

## 9 Das „Modell der soziologischen Erklärung“ als Instrument für die Analyse von Unterricht<sup>1</sup>

Rainer Greshoff & Uwe Schimank

In den folgenden Ausführungen geht es darum, das „Modell der soziologischen Erklärung“ (MSE) für die Analyse von Unterricht einzusetzen. Es soll untersucht werden, ob das MSE ein Instrument sein kann, das v.a. auch angehenden und praktizierenden Lehrenden ermöglicht, Unterricht als soziales Geschehen – für die Voroder Nachbereitung – in fruchtbarer Weise zu analysieren. Zu erkunden ist also, ob das MSE als ein diagnostisches Instrument zur Analyse von Unterrichtsgeschehen genutzt werden kann. Eine solche Untersuchung kann an dieser Stelle aus verschiedenen Gründen nur erste Schritte machen.

Unser Bezug ist dabei das MSE in der Form, wie es insbesondere von Hartmut Esser in vielen Arbeiten entwickelt wurde.<sup>2</sup> Nicht nur aus Platzgründen verzichten wir hier auf eine Wiederholung der Grundzüge des MSE. Wir verweisen dafür auf unseren Artikel „Die integrative Sozialtheorie von Hartmut Esser – Erklärungs- und Verstehenspotenziale“ (Kap. II.2, Greshoff/Schimank 2012<sup>3</sup>), der diese ausführlich entfaltet.<sup>4</sup>

### 1 Unterrichtsgeschehen aus der Perspektive des MSE

Will man Unterricht als soziales Geschehen analysieren, interessieren jene strukturellen Bedingungen, die im Verlauf sozialer Prozesse relevant werden können. Grob umrissen lässt er sich zunächst als ein soziales Prozessgeschehen einer sozialen Konstellation beschreiben. Diese ist hier in eine Organisation (Schule) eingebettet, in deren – rechtlichem, programmatischen usw. – Rahmen der Unterricht stattfindet. Unterricht läuft in einem bestimmten Zeitrahmen ab, der Beginn und Ende des Unterrichts festlegt. Er ist vielfach eingebettet in eine zeitlich umfassendere –

---

<sup>1</sup> Für Hinweise und Kommentare gilt unser herzlicher Dank Una Dirks.

<sup>2</sup> Ausführlich dazu siehe seine mehrbändige „Soziologie“ (Esser 1993, 1999-2001).

<sup>3</sup> Diese Arbeit wurde Anfang 2003 für eine Publikation in Russland verfasst, die jedoch nicht zustande kam. Da unser Beitrag von Una Dirks und Wilfried Hansmann als Referenzquelle in dem Forschungsprojekt „Entwicklung der Diagnosekompetenz in der ersten Phase der hessischen Lehrerbildung“ herangezogen wurde (vgl. Kap. II.5, Dirks/Hansmann 2012), stellen wir ihn für die Online-Schriftenreihe unverändert zur Verfügung. Zur weiteren Diskussion unserer damaligen Ausführungen verweisen wir auf die einschlägigen Arbeiten, die in Anmerkung 4 genannt werden.

<sup>4</sup> Zur Einführung siehe auch den kurzen Beitrag von Greshoff/Schimank (2005), zur kritischen Diskussion des MSE etwa die Beiträge in Greshoff/Schimank (2006), Greve/Schnabel/Schützeichel (2008), Hill/Kalter/Kopp/Kroneberg (2009) sowie die Diskussion in Albert/Sigmund (2010).

und auch begrenzte – Sequenz von Unterrichtseinheiten (Stundenpläne und Schuljahre). In deren Rahmen, der durch eine bestimmte Zielsetzung bzw. Thematik näher bestimmt sein wird, wiederholt sich Unterricht etwa in regelmäßigen Abständen (je nach Fach mehrmals wöchentlich).

Versucht man zu umreißen, was ein derart kontextualisiertes Unterrichtsgeschehen ausmacht, scheinen folgende Punkte wichtig. Im vorgestellten Rahmen ist Unterricht zunächst als ein soziales Gebilde aus sozialen Strukturen und daran orientiertem Zusammenhandeln verschiedener Akteure zu begreifen. Eine wichtige Struktur und somit ein wichtiger Punkt der sozialen Ordnung von Unterricht besteht darin, dass die unmittelbaren Akteure (Lehrende, Lernende) in der Regel gegenseitig bestätigt erwarten, dass es im Unterricht um die Vermittlung und Aneignung von Kompetenzen, Fertigkeiten und Wissen durch darauf abgestimmte Formen des Zusammenhandelns von Lehrenden und Lernenden geht. Zu diesem Erwartungshorizont gehört weiter, dass Lehrende und Lernende im Rahmen des skizzierten Verständnisses von Unterricht unterschiedliche Erwartungen an sich selber sowie an ihre Gegenüber haben. Gemeint sind damit Erwartungen, die Lehrende an Lernende bzw. Lernende an Lehrende sowie auch Lernende an andere Lernende haben. Kurz, sie haben Vorstellungen über die jeweiligen Rollen, die sie bzw. ihre Gegenüber im Unterrichtsgeschehen ausfüllen. Lernende erwarten etwa von Lehrenden, den Unterricht thematisch und didaktisch im Rahmen der jeweiligen Organisation so vorzubereiten und durchzuführen, dass die Vermittlung und Aneignung von Fertigkeiten, Wissen usw. möglich wird. Lernende werden somit auch erwarten, dass Lehrende über entsprechende Kompetenzen verfügen. Ähnliche Erwartungen werden die Lehrenden an sich selber richten. Daneben erwarten sie von den Lernenden, in bestimmter Weise, unter Einhaltung verschiedener Regeln und Handlungsweisen, am Unterricht teilzunehmen. Etwa den zeitlichen Rahmen einzuhalten (also pünktlich zu kommen), sich vorzubereiten, sich in förderlicher – und nicht störender – Weise zu beteiligen, andere ausreden zu lassen, nicht dazwischen zu reden, usw. Ähnliche Erwartungen werden die Lernenden auch untereinander und je an sich selber haben.

