

# ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Karin Kroll

Interner Titel: Eine unvollendete Geschichte – Kommunikation über Geschlechteridentität: Integrative Kompetenz

Methodische Ausrichtung: Theoriegeleitete Interpretation

Quelle: Kroll, K. (2000): Eine unvollendete Geschichte – Kommunikation über Geschlechteridentität. In: Richter, D. (Hrsg.): Methoden der Unterrichtsinterpretation. Weinheim und München: Juventa. S. 211-218

## **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.

---

Hinweis: der Fall kann gemeinsam gelesen werden mit:

["Eine unvollendete Geschichte – Kommunikation über Geschlechteridentität: Gleichrangiger Austausch von Erfahrungen"](#)

["Eine unvollendete Geschichte – Kommunikation über Geschlechteridentität: Förderung des selbständigen Denkens"](#)

## Einleitende Bemerkungen

[...] Jede Biografie ist unvollendet, so lange der Mensch lebt. Die Suche nach der eigenen Identität – bewusst oder unbewusst - ist eine permanente Auseinandersetzung, ohne die Gewissheit des ‚richtig‘ oder ‚falsch‘. Die Möglichkeiten der Entwicklung sind vielfältig. Unterstützung und Hilfestellungen für diese Entwicklungsprozesse zu bieten, ohne einzuengen und vorzugeben, ist ein Balanceakt, der zu den schwierigen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern gehört. Die hier interpretierte Unterrichtsstunde geht noch einen Schritt weiter und macht die Identität der Geschlechter in der Vergangenheit und Gegenwart zum Thema. Meine Analyse versucht, einige Besonderheiten der Kommunikation der Lehrerin mit den Schülerinnen und den Schülern der Grundschule zu beleuchten. Die leitende Frage lautet: Gibt es eine weibliche Kompetenz der Verständigung? Zur Bearbeitung dieser Frage wähle ich Sequenzen aus, die weder die Vollständigkeit noch die Komplexität des Unterrichts wiedergeben können.

## Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten

Die Schülerinnen und Schüler wirken in der ersten Phase angespannt, sie flüstern sich etwas zu und sind außerordentlich aufmerksam, einige drehen sich direkt zur Kamera um. Die Lehrerin hilft den Kindern über die erste Aufgeregtheit hinweg, indem sie selbst ruhig und gelassen bleibt. Sie wartet geduldig, bis alle Schülerinnen und Schüler einen Platz gefunden haben. Sie beginnt mit einem Ritual, das offensichtlich alle kennen und das ihnen dadurch Sicherheit verleiht. Einzelne Kinder haben etwas mitgebracht und berichten im Sitzkreis, wie und wo sie es gefunden haben und welche Vorstellungen sie mit dem Gegenstand verbinden.

Während die ersten Beiträge noch mit leiser Stimme und sehr zurückhaltend vorgetragen werden, artikulieren die Schülerinnen und Schüler ihre Sätze zunehmend deutlicher und lauter. Die Lehrerin zeigt Interesse für die mitgebrachten Dinge, lächelt die Kinder zustimmend an, nickt und lobt sie: „Leg mal dahinten hin. Toll.“ Oder: „Sehr schön. Find ich toll, wenn ihr die Sachen mal mitbringt.“ Entscheidend ist, dass die nonverbale und verbale Kommunikation der Lehrerin übereinstimmen. Das ist nicht selbstverständlich, sondern es kommt häufig vor, dass Gestik und Mimik eine andere Botschaft übermitteln als die Worte - und die Kommunikation dadurch gestört wird. Diese Lehrerin überzeugt die Kinder dadurch, dass Worte und Taten kongruent sind. Das Anfangsritual, das nur entfernt mit dem Unterrichtsthema zu tun hat, wird nicht als Trick angewendet, die Schülerinnen und die Schüler an die Situation der Videoaufzeichnung zu gewöhnen, sondern ist vom echten Interesse der Lehrerin an den Kindern geprägt. Der Blickkontakt mit den Schülerinnen und Schülern, ihr aufmerksames Zuhören signalisieren die Wichtigkeit der Erzählungen. Darüber hinaus reagiert die Lehrerin auf Beiträge der Schülerinnen und Schüler in einer Weise, die die gesamte Stunde beeinflusst:

10	Lehrerin Clemens	Ja, bitte? (Stille.) (Die Lehrerin lächelt.)	<u>Was</u> hast du denn mitgebracht? Ich hab was mitgebracht. 'N Schneidestein.
11	Lehrerin Clemens	'N <u>Schneidestein</u> ? Zeig mal her. (Die Kinder sind nun sehr still.) (Clemens hält den Stein in den Händen und befühlt ihn.)	Das ist ein Stein, der ist manchmal vorne so'n bisschen
12	Lehrerin Clemens	Hmm. spitz. Und da schr- haben die, glaube ich, früher was- mit was so geschnitten.	Hast du den
13	Lehrerin Clemens	draußen so gefunden?	Ja, das kann ja gut sein. Hast du mal Ja, an der Bushaltestelle.

