

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Hannes Ummel/Alexander Wettstein/Beat Thommen

Interner Titel: Der verhinderte Unterricht

Methodische Ausrichtung: Objektive Hermeneutik

Quelle: Ummel, H. et al. (2009). Der verhinderte Unterricht: Verhaltensbeobachtende und sequenzanalytische Sondierungen zu Formen und Ursachen gestörter Lehr-Lern-Prozesse.

http://www.phbern.ch/fileadmin/user_upload/IFE/Dokumente/Forschungswerkstatt/Artikel_empirische_Sonderp%C3%A4dagogik.pdf

Nutzungsbedingungen:

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten

Folgendes Fallbeispiel eines Unterrichtsbeginns stammt aus einer größeren Feldstudie, in welcher während einer Beobachtungszeit von 174 Stunden das Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings BASYS (Wettstein, 2008) entwickelt wurde. Die heiminterne Sonderschule für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche wird von 6 Schülern (2 Mädchen) im Alter von 12; 3 bis 14; 11 Jahren ($M = 13;7$) besucht. Die Klasse wird von zwei Lehrerinnen im Wechsel geführt. Durch den Ausfall der einen Lehrerin entstand ein quasiexperimentelles Untersuchungsdesign, indem ein Lehrer im Teilpensum und zwei Stellvertreter in die Untersuchung miteinbezogen wurden. Der vorliegende Transkriptionsausschnitt beschreibt den Unterrichtsbeginn eines Lehrers im Teilpensum, welcher kurzfristig die Französischlektion der ausgefallenen Klassenlehrerin übernimmt.

Legende:

Fett	Rufend
<i>Kursiv</i>	<i>Nonverbale Aktivitäten/Kommentare</i>
<u>Unterstrichen</u>	Zusammen sprechend
>	Ins Wort fallend
..	Kurze Pause
...	Lange Pause
(2)	Anzahl unverständliche

A., B., C., ... vermutete Wörter
L. Schülerinnen und Schüler
 Lehrperson

Die Lehrkraft betritt das Klassenzimmer

C.: He guten Tag Herr Meier uau!!!!¹

Lautes Geschrei im Klassenzimmer

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

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

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

A: **Hä hä kommen Sie hä!**

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

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

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

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

C.: **Pesche!**

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

C.: Pesche, Pesche

A.: Jumbo! [gemeint ist Dumbo]

C.: Jumbo!

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

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

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

Lehrperson steht mit verschränkten Armen vor der Klasse und schweigt.

E.: Weshalb sagt man Ihnen Jumbo?

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

Die Kommunikation dreht sich im Folgenden um Themen der Schülerwelt: eine zerbrochene Scheibe auf einer Wohngruppe; die Frage, wer diese bezahle (die

Steuerzahler) sowie Geschlechterkonkurrenz zwischen Mädchen und Jungen der Klasse (C.: „Ich will nicht mehr bei diesen Schlampen sein, ... ich bin kein Zwitter“.). Die Sequenz ist von zahlreichen Normverletzungen geprägt (Füße auf dem Pult) und die Schüler agieren, als wäre die Lehrperson nicht anwesend. Diese steht mit verschränkten Armen im Zimmer und wartet. Nach zweieinhalb Minuten sagt sie schließlich:

L.: Also, ich möchte euch herzlich begrüßen.

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

C.: Ohhoho

E.: Nein nein nein

A.: Guten Tag Herr Peter Meier!

C.: Pesche Meier

A.: Peter Pesche Meier

In Ummel/Wettstein/Thommen (2009) wird diese Interaktionsfolge mittels zweier sehr unterschiedlicher Methoden und Zeitperspektiven analysiert. In einem ersten Schritt wird das Unterrichtsgeschehen der ganzen Lektion mittels systematischer Verhaltensbeobachtung erfasst. Diese Analyse ergibt a) dass Unterricht hier zunehmend verunmöglicht wird, was einer eskalatorischen Entwicklung gleichkommt, b) diese Entwicklung schon in den allerersten Momenten des Unterrichts beginnt und c) als Reaktion darauf beide Seiten sich in jeweils „ihre Welt“ zurückziehen, was zu einer bedeutenden Verminderung der Frequenz aggressiven Verhaltens der Schüler gegen den Lehrer führt. Der zweite Schritt, die Sequenzanalyse des Unterrichtsbeginns, soll Aufschluss über die Ursachen der Entwicklung geben. Hier wird aus naheliegenden Gründen nur die Sequenzanalyse dargestellt.