Die Ordnung von Unterricht besteht also – das sollte mit dem Vorstehenden in aller (sicher ergänzungsbedürftigen) Kürze umschrieben werden – aus Frames und Skripten, die in sozial gültiger Weise gleiche und unterschiedliche Erwartungen der Lernenden und Lehrenden voneinander sowie von sich selber umfassen. An dieser Ordnung orientieren die Unterrichtsakteure dann ihre Handlungen – also etwa, welche Regeln einzuhalten sind, wie sie einzuhalten sind, d.h. durch welche Handlungsweisen, usw. In einer kurzen Skizze kann man sich das unter Anwendung der Konzepte des MSE so vorstellen:<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Verschiedene Punkte, denen im Rahmen des MSE mit Blick auf kausale Erklärungen ein besonderer Stellenwert zugemessen wird, lassen wir hier unthematisiert bzw. offen. Etwa die Frage, welche Handlungstheorie für solche Erklärungen besonders geeignet ist und ob solche Erklärungen nur unter Bezug auf Gesetzmäßigkeiten möglich sind. Ebenfalls unthematisiert lassen wir die Frage nach anthropologischen Grundannahmen – den Stellen-

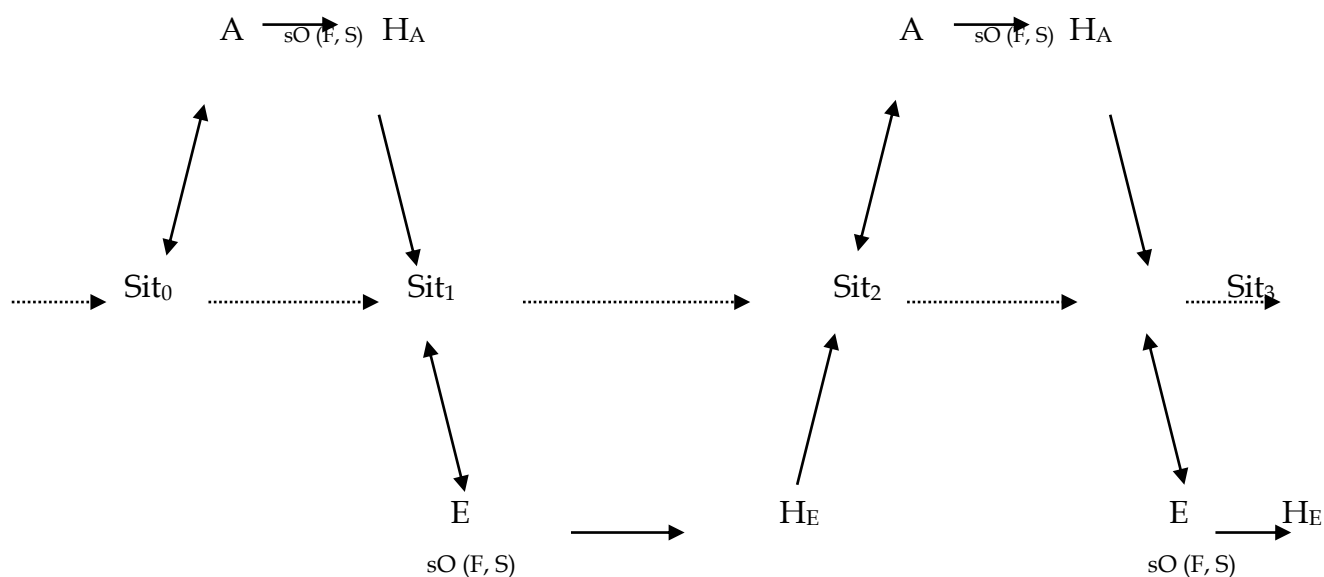
Akteure definieren jeweilige Situationen – der Schritt von „Makro“ zu „Mikro“ – als „Unterricht“, aktivieren damit – dies alles ist dann Mikrogesehen – die für das soziale Aggregationsgeschehen Unterricht relevanten Frames und Skripte als für diese Situation maßgeblich. Sie deuten somit jeweiliges Verhalten von Gegenübern in der Situation als an dieser Ordnung ausgerichtete Handlungen. Und sie orientieren, wenn sie sich selber in die Situation handelnd einbringen wollen, ihre Handlungsproduktion an den durch die Frame-/ Skriptaktivierung als für die Situation „Unterricht“ gültig erschlossenen Regeln, thematischen Horizonten, erwarteten Handlungsweisen usw. Über ein so genanntes „overtes“ Mitteilungs-Handeln, das die Regeln und erwarteten Verhaltensweisen der Unterrichtsordnung einhält oder auch dagegen verstoßen mag, bringen sie sich dann in die Situation ein (der Schritt von „Mikro“ zu „Makro“). Durch dieses Handeln kommt es, wenn andere Akteure über eine entsprechende Situationsdefinition daran anschließen, zu einem Aggregationsvorgang, der das Kollektivgeschehen „Unterricht“ reproduziert und zugleich auch in bestimmter Weise verändert. Das Kollektivgeschehen wird dann fortlaufend reproduziert bzw. verändert, wenn an vorhergehende Handlungen anschließende Akteure auf gleiche Weise eine overte Handlung produzieren, sich darüber dann ebenfalls in die Situation einbringen und an diese Handlung dann wiederholt von anderen Akteuren wie gerade erläutert angeschlossen wird. Über ein derartiges Ausbuchstabieren vermag das MSE die wesentlichen Zusammenhänge der Produktion sozialer Konstellationen – hier des Aggregationsgeschehens „Unterricht“ – analytisch in den Blick zu nehmen und zu erklären.<sup>6</sup>

---

wert von „Nutzen“ etwa – sowie das Thema „Rationalität“. Vgl. zu all dem Greshoff/Schimank (2012, Kap. II.2).

