

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Michael Becker-Mrotzek

Interner Titel: Unterricht als Aufgaben-Lösen: Dirk

Methodische Ausrichtung: Diskursanalyse

Quelle: Becker-Mrotzek, M. (1989). Schüler erzählen aus ihrer Schulzeit. Eine diskursanalytische Untersuchung über das Institutionswissen (S. 150-155). Frankfurt a.M.: Peter Lang.



Mit freundlicher Genehmigung des Peter Lang Verlages
<http://www.peterlang.com/index.cfm?vID=41422&vLang=D&vHR=1&vUR=2&vUUR=1>

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

Beispiel (B9): Unterricht und Langeweile

Das folgende Beispiel (B9) aus dem Interview mit dem Hauptschüler Dirk enthält ebenfalls eine längere Passage zum Thema Unterricht. Ebenso wie der Schüler Michael in Beispiel (B8) beklagt sich auch Dirk über langweiligen Unterricht. Ein Vergleich beider Sequenzen bietet sich auch deshalb an, um unterschiedliche Verarbeitungsmöglichkeiten ähnlicher Erfahrungen rekonstruieren zu können.

(B9): Dirk

Zum Kontext:

Der transkribierten Sequenz geht ein ausführlicher, diskursiver Durchgang durch Dirks Schullaufbahn voraus. Der Sprecher schildert ausführlich seine Zeit auf dem Gymnasium und den anschließenden Wechsel zur Hauptschule, der in Klasse 8 erfolgte (vgl. hierzu auch Beispiel (B5) desselben Schülers). Unmittelbar vor dem

folgenden Transkriptionsausschnitt charakterisiert er seine Klassenlehrerin Frau H., zu der er ein sehr gutes Vertrauensverhältnis hat. Er schildert, daß sie ihn in den vergangenen zwei Jahren auf der Hauptschule sehr stark unterstützt habe.

- (1) . Naja, und jetzt bin ich im 10. Schuljahr.
- (2) . Okay, Schule ist nicht leicht.
- (3) . . Was heißt nicht leicht?
- (4) Das ist das einzigste,
- (5) wo wir mal was tun müssen,
- (6) ist mehr oder weniger Mathematik, ne.
- (7) Die andern Fächer, dat ist/dat ist alles nichts, ne,
- (8) da lernt man . nichts mehr.
- (9) Der Unterricht, der ist . wirklich öde undsoweiter.
- (10) . . Man paßt dann nicht auf und ...

(I/1) Das gilt auch so für den Unterricht, den ihr bei Frau H. habt

- (11) .. Ja.

(I/2) . . Wat meinst du, woran das liegt, daß da ... ?

- (12) . . Erstmal wird der Unter/Unterricht viel zu locker durchgezogen,
- (13) also ist kein Durchziehen mehr,
- (14) viel zu locker gehandhabt.
- (15) Die Themen, die wir machen,
- (16) das ist kalter Kaffee ist das.
- (17) Wir machen jetzt/wir haben im 8. Schuljahr schon mit Interpretationen angefangen,
- (18) jetzt sind wir immer noch da.
- (19) . Und ich weiß nicht,
- (20) das/da/das Thema wird langweilig undsoweiter,
- (21) und man hat keine richtige Lust.
- (22) Und . Wirtschaftslehre, dat ist . da/da quatscht jeder mit'em andern und ...

(I/3) Bei wem ist das?

- (23) Äh, Frau R.
- (24) . Und da paßt keiner auf.
- (25) Sie hat uns gesagt,
- (26) wir sollen Vorschläge machen,
- (27) . wie wir den Unterricht interessanter finden könnten,
- (28) was sie machen könnte,
- (29) um uns den Unterricht schmackhaft zu machen.
- (30) Kam natürlich nichts, ne.
- (31) . Nur großes Genörgel, wenn Thema kam:
- (32) „Äh, Scheiße!“ undsoweiter.
- (33) Und die Leute machen echt nicht ihren Mund auf, ne.
- (34) Wir sind oft genug dahin gegangen

