliziert.
- im Modus der Validierung einer Orientierung: Es handelt sich um eine Bewertung von einzelnen Elementen (Beispielen, Erzählungen etc.) eines Themas oder auch deren Gesamtheit.
- im Modus einer Generalisierung einer Orientierung: Die Orientierung wird durch eine thematische Ausdehnung bestätigt.
- im Modus einer Synthese: Antithetische Komponenten einer Orientierung werden in einer weiteren, der eigentlichen Orientierung, auf die die widersprüchlichen Komponenten zurückgeführt werden können, aufgehoben.

Formen der rituellen Konklusion:

- Modus einer Metarahmung: Die Orientierung wird durch eine dritte, irrelevante Orientierung in ihrer Widersprüchlichkeit aufgehoben.
- Rituelle Konklusion durch Verschiebung des Themas: Ein Nebenthema wird hervorgehoben und in einem irrelevanten Orientierungsrahmen beendet.
- in Form einer rituellen Synthese: Die rituelle Synthese schließt thematisch an die Ausführungen an, die abgeschlossen werden, löst jedoch die widersprüchlichen Orientierungsgehalte nicht auf. Sie werden in eine andere Zeit oder anderen Ort usw. verlagert.
- im Modus einer Metakommunikation: Die beteiligten Personen unterhalten sich über das Gespräch, wie bspw., dass es irrelevant ist oder es wird dazu aufgefordert, das Thema zu wechseln oder zu beenden.
- Performativische rituelle Konklusion: Diese Konklusion kann bspw. durch das Ausschalten des Aufnahmegeräts erfolgen.
- Rituelle Konklusion durch Ausklammern des Themas: Ein Thema wird als irrelevant, unbehandelbar usw. aus dem Gespräch ausgeklammert.

Julia Reischl

## Zur Doppelbödigkeit des Unterrichts als Bühne

Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Band 14

Welche Handlungspraktiken und Dynamiken lassen sich in der Interaktion zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen feststellen? Wie wird die Interaktionsordnung des Unterrichts hergestellt und aufrechterhalten? Welche Erkenntnisse können die Dokumentarische Methode und Tiefenhermeneutik darüber liefern und welchen Mehrwert bietet eine Methodentriangulation? Die Studie untersucht die Interaktion in einer 3. Klasse der Sekundarstufe I über einen Erhebungszeitraum von zwei Schuljahren.

Die Autorin: **Julia Reischl**, Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup>, ist Assistenzprofessorin für Psychotherapiewissenschaft an der Sigmund Freud PrivatUniversität Linz, Generalsekretärin des Instituts für Kulturpsychologie und qualitative Sozialforschung (ikus), mehrjährige Lektorin an den Universitäten Wien und Innsbruck, sowie angehende individualpsychologische Kinder-, Jugendlichen- und Erwachsenenanalytikerin. In ihrer Forschung widmet sie sich multiperspektivisch und multimethodisch dem Umgang mit Beschämungserfahrungen im Kontext von Schule und Universität. Email-Adresse: [julia.reischl@sfu.ac.at](mailto:julia.reischl@sfu.ac.at)

ISSN 2365-8010  
ISBN 978-3-8474-2596-0



[www.budrich.de](http://www.budrich.de)