<sup>6</sup> Vgl. Greshoff/Schimank (2012, Kap. II.2, Nr. 10/11), zu Details der Aggregationskizze einer entstehenden Freundschaft. Dort auch schon der Verweis auf das Beispiel „Schulklasse“.

Schaubild: Das MSE nach Hartmut Esser



*Sit* steht für eine soziale Situation; *A*, *E* stehen für Alter, Ego;  $H_A$ ,  $H_E$  stehen für ein Handeln von Alter bzw. Ego; *sO* steht für strukturelle Orientierung und *F*, *S* stehen für frame bzw. skript als jeweilige strukturelle Orientierungen.

Durch die analytische Unterscheidung von Makro- und Mikroebene kann somit in Verbindung mit den drei Logiken der Situation, Selektion sowie Aggregation gezeigt werden, auf welche Weise individuelle Situationsdeutungen und Handlungsproduktionen in kollektive Konstellationen eingebettet und dabei von deren Strukturen geprägt sind.<sup>7</sup> Darauf aufbauend ist des Weiteren nachzuvollziehen, auf welchem Wege durch aneinander anschließende Handlungen kollektive Konstellationen identisch oder nicht-identisch reproduziert werden. Durch diese Anlage ist das MSE auch gut geeignet, Unterrichtsgeschehen zu analysieren. Alle an einem solchem Geschehen Beteiligten oder Interessierten können sich damit einen Überblick verschaffen, aus welchen Handlungs- und Struktur-Komponenten es besteht und auf welche Weise diese sich reproduzieren bzw. wandeln. Änderungen von Frames und Skripten etwa sind dann als eine Änderung der diese ausmachenden sozial gül-

<sup>7</sup> An dieser Stelle ist noch einmal zu unterstreichen, dass die Ebenenunterscheidung in „Makro“ und „Mikro“ nicht ontologisch, sondern rein analytisch gemeint ist. Sie dient dazu, kollektive Sozialkonstellationen erklären zu können. Die analytische Trennung in „Makro“ als eine Konstellation aus sozialen Strukturen und daran orientiertem Zusammenhandeln und „Mikro“ als die je individuelle Produktion dieser Konstellation durch verschiedene Akteure, soll über die in einer Transformationshypothese zusammenzuführenden Erklärungen der individuellen Produktionen die Herstellung der Sozialkonstellation erklären lassen (ausführlicher dazu s. Greshoff 2008: 109-113).

tigen Erwartungen zu erklären, wie sie auf diese oder jene Weise aus dem Zusammenhandeln der beteiligten Akteure resultieren mag.<sup>8</sup>

Wollen Lehrende – und deren Perspektive steht hier, wie eingangs erläutert, im Vordergrund – das MSE für ihre Unterrichtsplanung produktiv nutzen, sind sie dadurch gehalten, sich das Aggregationsgeschehen „Unterricht“ in vielfacher Weise zu verdeutlichen. So ist zunächst zu klären, was unter „Unterricht“ zu begreifen ist. Erst eine solche Bestimmung gibt die Möglichkeit, kontrolliert und nachprüfbar Unterricht gestalten zu können. Etwa mit Blick auf an sich selbst gerichtete Ansprüche, „gelungenen“, „guten“ Unterricht bewerkstelligen und von „gescheitertem“ Unterricht unterscheiden zu können. Durch eine solche Bestimmung hat man zudem Anhaltspunkte, um festzustellen, von welchem Unterrichtsverständnis die Lernenden ausgehen. Kennt man deren Verständnis, lässt sich feststellen, ob es mit der Vorstellung der Lehrenden übereinstimmt. Die Lehrenden können auf diese Weise wichtige Hinweise erhalten, auf welches geänderte Unterrichtsverständnis der Lernenden sie hinwirken müssen, um die eigenen Ansprüche an Unterricht realisieren zu können; oder in welche Richtung die Lehrenden ihr Verständnis von Unterricht zu ändern haben, wenn sie sich den Vorstellungen der Lernenden anpassen wollen.

Eine Orientierung am MSE legt es den Lehrenden nahe, das Sozialphänomen „Unterricht“ als ein – etwas verkürzt formuliert – strukturgeprägtes Zusammenhandeln zwischen Lernenden und Lehrenden sowie auch zwischen Lernenden zu begreifen. In einem solchen Unterricht geht es v.a. darum, den Lernenden auf verschiedene Weisen Kompetenzen, Fertigkeiten und Wissen zu vermitteln, so dass die Lernenden sich diese aneignen können. Setzt man ein derartiges Unterrichtsverständnis voraus, dann wird es aus Sicht der Lehrenden darauf ankommen, das Zusammenhandeln so zu organisieren und zu gestalten, dass die Vermittlung derart gelingt, wie sie von den Lehrenden intendiert wurde. Dazu wird dann auch gehören, bei den Lernenden die Verhaltensweisen und Einstellungen zu befördern, die geeignet sind, den Unterricht in der gewünschten Weise zu realisieren. Die Lehrenden können aber nicht davon ausgehen, dass dies ohne Weiteres möglich ist. Sondern es ist mit Verhaltensweisen und Einstellungen der Lernenden zu rechnen, die geeignet sind, diese Realisierung zu behindern. Damit müssen die Lehrenden – wollen sie ihre Ansprüche an die Unterrichtsgestaltung nicht aufgeben – derart umgehen können, dass der Unterricht möglichst trotzdem zu solchen Ergebnissen führt, wie von ihnen intendiert.