Die Lehrerin fragt Clemens direkt, was er denn mitgebracht hat. Als sie nicht gleich versteht, was ein Schneidestein ist und was Clemens damit meint, fragt sie nach, indem sie die Ausdrucksweise von Clemens genau wiederholt und dabei freundlich lächelt. „'N Schneidestein? ...“ Die Intonation und das Lächeln betonen das wirkliche Interesse. Es liegt keine Ironie in der Frage oder eine Form von Ungläubigkeit oder Zweifel. Clemens kann sicher sein, dass die Lehrerin nur nicht sofort weiß, was ein Schneidestein ist und er ausreichend Gelegenheit erhält, es ihr genauer zu erklären. Die Aufforderung der Lehrerin, ihr den Schneidestein zu zeigen, bekräftigt die Ernsthaftigkeit der Nachfrage. Das geduldige Zuhören unterstreicht, dass genügend

Zeit für Clemens eingeräumt wird, um den Begriff „Schneidestein“ zu erklären. Seine Beschreibung, dass der Stein vorne spitz ist und dass er sich vorstellt, „die“ hätten früher damit etwas geschnitten, bevor es andere Werkzeuge zum Schneiden gab, verstehen jetzt die Lehrerin und die Schülerinnen und Schüler. Das „Ja, das kann ja gut sein“ ist nicht nur die Bestätigung der Lehrerin für ihr Verstehen, sondern sie respektiert die Vorstellung von Clemens über diesen Stein. Die Geschichte, die sich Clemens für diesen Stein, den er an der Bushaltestelle gefunden hat, ausgedacht hat, wird als möglich akzeptiert. Das „Ja“ und das „gut“ betonen die Zustimmung in doppelter Weise. An dieser Stelle bahnt die Lehrerin eine Betrachtungsweise zur Geschichte an, die sich nicht nur auf Gegenstände beziehen muss. „Ja, das kann ja gut sein...“ heißt auch: Es ist möglich, aber wir wissen es nicht genau. Ich folge dir in deiner Vorstellung, aber es kann eventuell auch anders gewesen sein. „Das kann sein“ bedeutet aber auch: „Ich weiß es nicht genau, ich weiß es nicht besser als du. Ich bestimme hier nicht, ob das, was du sagst, richtig oder falsch ist. Wir beide können es nicht mit Bestimmtheit behaupten, aber deine Erklärung kann ich nachvollziehen. Der kurze Satz: „Ja, das kann gut sein...“ beinhaltet eine pädagogische und eine historischwissenschaftliche Dimension. Der Schüler wird ernst genommen, die Bildung seiner Vorstellungskraft wird gelobt und unterstützt. Gleichzeitig lernt er und lernen die anderen Schülerinnen und Schüler, dass zwar die Wahrscheinlichkeit seiner Vorstellung relativ hoch ist, aber der Fund historisch nicht eindeutig zugeordnet werden kann. Die Uneindeutigkeit auszuhalten wird vielen älteren Schülerinnen und Schülern kaum zugemutet. Was in der Wissenschaft kontrovers diskutiert wird, erfährt im Unterricht häufig Eindeutigkeit, weil Schülerinnen und Schüler angeblich Sicherheiten benötigen. Altersangemessen wird diese Problematik gar nicht angesprochen oder vertieft. Dennoch ist die Reaktion der Lehrerin in ihrer Kürze für die Unterrichtsstunde wegweisend.

Im weiteren Verlauf des Gespräches im Sitzkreis verwendet die Lehrerin auffallend oft Redewendungen wie: „Wir haben jetzt die ganze letzte Woche darüber gesprochen, wie sich das Leben so verändert hat...“ „Wir wollen mal sehen, wie die Kinder früher gelebt haben (...).“ Unterstützt wird dieses gemeinschaftsstiftende „wir“ wiederum durch Gesten und Blicke, die den Schülerinnen und Schülern vermitteln, dass jeder in der Klasse wichtig ist. Die Lehrerin vergewissert sich, ob alle ein Arbeitsblatt erhalten haben. Diese Beachtung bewirkt eine hohe Konzentration, eine dichte Arbeitsatmosphäre und die Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler an den Aktivitäten. Für diese Altersgruppe scheint es mir sehr ungewöhnlich zu sein, dass niemand abgelenkt ist.