- (35) und haben gesagt:
 (36) „Dann schmeißen Se die Leute doch raus!“
 (37) Also einige, die so den Halt, der Klasse bilden.
 (38) . Vorallendingen im vorigen Halbjahr, da waren so vier, fünf Leute,
 (39) sind wir dann da mal hingegangen
 (40) und haben gesagt:
 (41) „Ja, dann schmeißen Se die Leute raus.
 (42) Schließen Se die vom Unterricht aus,
 (43) oder machen Sie sonst was!“
 (44) . Aber wir leiden auch darunter,
 (45) wir wollen unsere Zensuren haben,
 (46) wir wollen einigermaßen gutes Zeugnis hinbauen,
 (47) und wir werden durch die anderen abgelenkt,
 (48) und wenn die anderen am (Quatschen) sind.
 (49) Wenn wa uns immer melden,
 (50) dann sind die natürlich auch sauer.
 (51) Bann geht dat immer inner Pause undsoweiter:
 (52) „So, bei dem melden wir uns jetzt gar nicht.
 (53) Der kann sitzen bleiben,
 (54) bis ihm der Arsch brennt.“
 (55) So wird das ausgedrückt.
 (56) Und finde ich irgendwie nicht richtig.

Paraphrasierende Ablaufbeschreibung

Ich werde den vorliegenden Transkriptionsausschnitt in fünf Abschnitte gliedern und den Analyseschwerpunkt auf die Segmente legen, die für den Vergleich mit Beispiel (B8)¹ relevant sind.

Abschnitt I: (s1) - (s10)

Mit dem Segment (s1) hat der Sprecher in seiner biographischen Wiedergabe endgültig das Hier-und-Jetzt seines Lebenslaufs erreicht. In Segment (s2) leitet er das neue Thema Schule und Unterricht ein. Er beginnt seine Äußerungen mit einer Sentenz („*Schule ist nicht leicht*“), die er mit der rethorischen Frage in Segment (s3) jedoch sofort relativiert. Die Segmente (s1 bis s3) wirken insgesamt sehr floskelhaft. In seiner Antwort auf die selbstgestellte rethorische Frage begrenzt er die Gültigkeit der Sentenz auf das Fach Mathematik. Für alle übrigen Fächer vermittelt er ein Bild, das sich auf die Kernaussage der Segmente (s8) und (s9) reduzieren läßt: „*Da lernt man nichts mehr. Der Unterricht (...) ist wirklich öde.*“

Von diesen Äußerungen scheint der Interviewer überrascht zu sein, denn er fragt unmittelbar nach dem Unterricht der Klassenlehrerin, die der Schüler zuvor sehr positiv dargestellt hat. Als der Schüler bestätigt, daß seine Aussage auch auf den Unterricht von Frau H. zutreffe, fragt ihn der Interviewer nach den vermuteten Gründen. Mit seiner Frage eliziert er eine längere Passage zum Thema Unterricht.

Abschnitt II: (s12) - (s21)

Im folgenden Abschnitt nennt der Schüler die Gründe, die nach seiner Ansicht für den langweiligen Unterricht verantwortlich sind. Als ersten Grund führt er an, daß der ‚Unterricht zu locker durchgezogen werden‘ (s12) bis (s14). Damit kann er zwei Aspekte des Unterrichts meinen: Zum einen legen die Lehrer zu wenig Wert, auf Disziplin und sind nicht streng/autoritär genug. Zum anderen werden die Leistungsanforderungen zu niedrig angesetzt, von den Schülern wird zu wenig verlangt. Als zweiten Grund führt er an, daß die ‚Themen kalter Kaffee‘ seien, d.h., er hält sie für uninteressant, langweilig und bereits bekannt. Als Beleg für diese Aussage führt er ein Beispiel des Deutschunterrichts an, in dem seit der achten Klasse „Interpretationen“ Unterrichtsthema seien. Gemeint ist damit offensichtlich die für den Deutschunterricht typische Aufgabe, Texte zu interpretieren. Die Folge der langweiligen Unterrichtsthemen besteht für ihn in der fehlenden Lust.