Lehrende brauchen also, das lässt sich als ein wichtiger Punkt aus dem vorstehenden Absatz erschließen, eine Diagnosekompetenz. Und zwar deshalb, um die Verhaltensweisen von Lernenden mit Blick auf die von diesem Verhalten betroffene Realisierung von Unterrichtszielen adäquat einschätzen zu können. Für eine solche Diagnosekompetenz scheinen die Konzepte des MSE durchaus hilfreich zu sein.

---

<sup>8</sup> Für eine kurze Skizze eines Strukturwandels mittels Konzepten des MSE s. Greshoff (2008: 113-115).

Im Anschluss an letztere liegt es für Lehrende nahe, etwa folgende Perspektiven für die Analyse des Verhaltens von Lernenden einzunehmen: „Framen“ letztere ihre gerade aktuelle Situation als Unterricht? Wenn nein, als was dann – und wie ist damit umzugehen? Wenn ja, selektieren die Lernenden die für ihr Verhalten im Unterrichtsgeschehen adäquaten Skripte? Wählen sie also solche Handlungsweisen, die einen – i.S. der Zielsetzung der Lehrenden – produktiven Unterrichtsverlauf ermöglichen? Wenn nein, woran liegt das? Kennen sie die Skripte nicht oder nur ungenügend – und wie ist nun damit umzugehen? Oder kennen sie zwar die Skripte, wollen aber ihr Handeln im Unterricht nicht daran orientieren? Etwa weil sie keine Lust auf „geordneten“ Unterricht, sondern eher darauf haben, irgendwelche Ablenkungen davon zu betreiben – aus welchen Gründen auch immer? Denkbar ist auch, um nur noch diesen Fall anzudeuten, dass die Lernenden die Skripte kennen, sie auch ihr Handeln daran orientieren wollen, ihnen es aber – warum auch immer – an spezifischen Kenntnissen oder Ressourcen fehlt (z.B. haben sie kein Lehrbuch dabei), um sich in gewünschter Weise in den Unterricht einbringen zu können.

Für alle diese Varianten – und eine Vielzahl weiterer ist sicher denkbar – müssen die Lehrenden stets entscheiden, wie damit im Unterricht bzw. außerhalb des Unterrichts umzugehen ist: Welchen der so oder so eingeschätzten Verhaltensweisen kann im Unterricht auf eine schnelle Art und Weise begegnet werden, so dass die Unterrichtsziele weiter verfolgt werden können? Auf welche Verhaltensweisen muss man im Unterricht etwas länger eingehen, weil ansonsten immer wiederkehrende oder weiterreichende Konsequenzen zu befürchten sind? Mit welchen Verhaltensweisen und – was ebenfalls in allen vorherigen Fällen mit zu bedenken ist – damit als verbunden angenommenen Einstellungen muss man sich (auch) außerhalb des Unterrichtsgeschehens ausführlicher befassen, weil ansonsten schwer wiegende Konsequenzen für den weiteren Unterricht zu gewärtigen sind? Dies ist nur ein kleines Spektrum möglicher Fälle, für die es einer Diagnosekompetenz bedarf.

## **2 Fallbeispiel**

Wie die Anwendung einer durch das MSE geleiteten Diagnosekompetenz zumindest in Ansätzen im Konkreten aussehen kann, soll nun anhand eines in einem Ausschnitt protokollierten Unterrichtsverlaufs (s. Anhang) erläutert werden. Fragt man, worum es bei diesem Unterrichtsgeschehen – protokolliert wird die erste Hälfte einer Unterrichtsstunde an eine Realschule (6. Klasse) – aus der Sicht des Lehrenden im Wesentlichen geht, dann stellt sich erst einmal folgender Eindruck ein: Es geht hier v.a. darum, überhaupt ein geordnetes Unterrichtsgeschehen auf den Weg zu bringen, in dessen Verlauf das vorgesehene Thema bearbeitet werden kann. Anders ausgedrückt: Begreift man „Unterricht“ unter Voraussetzung der obigen Bestimmung als eine Art von prozesshaftem Aufbaugeschehen, dann geht es dem Lehrenden zunächst hauptsächlich darum, ein solches Aufbaugeschehen erst einmal in Bewegung zu setzen. Bevor es zu einem solchen Aufbaugeschehen kommen kann, muss er verschiedene Probleme ‚arbeiten‘: Gezielte Störungen, diverse Undiszipliniertheiten sowie mehr oder weniger offenkundiges Desinteresse

seitens Lernender. Diese Probleme werden vom Lehrenden auch auf seine Art erfolgreich bewältigt, so dass es ihm gelingt, ein „geregelt“ Unterrichtsgeschehen auf den Weg zu bringen.