Sequenzanalyse des Unterrichtsbeginns²

Die Lehrkraft betritt das Klassenzimmer.

Dieser Interakt schafft eine Situation, in der die Normen bestimmter Handlungsrouninen evoziert werden. Gemäß kultureller Normalität wäre etwa zu erwarten, dass die Lehrkraft vor die Klasse tritt und diese begrüßt. Die institutionstypischen Normen der Begrüßung lassen sich gedankenexperimentell³ etwa so skizzieren:

Der Lehrer begrüßt (oder initiiert das Grüßen der Klasse), wobei er die Schüler duzt; er richtet sich an die ganze Klasse (ein Begrüßen einzelner Schüler bräche diese institutionsspezifische Form der Gemeinschaft auf); er spricht von einer räumlich privilegierten Position aus, die seine Rolle zugleich verdeutlicht und stützt, z. B. am Lehrerpult, vor der Klasse, eher stehend als sitzend. Die Schüler antworten im Kollektiv und Siezen. Falls es sich nicht um die erste Begegnung an diesem Tag handelt, wird die Begrüßung im Stil beiläufiger, in ihren Grundelementen aber wohl

unverändert sein, da es sich um eine institutionelle Routine handelt. Aus soziologischer Sicht kommt der Begrüßung eine zentrale Rolle zu. In der Begrüßung wird *Reziprozität* (Gegenseitigkeit) hergestellt. Diese Reziprozität kann als universelles soziales Prinzip gelten, weil auf ihrer Grundlage erst soziale Beziehungen und gegenseitiges Vertrauen entstehen können. Das Konzept der Reziprozität ist etwa auch in der Anthropologie prominent. Malinowski (1922; 2001) beschrieb den Austausch von Muschelhalsketten und -armbändern auf den Trobriand-Inseln. Dieser Gabentausch folgt bestimmten sozialen Regeln: a) Es kommt zu einer Eröffnungsgabe. b) Die Gabe muss angenommen werden und c) es muss eine Gegengabe erfolgen.

Aus soziologischer Perspektive sind Begrüßung, Schenken, aber auch zweckfreie Formen der Geselligkeit grundlegende Akte der Fundierung von Gesellschaft (Oevermann, 1996, S. 89 f, 114). In ihnen entsteht jener minimale Konsens, aus dem heraus Solidarität und Vertrauen praktisch gelebt werden. Die Begrüßung als „Vertrauensakt“ ließe sich etwa so paraphrasieren: „Ich respektiere deine Interessen und ich weiß, dass du meine Interessen respektieren wirst.“ Auf dieser grundlegenden Reziprozität bauen vertragliche und rollenförmige Beziehungen auf. Erst dadurch können die oben entworfenen historisch und kulturell stark variablen Normen und Werte gelebt werden und ihre Wirkung entfalten.

Es ist also zu erwarten, dass das Betreten des Raums Reziprozität zwischen den Akteuren entstehen lässt. Im Handeln aktualisieren Schüler und Lehrer bestimmte Normen oder verletzen diese. Die normativen Vorgaben sind nicht universell, sondern orientieren sich auch an lokalen Kulturen. So ist es denkbar, dass Schüler die Lehrperson duzen oder individuell-spezifische Begrüßungsrituale gelten.