Abschnitt III: (s22) - (s33)

Im dritten Abschnitt beschreibt er in den Segmenten (s22) und (s24) den Unterricht bei einer weiteren Lehrerin, der ebenfalls uninteressant sei. Als Beleg führt er das Schülerverhalten im Unterricht an: Es paßt keiner auf, und alle reden mit dem Nachbarn. In den Segmenten (s25) bis (s33) berichtet er von einem durch die Lehrerin initiierten Lösungsversuch für das Problem "langweiliger Unterricht", der vorsah, daß die Schüler Vorschläge zur Verbesserung des Unterrichts machen sollten. Der Versuch scheitert nach Dirks Aussage an der mangelnden Konstruktivität der meisten Mitschüler, wegen der er sie auch kritisiert. Er wirft ihnen vor, bei konkreten Themenvorschlägen nur 'zu nörgeln, selber aber nicht den Mund aufzumachen'.

Abschnitt IV: (s34) - (s48)

Unmittelbar an die Schilderung des gescheiterten Lösungsversuchs schließt sich in diesem Abschnitt die Illustration eines weiteren Lösungsversuchs an, der von Schülerseite unternommen wird. In den Segmenten (s34) bis (s33) illustriert Dirk den Vorschlag einer bestimmten Schülergruppe, der den ‚Rausschmiß‘ von Mitschülern aus dem Unterricht durch die Lehrerin/den Lehrer vorsieht. Auffällig an dieser Illustration ist der generalisierende Einsatz der deiktischen Mittel, beispielsweise in den Segmenten (s34): „*dahin*“, (s36): „*dann*“, „*die Leute*“, (s37): (s39): „*da hingegangen*“, sowie die vagen Angaben zu Raum, Zeit und Personage, die eine Identifizierung insbesondere der beteiligten und betroffenen Schüler verhindern. Es ist völlig unklar, welche Schüler den Vorschlag unterbreiten und unter welchen Bedingungen welche Schüler aus dem Unterricht verwiesen werden sollen. Deutlich wird dagegen in den Segmenten (s44) bis (s48) das Motiv für die vorgeschlagene Lösung: Die Schüler fürchten um ihre eigenen guten Zensuren, die sie durch das Verhalten der Mitschüler gefährdet sehen.

Schwierigkeiten bereitet die Abgrenzung zum fünften Abschnitt. Unklar ist insbesondere, ob das Segment (s48) noch zum vierten Abschnitt gehört oder bereits den Beginn der folgenden Illustration bildet. Diese Schwierigkeiten deuten darauf hin, daß wir es hier möglicherweise nicht mit der geplanten Wiedergabe eines Sachverhalts zu tun haben, sondern daß der Sprecher, angeregt durch

eigene Stichworte, unsystematisch unterschiedliche Aspekte des Themas aneinanderreicht.

Abschnitt V: (s49) - (s56)

Im letzten Abschnitt illustriert der Sprecher die typische Handlungsweise einer anderen Schülergruppe, die aus einer abgesprochenen, kollektiven Verweigerung der Mitarbeit am Unterricht besteht. Als Ziel der Verweigerung nennt Dirk die Provokation des Lehrers: „*Bis ihm der Arsch brennt*“. Die Schüler verweigern so lange ihre Mitarbeit und schweigen, bis der Lehrer zu drastischen Reaktionen greift. Neben der Auseinandersetzung mit dem Lehrer führt diese Handlungsweise auch zu Konflikten unter den Schülern, denn die Mitarbeit einiger weniger Schüler konterkariert das Ziel der kollektiven Verweigerung. Der Sprecher beendet die Illustration mit einem Kommentar, in dem er die Verweigerungshaltung seiner Mitschüler verurteilt.