Man kann das protokollierte Unterrichtsgeschehen grob in zwei Phasen einteilen. In der ersten Phase (Zeile 1-61) geht es dem Lehrenden darum, die angedeuteten Hindernisse, die einem geordneten Unterrichtsverlauf entgegen stehen, abzuarbeiten; in der zweiten Phase (Zeile 61-112) bemüht er sich darum, einen nun möglichen Unterricht strukturiert zu gestalten und darüber einen – verkürzt formuliert – Wissensvermittlungsprozess zu initiieren. Über welche unterschiedlichen Diagnosekompetenzen der Lehrende verfügen muss, um Unterricht geordnet durchführen zu können, ist aber besser einzuschätzen, wenn man die Grobeinteilung etwas feiner in vier unterschiedliche Phasen unterteilt. Dabei zeigt sich, welche Probleme in welchen Unterrichtsphasen auftreten. Möglicherweise lassen sich damit – was für jeweilige Schultypen und Alterszusammensetzungen der Lernenden unterschiedlich sein wird – flexible, also ggf. erweiterbare Typisierungen von Unterrichtsprozessphasen mit charakteristischen Problemen und zugeordneten Mustern der Problembewältigung erarbeiten.

In der feineren Einteilung korrespondieren die Phasen 1-3 der ersten Phase der Grobeinteilung, deren zweite Phase entspricht dann der vierten in der Feineinteilung.

#### Erste Phase (Zeile 1-11)

Die erste Phase kann als eine „Initiationsphase“ gedeutet werden. Der Lehrende ist im Raum, ‚sortiert sich‘, signalisiert damit den Lernenden, dass der Unterricht gleich losgeht, sie sich darauf einrichten, also zur Ruhe kommen sollen. ‚Richtig‘ begonnen hat mit dieser Phase der Unterricht noch nicht. Gleichwohl kann sie als wichtig dafür eingeschätzt werden, den Lernenden zu verdeutlichen: „Die kommenden Situationen müsst ihr als Unterricht framen“ – um damit Unterricht als Aufbaugeschehen zu ermöglichen. Dies vor dem Hintergrund, dass die Lernenden (letztlich) unfreiwillig aufgrund der ihnen gesetzlich auferlegten Schulpflicht am Unterricht teilnehmen, der Lehrende also nicht selbstverständlich mit dem offiziellen Unterrichtsbeginn darauf setzen kann, für diesen Frame auf begeisterte Mitwirkung zu stoßen. In dem Maße aber, in dem es auf Seiten der Lernenden gegenläufige Interessen gibt – und sei es ein diffuses Desinteresse derart, dass man zwar nicht weiß, was man will, aber sehr wohl, dass man keinen Unterricht will –, steht der Lehrende vor der Aufgabe, erst einmal hinreichende und dann auch dauerhafte Fügsamkeit mit dem Unterrichts-Frame herzustellen. Dies ist sozusagen keine ausnahmsweise aufgrund besonderer Umstände sich stellende Herausforderung, sondern strukturell vorgezeichnet.

Und so kommt es dann auch hier: Schon die Startphase läuft nicht reibungslos ab, gleich zu Beginn ist die Diagnosekompetenz des Lehrenden gefragt. Denn eine Lernende fragt, ob sie eine andere Lernende von draußen in den Unterricht holen darf. Zwar signalisiert die Lernende durch ihre Frage einen Bezug zum Unterricht,

aber es bleibt auch auf kurzes Nachfragen des Lehrenden unklar, worum es ihr eigentlich geht. MSE-technisch gesprochen: Der Lehrende kann keine plausible Brückenhypothese formulieren, die ihm erklären könnte, warum die Lernende sich derart in die Initiationsphase einbringt. Vermutlich, weil er irgendeine Komplikation, ein mögliches Ärgernis oder auch nur eine als Hilfsangebot getarnte „Entfernung von der Truppe“ wittert – er ist vorsichtig: „Wehret den Anfängen!“ und, wohl um möglichst alles, was den Unterrichtsbeginn noch stören könnte, zu unterbinden –, lässt sich der Lehrende nicht näher auf das Angebot der Lernenden ein, sondern lehnt es mit dem knappen Argument ab, die Lernende draußen könne die Uhr lesen und wisse also, wann der Unterricht beginnt. Damit ist das Problem offenbar auch erfolgreich „erledigt“, denn die fragende Lernende hakt nicht nach, sondern nimmt sein Argument hin. Dann markiert der Lehrende mit einem deutlich an die Lernenden gerichteten „Guten Morgen-Gruß“ klar erkennbar den Unterrichtsbeginn. Die zweite Phase beginnt.

#### Zweite Phase (Zeile 11-49)

Der Gruß wird von der Klasse erwidert; die Lernenden signalisieren damit dem Lehrenden: Wir wissen, ab jetzt sind bis zum Zeitpunkt X alle folgenden Situationen als Unterricht zu „rahmen“. Anders ausgedrückt: Beides zusammen, der Gruß des Lehrenden sowie die Erwidern der Lernenden, bildet so etwas wie eine kollektive Definition der Situation.<sup>9</sup> Beide Seiten, Lehrender wie Lernende, signalisieren einander damit gegenseitig, ab jetzt ihr Tun an einem gleichen Erwartungshorizont zu orientieren: der Erarbeitung geografischer Sachverhalt (das Unterrichtsfach ist Erdkunde). Jedenfalls idealiter; der Lehrende sollte die Möglichkeit bedenken, dass die Lernenden den Gruß lediglich formal erwidern, um den Lehrenden zu „beruhigen“, mit der Erwidern aber noch nicht wirklich auf die Erarbeitung der genannten Sachverhalte eingestellt sind. Ist dies der Fall, müsste der Lehrende an späterer Stelle im Unterrichtsgeschehen die kollektive Definition der Situation noch einmal explizit erinnern und gegebenenfalls „einfordern“.