C.: He guten Tag Herr Meier uau!!!!⁴

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

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

lautes Geschrei im Klassenzimmer

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

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

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

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

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

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

Der Lehrer ist also unterdessen nach vorne gegangen. Weshalb hat er das getan? Auf Grundlage des Normenprofils lässt sich vermuten: Vorne ist der Platz des

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

Dadurch erhält nun die Äußerung von E. eine eigenartige „Wahrheit“ jenseits der massiven Verletzung, die der Lehrer durch diese Grenzüberschreitung erleiden muss. E. tippt die Lehrkraft an wie ein Etwas, von dem man prüfen muss, ob es lebt. Das entspricht nun – bei aller „traumartigen“ Absurdität dieser Szene – ziemlich genau dem schweigenden Gang des Lehrers durch eine ihn massiv herausfordernde Klasse. Dieser Gang lässt ihn tatsächlich im sozialen Sinn leblos erscheinen.

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

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

Diese Aktion bestätigt tendenziell die Hypothese: Der Lehrer rekurriert auf äußere Koordinaten der schulischen Norm und definiert jetzt die Situation explizit so, wie er (und die Schüler) sie vorher implizit, nämlich in ihrem Wählen von Handlungsoptionen, schon geschaffen haben: „Begrüßen und Anfahren kann man dann, wenn alle auf ihrem Platz sitzen“. Damit werden der Begrüßungsversuch von C. und der gescheiterte Anfang als nicht existent erklärt. Dies ordnet die Reziprozität nun auch auf der verbalen Ebene den schulischen Normen unter. Das hat seinen Preis: Begrüßen und Anfahren werden damit insofern zu einem leeren Ritual, als die Eröffnung einer gemeinsamen Handlungspraxis schon verabschiedet ist. Der Lehrer hat sich hier vollständig in seine Rolle zurückgezogen.

Fußnoten:

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

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

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

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

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

Literaturangaben:

Eggert, A. (2007). On und Off Task Verhalten von Schülern und Kommunikation der Lehrperson. Lizentiatsarbeit am Lehrstuhl für Differentielle Psychologie der Universität Bern.

Fassnacht, G. (1995). Systematische Verhaltensbeobachtung. München: Reinhardt.

Malinowski, B. (2001). Argonauten des westlichen Pazifik: ein Bericht über Unternehmungen und Abenteuer der Eingeborenen in den Inselwelten von Melanesisch- Neuguinea. (Original 1922). Eschborn: Klotz.

Molnar, A. & Lindquist, B. (2002). Verhaltensprobleme in der Schule. Lösungsstrategien für die Praxis (7. Aufl.). Dortmund: Borgmann.

Oevermann, U. (1986). Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Missverständnisse in der Rezeption der 'objektiven Hermeneutik'. In S. Aufenanger & M. Lenssen (Hrsg.), Handlung und Sinnstruktur: Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik (S. 19-83). München: Kindt.

Thommen, B. & Wettstein, A. (2007). Toward a Multi-Level-Analysis of Classroom Disturbances. European Journal of School Psychology, 5 (1), 65-82.

Ummel, H., Scheid, C. & Wienke, I. (2005). Fallrekonstruktionen als Mittel der Professionalisierung. Beiträge zur Lehrerbildung, 23 (1), 86-93.

- Vorsmann, N. (1972). Wege zur Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsforschung. Ratingen: Henn.
- Wettstein, A. & Thommen, B. (2006). Unterrichtsstörungen. Die Entwicklung eines pädagogisch-didaktischen Coachings zur Verminderung und Prävention von Unterrichtsstörungen. Forschungsantrag. Bern: Zentrum für Forschung und Entwicklung der PHBern.
- Wettstein, A. & Thommen, B. (2007). Unterrichtsstörungen stören. Darstellung und Begründung eines Interventionsmodells auf ko-konstruktivistischer Grundlage. Sonderpädagogik, 37 (3), 156-164.
- Wettstein, A. (2008). Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings (BASYS). Bern: Huber.

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Ummel, H./Wettstein, A./Thommen, B.: Der verhinderte Unterricht

In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//umwetho_verhind_ofas.pdf, 28.09.2014