Rekonstruktion des Aktantenwissens in (B9): die Widersprüchlichkeit schulischer Handlungsmuster als Bestandteil systematischen Nicht-Wissens

Der Transkriptionsausschnitt erlaubt - ebenso wie das vorangegangene Beispiel - die Rekonstruktion eines komplexen Wissens zum Objektbereich Unterricht. Subjekt des Wissens ist der Schüler Dirk. Objekt des Wissens sind nicht einzelne Unterrichtsstunden, sondern allgemein der als langweilig empfundene Unterricht, wie die generellen Aussagen und insbesondere die Wahl des sprachlichen Musters Illustration zeigen. Eine gesonderte Darstellung des Sachverhalts, auf den sich das Wissen des Schülers bezieht, erübrigt sich in diesem Fall aufgrund seiner Allgemeinheit. Denn Objekt des Wissens ist - mit Ausnahme des Mathematikunterrichts - ganz allgemein der Unterricht, den wir in allgemeiner Form bereits in §2.2 behandelt haben.

Kommen wir nun zu dem für die Wissensrekonstruktion wichtigsten Wissens-element, dem Gewußten. Was weiß der Schüler Dirk zum Thema Unterricht? Für die Beantwortung dieser Frage werde ich mich zunächst auf die Abschnitte I und II des Transkriptionsausschnitts konzentrieren, in denen der Schüler seine Unterrichtserfahrungen thematisiert. Zusammengefaßt kann man sagen, er weiß, wie er den Unterricht erlebt. Im einzelnen verbalisiert er hierzu folgendes Wissen: Er empfindet den Unterricht als ‚zu locker‘ (s12/14) und vermißt das ‚Durchziehen im Unterricht‘ (s13). Dieses Wissen bezieht sich auf die Unterrichtsmethodik, d.h. auf das Wie des Unterrichtens. Des weiteren hält er die Unterrichtsthemen für ‚kalten Kaffee‘ (s16), d.h. für langweilig, weil sie jeweils zu lange behandelt werden. Und als drittes weiß er, daß man ‚keine richtige Lust‘ (s21) am Unterricht hat. Hiermit liegen drei Einschätzungen zum Thema Unterricht vor, die zu dem Bild-Wissen: ‚Der Unterricht ist öde‘ (s9) zusammengefaßt werden.

Eine differenziertere Rekonstruktion des Gewußten zum Thema Unterricht ist anhand der insgesamt sehr vagen sprachlichen Darstellung nicht möglich. Die Vagheit der Darstellung zeigt sich u.a. in so pauschalen Formulierungen wie: „*dat ist alles nichts*“ (s7), „*der Unterricht ist wirklich öde undsoweiter*“ (s9), „*der Unterricht wird viel zu locker durchgezogen*“ (s12) oder „*die Themen, (...) das ist kalter Kaffee*“ (s15/s16). Dazu zählen aber auch die zahlreichen parataktischen Satzkonstruktionen, die eine ungeordnete Reihung von Aussagen zu unterschiedli-

chen Objektbereichen enthalten. Die Rekonstruktion kausaler, finaler oder temporaler Zusammenhänge im Wissen ist daher nicht möglich.

Die Ursache für die vage sprachliche Darstellung liegt in dem undifferenzierten Wissen, das Michael über seine Unterrichtserfahrungen ausgebildet hat. Die Verwendung pauschaler Formulierungen und das Fehlen kausaler, temporaler und finaler Zusammenhänge bei der Wiedergabe eigener Erfahrungen sind Indizien für ein undifferenziertes Wissen. Das Gewußte des Schülers zum Thema Unterricht beschränkt sich auf seine unmittelbaren und individuellen Erfahrungen, die er im Unterricht gesammelt hat. Er weiß lediglich, welche Erlebnisqualität Unterricht für ihn hat, und die kann man mit ‚Langeweile‘ und ‚Desinteresse‘ umschreiben. In diesem Punkt stimmt Dirks Wissen mit dem des Schülers Michael aus Beispiel (B8) überein, der in der Schule bzw. im Unterricht ebenfalls ‚keinen Sinn mehr gesehen hat‘. Im Gegensatz zu diesem gehören aber typische Unterrichtsverläufe zu seinem Gewußtsein über Unterricht. Dirk kann nicht angeben, wie der Unterricht konkret gestaltet wird, sondern nur pauschal kritisieren, daß er ‚zu locker‘ sei. Eine Illustration typischer Unterrichtsstunden bzw. -abläufe finden sich daher nicht.