Bevor der Lehrende im „Aufbauprozess Unterricht“ den ersten Schritt machen kann – einen solchen hat er offenbar geplant; er will damit, wie man vom Ende her weiß, auf etwas Bestimmtes hinaus, nämlich die Vermittlung des Konzepts „Niederschlag“ –, gibt es im nächsten Moment schon wieder ein Problem, das seine Diagnosekompetenz fordert. Der Lernende Tim ist – wie man sagt – „vorlaut“, erwidert separat und extra laut noch einmal den Gruß des Lehrenden. Vermutlich soll der Lehrende dies als Provokation verstehen.

Spätestens an dieser Stelle treten zwei weitere Charakteristika des Unterrichts vor Augen, die gemeinsam mit der bereits erwähnten Unfreiwilligkeit der Teilnahme der Lernenden gleichsam die strukturellen Rahmenbedingungen abgeben, unter denen das Lehrerhandeln stattfindet. Jegliches pädagogische Handeln – nicht nur

---

<sup>9</sup> Ausführlicher zum Konzept „kollektive Definition der Situation“ s. Greshoff/Schimank (2012, Kap. II.2, Nr. 10/11).



das Lehrerhandeln im Unterricht – ist erstens durch ein „Technologiedefizit“ in dem Sinne gekennzeichnet, dass es für typische Handlungssituationen wie etwa die Initiierung eines Unterrichtsgesprächs kein Rezeptwissen gibt, das nach Art einer Gebrauchsanweisung eine feste Schrittfolge von Aktionen des Lehrers vorgibt, mit denen das angestrebte Ziel in der Regel zuverlässig erreicht wird (Luhmann/Schorr 1979: 120f., 228-232). Lehrer können – anders als etwa Handwerker bei Routineaufgaben – nicht nach festen Anleitungen vorgehen, sondern müssen situationssensibel das immer wieder etwas andere Unterrichtsgeschehen „hier und jetzt“ auf sich wirken lassen, um dann auf es einzuwirken. Es gibt für Unterrichtsgeschehen als Interaktion nicht einmal Verfahrensstrukturen, an denen sich etwa Richter in Gerichtsverfahren entlanghangeln können. Verfahren sind zwar keine Rituale, sondern gerade durch die Offenheit des Ausgangs gekennzeichnet; doch die Schritte, um dorthin zu gelangen, sind vorgezeichnet und bilden mitsamt vieler rechtlicher Vorgaben einen allen Beteiligten vor Augen stehenden engen Rahmen, innerhalb dessen sie sich zu bewegen haben.<sup>10</sup> Das Unterrichts-Skript ist demgegenüber viel lockerer angelegt, so dass der Lehrer die Schüler nicht einfach anhand einzuhaltender Verfahrensregeln und der Abfolge festgelegter Verfahrensschritte zur Ordnung rufen kann.

Es gehört schon zu der durch das „Technologiedefizit“ und die fehlende Verfahrensförmigkeit geforderten Interaktionsempathie und -flexibilität, dass Lehrende jeden einzelnen Lernenden in seiner Individualität in Rechnung stellen. Starke Typisierungen der Gegenüber, wie sie in vielen anderen Situationen als Komplexitätsreduktion durchaus möglich und angebracht sind, wären in der Unterrichtssituation unangebracht und könnten geradezu kontraproduktive Folgen haben. Hinzu kommt aber zweitens, dass auch ein Kernelement jeden pädagogischen Handelns das Eingehen auf individuelle Lernbiographien einzelner Schüler ist – und zwar i.S. einer „... Verpflichtung, jeden einzelnen Schüler, jede Schülerin als Person pädagogisch zu betreuen ...“ (Wenzel 2008: 32). Aus diesem Erfordernis ergibt sich letzten Endes das „Technologiedefizit“. Jeder Lernende soll vom Lehrenden dort „abgeholt“ werden, wo er sich aufgrund seiner individuellen Lernbiographie aktuell befindet, und dorthin gebracht werden, wo es für ihn aufgrund seiner Neigungen und Fähigkeiten angebracht ist.

Resümiert man soweit die Rahmenbedingungen des Handelns von Lehrenden, wird deutlich, dass diese ständig mit einer sehr anspruchsvollen Aufgabe konfrontiert sind: Sie sollen ohne Sozialtechnologien und ohne Verfahrensordnungen des Unterrichts selbst unwillig Lernende als eine Mehrzahl von Individuen zum Lernen bringen – und zwar so, dass es jeder Einzelnen möglichst gerecht wird. Dies verlangt dem Lehrenden in der Unterrichtssituation beständig schnelle Entscheidungen ab. Anders gesagt: Er muss ohne langes Überlegen ein extrem komplexes Interaktionsgeschehen zielgerichtet steuern. Das erinnert an diejenigen, die in den Steuerzentralen von „high-reliability organisations“ – wie etwa Kernkraftwerken

<sup>10</sup> s. Luhmann (1969: 38-135) zu Verfahren, speziell Gerichtsverfahren.

oder chemischen Fabrikationsanlagen – von zahllosen Anzeigen umgeben sind und, wenn irgendein rotes Warnlämpchen plötzlich aufleuchtet oder irgendein Zeiger den Normalbereich verlässt, blitzschnell entscheiden müssen, was zu tun ist. Hier sind zwar eingeübte Routinen gefragt, die aber nicht ausreichen, weil jede Gefahrensituation immer wieder anders sein kann. Deshalb muss „Achtsamkeit“ (Weick/Sutcliffe 2001/2003) hinzukommen. Auf die Lehrenden bezogen: Sie müssen natürlich im Studium vielerlei pädagogische Handreichungen erlernen und in der praktischen Ausbildung und der weiteren Berufserfahrung eine Menge an bewährten Kunstgriffen und Tricks hinzu erwerben; doch all diese kleinen Routinen müssen im Rahmen eines umfassenden Interaktionsgeschicks inszeniert werden, sollen sie ihre Wirkung i.S. der situativ angemessenen Implementation des Unterrichts-Skripts erreichen.