Charakteristisch für die sensible Gesprächsführung der Lehrerin sind folgende Situationen:

Die Kinder beschreiben Tätigkeiten von Ritter- und Bauernkindern, die sie den ausgeteilten Arbeitsblättern entnehmen:

59	Clemens	...
60	Clemens	Ja (und) da sitzt auch einer auf so'nem <u>Stuhl</u> , und da hat sie - da ist auch was so was <u>vor - vor</u> , - da ist
61	Clemens Lotta	auch so'n <u>Ding</u> , das sind <u>Fäden</u> , und daraus macht man auch <u>Decken</u> , Webrahmen (Lotta lächelt.)
62	Lehrerin Lotta	<u>Jaa</u> . Du weisst, was ( er meint) <u>Lotta</u> , sag (noch) mal <u>laut</u> . <u>Webrahmen</u> . Es gibt auch so (Lotta lächelt, guckt zur Lehrerin.)
63	Lotta	<u>kleine</u> , (wir haben einen).

Clemens ist dabei, ein Bild vom Arbeitsblatt zu beschreiben. Da er den Webrahmen als solchen nicht erkennt oder kennt, behilft er sich mit einer detaillierten Umschreibung. Die Lehrerin unterbricht ihn nicht, bemerkt aber, dass Lotta sich auskennt. Mit den Gesten des Lächelns und Zurücklächelns verständigen sich die Lehrerin und die Schülerin. Lotta weiß, dass sie bemerkt wurde und kann geduldig warten, bis Clemens seinen langen Satz beendet hat. Der nonverbalen Bestätigung folgt für alle Schülerinnen und Schüler hörbar und daher nachvollziehbar die verbale: „Jaa, du weißt was er meint.“ Die individuelle Verständigung wird nicht zu einer geheimen gemacht, die die anderen Kinder ausschließt oder ausgrenzt, sondern die Kommunikation zwischen Lehrerin und Schülerin erhält Transparenz. Während die Lehrerin sehr bewusst und häufig den Konjunktiv benutzt, spricht sie hier im Indikativ: „Ja, du weißt was er meint.“ Die Aufmerksamkeit für alle Kinder zeigt sich auch darin, dass die Lehrerin nachfragt, wenn eine Schülerin oder ein Schüler etwas zum Gespräch beitragen möchte, aber entweder zögert sich zu äußern oder einen anderen Schüler oder eine andere Schülerin nicht unterbrechen möchte. Sie ahnt häufig, ob und wann ein Kind etwas beabsichtigt zu sagen (Zeile 133f.):

Lehrerin: „Magnus, wolltest du noch was sagen?“

Magnus: „Ja, die mussten auch auf die Kühe auf der Straße aufpassen - - damit die nicht ausbüchsen.“

Die integrative Kompetenz der Lehrerin besteht in der Fähigkeit, sich uneingeschränkt den Schülerinnen und Schülern zuzuwenden, sie zum Mittelpunkt ihres Interesses zu machen und die Aufmerksamkeit der Kinder behutsam von den Gästen und der Technik weg und zu den Gegenständen und Inhalten des Unterrichts hin zu lenken. Die Lehrerin nimmt sich trotz der Sondersituation souverän die Zeit, den Kindern genau zuzuhören. Sie fragt nach, wenn sie etwas nicht versteht, sie lobt, wenn sie etwas gut findet, sie bestätigt die Redebeiträge der Schülerinnen und Schüler, wenn sie diese richtig oder nachvollziehbar findet. Die Lehrerin vermeidet Ironie und dominante Sprechhandlungen. Sie verzichtet auf Selbstdarstellung und stellt somit Nähe und Solidarität her. Das von ihr verwendete „wir“ ist kein künstlich aufgesetztes, unechtes wir, sondern meint die gemeinsame Bearbeitung einer Fragestellung oder einer Arbeitsaufgabe. Die Anerkennung der Leistung der Schülerinnen und Schüler schafft eine angenehme Arbeitsatmosphäre, in der kein Kind fürchten muss, sich vor den anderen - den Fremden oder den vertrauten Mitschülerinnen und Mitschülern zu blamieren. Die Lernsituation ist nach kurzer Zeit völlig angstfrei. Wenn die Lehrerin bemerkt, dass einzelne noch etwas sagen oder

ergänzen wollen, erhalten sie die Gelegenheit. Diese einzelnen Beispiele zeigen auch den anderen Kindern, dass sie nicht besorgt sein müssen, von der Lehrerin zu wenig wahrgenommen zu werden. Die Lehrerin stellt eine konversationelle Gleichheit her, die die Integration der Individuen zu einer Lerngruppe ermöglicht.

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Kroll, K.: Eine unvollendete Geschichte – Kommunikation über Geschlechteridentität: Integrative Kompetenz

In: [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg\\_chameleon\\_videoplayer/lbg\\_vp2/videos//kroll\\_kommunikation1\\_ofas.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//kroll_kommunikation1_ofas.pdf), Datum des letzten Zugriffs 01.10.2015