Der entscheidende Unterschied im Wissen der beiden Schüler liegt jedoch im Erkennen möglicher Ursachen für die subjektiv im Unterricht erlebte Langeweile oder Sinnlosigkeit. Der Schüler Dirk kennt die Gründe für seine Langeweile nicht. Er verweist in verschiedenen Segmenten zwar auf die Unterrichtsmethodik und -thematik, in der die Ursachen für seine Langeweile zu suchen sind, einen konkreten Zusammenhang stellt er jedoch nicht her. Er ist auf der Wissensebene nicht in der Lage, seine unmittelbaren Unterrichtserfahrungen in Form einer Differenzierung nach Ursache und Wirkung zu abstrahieren. Das zeigt sich bei einem Vergleich der verschiedenen Wissens Elemente über seine Unterrichtserfahrungen. Auf der Ebene der Einschätzungen, die eine Zusammenfassung unmittelbarer Unterrichtserlebnisse darstellen, unterscheidet er zwischen langweiligen, weil zu lange behandelten, Themen auf der einen und mangelnder Lust (als Folge) auf der anderen Seite. Die unmittelbaren Erfahrungen werden also ansatzweise in Ursache und Wirkung differenziert. Die beiden Einschätzungen verschmelzen jedoch auf der höher systematisierten Ebene zu dem undifferenzierten Bild-Wissen: ‚Unterricht ist öde.‘ Die ansatzweise vorhandene Differenzierung in Ursache und Wirkung wird auf der höher systematisierten Wissensebene wieder aufgegeben.

Sprachlich zeigt sich die mangelnde Differenzierung seines Wissens u.a. an der Aussage ‚Unterricht ist öde‘, bei der es sich an der Oberfläche um die Zuschreibung einer Eigenschaft des Unterrichts handelt, die sich in der Tiefe jedoch als Wiedergabe einer subjektiven Empfindung erweist. Die mangelnde Differenzierung zeigt sich auf der diskursiven Ebene des weiteren, wenn Dirk die Interviewfrage nach den Gründen für den langweiligen Unterricht zu beantworten versucht. Seine Begründung in Abschnitt II ist zirkulär, denn er kommt in der Begründung wieder auf den zu begründenden Sachverhalt zurück. Bei der Suche nach den Ursachen für den als langweilig empfundenen Unterricht wird er wieder auf seine unmittelbaren Erfahrungen zurückgeworfen, wie die Segmente (s20) und (s21) zeigen: *„Das Thema wird langweilig undsoweiter, und man hat keine richtige Lust.“*

Für die Rekonstruktion des Aktantenwissens bedeutet das, der Schüler Dirk kennt lediglich seine subjektiv empfundene Langeweile, aber weder mittelbare noch unmittelbare mögliche Ursachen dafür. Im Gegensatz zum Schüler Michael ist er weder in der Lage, den typischen Unterrichtsverlauf differenziert darzustellen, noch den Zusammenhang zwischen dem kritisierten Unterricht und der eigenen Langeweile herzustellen. Die Bruchhaftigkeit schulischer Handlungsmuster durchschaut er nicht, sie ist nicht Teil seines Wissens. Er kennt lediglich die Symptome der widersprüchlichen Unterrichtspraxis sowie die unterschiedlicher. Versuche, sie zu bekämpfen. Diese Lösungsversuche sind Thema eines weiteren Wissens, das differenzierter und konkreter als das bisher rekonstruierte ist. Diesem Wissen möchte ich im folgenden Absatz mit der Zielsetzung nachgehen, mögliche Folgen einer undurchschauten widersprüchlichen Unterrichtspraxis für die Praxis selbst darzustellen.

Fußnote:

- 1) Becker-Mrotzek, M.: Unterricht als Aufgaben-Lösen: Michael. In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/pdf/beckmro_interakt1_ofas.pdf, 17.06.2010

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Becker-Mrotzek, M.: Unterricht als Aufgaben-Lösen: Dirk

In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//beckmro_interaktion2_ofas.pdf, 17.06.2010