Wenn wir uns nun wieder der vorliegenden Unterrichtssituation zuwenden, haben wir genau eine solche Entscheidung vor uns. Eine Einschätzung aus Sicht des Lehrenden – die sehr schnell gehen und deren Anwendung ebenso schnell wirken muss, will er nicht zu lange davon abgehalten werden, den ersten Unterrichtsschritt zu platzieren – könnte so aussehen (wir explizieren hier künstlich-analytisch ausführlich, was dem Lehrenden aufgrund seiner Erfahrung schnell klar sein mag): Der Lernende – Tim – hat die Provokation ‚niederschwellig angelegt, so dass ihm nicht viel passieren kann. Er wiederholt ja ‚nur‘ den Gruß, akzeptiert damit doch ‚ganz offenkundig‘ den Unterrichtsbeginn; anders gesagt, er verhält sich in der von ihm als Unterricht ‚geframteten‘ Situation scheinbar regelkonform. Tatsächlich ist dies aber nicht der Fall, denn es geht ihm vermutlich um etwas Anderes. Ob bewusst oder nicht, er will den Lehrenden ‚testen‘, ob der sich auf die Provokation einlässt, sich aus der Reserve locken lässt, etwa indem er sich länger Tim widmet und damit von seinem Konzept abweicht, so dass sich der Unterrichtsbeginn verzögert. Zudem mögen sich andere Lernende dadurch, dass der Lehrende sich in seiner Maßregelung vielleicht ungeschickt verhält, ermuntert fühlen, auch irgendeine Provokation zu starten – und so den Unterrichtsverlauf weiter blockieren. Vor allem hier – in einer antizipierten Logik der Aggregation, die es zu vermeiden gilt – steckt das Problem für den Lehrenden. Mit der Provokation wird er leben können. Aber sie birgt, je nach dem, wie er damit umgeht, „Ansteckungsgefahren“. Verhält er sich auf irgendeine Weise ungeschickt, mögen andere Lernende die Situation neu „framen“: Nämlich nicht mehr als Unterricht und mit der Folge, sich dann auch nicht mehr an den Skripten zu orientieren, die einen geordneten Unterricht ermöglichen. Es kann sich somit ein Aggregationsprozess entwickeln, das ist die Gefahr, der demjenigen handelnden Zusammenwirken, welches der Lehrende initiieren will, frontal zuwiderläuft. Der Lehrende begegnet dieser Gefahr dadurch, dass er die Provokation sozusagen als Vorlage dafür nutzt, den ersten Unterrichtsschritt initiieren zu können: Tim soll das Buch aufschlagen – offenbar ist das für den Unterricht maßgebliche Erdkundebuch gemeint – und durch gute Leistung auf sich aufmerksam machen. Der Lehrende vergewissert sich zudem, ob Tim diese Anweisung und Ermahnung akzeptiert – was dieser mit seinem „Ja“ offenbar tut. Tim steckt also zurück, gibt damit zu erkennen, dass er die Situation als Unterricht ‚framet‘, und

akzeptiert offenbar auch, sein weiteres Handeln am angemessenen Skript – bestimmter Umgang mit Lernmaterial – zu orientieren. Die Ansteckungsgefahr ist erst einmal gebannt.

Die Anweisung an Tim, das Buch aufzuschlagen, ist zugleich eine Anweisung an die übrigen Lernenden. Der Lehrende agiert damit wieder deutlich im Rahmen der kollektiven Definition der Situation. Nach Abschluss des kurzen Dialogs mit Tim präzisiert er seine Anweisung durch Nennung der relevanten Seitenzahlen. Damit ist der erste – kleine – Schritt hin zu einem geordneten Unterrichtsgeschehen getan (Zeile 15-18). Während die Lernenden das Erdkundebuch aufschlagen und die genannten Seiten suchen, somit in Orientierung an einem Unterrichtsskript der Anweisung des Lehrenden folgen, taucht ein neues Problem auf, welches die Diagnostikkompetenz des Lehrenden fordert. Er sieht, dass ein Lernender – Mark – das Buch offenbar nicht dabei hat. Der Lehrende kommentiert das Fehlen des Buches, und zwar nicht als Störung des Unterrichtes, sondern als ein Problem, das er offenbar schon länger bei Mark beobachtet und das ihm so wichtig ist, dass er eine Verzögerung des Unterrichtsgeschehens in Kauf nimmt: Dessen Leistungsabfall. Worauf dieser beruht, welche Gründe der Lehrende vermutet, wird nicht klar. Offenbar sieht der Lehrende in Marks Verhalten aber mehr als eine bloße Undiszipliniertheit i.S. von „er ist halt ein bisschen schusselig und hat mal wieder sein Buch vergessen“. Sondern hier liegt etwas schon länger Andauerndes vor, möglicherweise ein „altersbedingtes“ Desinteresse an Schule bzw. eine Gleichgültigkeit ihr gegenüber. Indem der Lehrende klar formuliert, dass er in diesem Punkt von Mark eine Änderung erwartet (worauf dieser nicht eingeht)<sup>11</sup>, teilt er auch den Anderen mit, dass er nicht bereit ist, ein solches – deutlich nicht unterrichtsskript-konformes – Verhalten, die damit korrespondierende Einstellung und den daraus resultierenden Leistungsabfall hinzunehmen. Zumindest ein Minimum an unterrichtsskript-konformem Verhalten wird erwartet: Die Lernmaterialien dabei haben und Lernbereitschaft zeigen – beides fehlt ihm bei Mark.<sup>12</sup>

Die den Unterrichtsverlauf verzögernde Einlassung mit Mark hat ‚Kosten‘, möglicherweise verstärkt durch die Ironie, mit welcher der Lehrende Marks Verhalten und Einstellung kritisiert. Es entsteht Unruhe, viele der Lernenden fangen an zu schwätzen und machen dies und das, was vermutlich nichts mit dem zu behandelnden Unterrichtsstoff zu tun hat und den Lehrenden stört. Denn um die Unruhe „abzustellen“, fährt er zum ersten Mal die gesamte Klasse mit „Ruhe“ an (Zeile 22). Er teilt also den Lernenden deutlich mit, was ihm nicht gefällt, nämlich dass sie ein

<sup>11</sup> Das „ok“ des Lehrenden in Zeile 24 soll aber sowohl Mark als auch den anderen Lernenden signalisieren bzw. unterstreichen, dass der Lehrende davon ausgeht, dass seine Ansprüche an unterrichtsskript-konformes Verhalten sowohl von Mark als auch den Übrigen akzeptiert werden.

<sup>12</sup> Nur am Rande sei vermerkt, dass solche Probleme wie mit Mark möglicherweise nicht allein im Unterricht bearbeitet werden können, sondern eventuell darüber hinaus gehende Initiativen seitens des Lehrenden erfordern, sollen derartige Schwierigkeiten nachhaltig behoben werden.

nicht unterrichtsskript-konformes Verhalten zeigen, und vermittelt ihnen dadurch eine Regel wie: Wenn ich mich mit einem Lernenden auseinandersetze, habt ihr zu schweigen, nicht durch Schwätzen zu stören.

An dieser Stelle wird folgendes Problem deutlich: Es kann sein, dass bei den Lernenden die kollektive Definition der Situation sozusagen dadurch „verblasst“, dass der Unterricht nicht richtig losgeht, weil der Lehrende zunächst meint, sich um andere Dinge kümmern zu müssen, die verhindern, dass der Unterricht Fahrt aufnimmt. Die Lernenden sind dann versucht, in andere Situationsdefinitionen – Schwätzen über dies und das – zu wechseln. Durch seine Beschäftigung mit Mark hat der Lehrende seinen Unterrichtsplan aber nicht aus den Augen verloren. Denn direkt im Anschluss an die Ermahnung von Mark lässt er den Text auf den angegebenen Seiten des Erdkundebuches vorlesen, und zwar explizit mit dem Hinweis darauf, dadurch (Lern-) Ruhe in der Klasse herstellen zu wollen. Man könnte auch sagen, er frischt dadurch die kollektive Definition der Situation wieder auf – und hebt dabei noch einen Lernenden gesondert hervor, der vermutlich besonders viel Unruhe verbreitet: Dennis (zu diesem gleich).

Die Frage, wer vorlesen will, findet dann offenbar schnell und problemlos Resonanz. Albert hat sich gemeldet – und wird auch zum Vorlesen ausgewählt – und Klaus gibt kund, dass ganz laut gelesen werden soll (auf Klaus' Aussage (Zeile 28) geht der Lehrende nicht ein; daher liegt die Vermutung nahe, dass er sie als eine ernst gemeinte – um besser folgen zu können – und nicht als eine vorlaut-provokative Aussage deutet).<sup>13</sup>

Albert fängt an zu lesen, wird aber nach dem ersten Halbsatz vom Lehrenden unterbrochen. Die Aggregation „Unterricht als Aufbaugeschehen“ stockt erneut. Dennis, eben schon vom Lehrenden als besonderer Unruhestifter benannt, hat sein Buch nicht aufgeschlagen, kann also den vorgetragenen Text nicht nachlesen. Der Lehrende ist nicht bereit, das hinzunehmen. Das wird vermutlich mehrere Gründe haben. Er will das Geschehen „in der Hand haben“, die Lernenden sollen seinen

---

<sup>13</sup> Dass trotz der im protokollierten Unterrichtsverlauf vermerkten Unruhe der Klasse (Zeilen 22-24) so schnell Bereitschaft für unterrichtsskript-konformes Verhalten vorhanden ist, macht möglicherweise auf ein methodisches Problem aufmerksam. Vermerkt werden im Unterrichtsprotokoll meist nur „overt“ Verhaltensweisen. Also dezidierte Aussagen, aber auch Gemurmel, Schwätzen, Lachen usw. Die „stille“ Gestik und Mimik der Lernenden etwa – auch die des Lehrenden – werden nicht oder kaum explizit beschrieben. Das ist ein Problem. Denn manche Einlassungen – von wem auch immer – werden erst dann verständlich sein, wenn auch die „stillen“ Verhaltensweisen berücksichtigt werden. Etwa das aufmunternde Feixen von Lernenden auf eine provokante Äußerung eines der Lernenden hin oder umgekehrt deren verständnislos-missbilligendes Kopfschütteln nach einer solchen Provokation. Derartige „stille“ Verhaltensweisen können diese oder jene Auswirkungen auf das Tun Anderer haben – es anfeuern oder auskühlen –, welches sonst anders verlief. Man sollte daher auch solche Verhaltensweisen protokollieren sowie – wenn möglich – durch Videoaufnahmen ergänzen. Im konkreten Fall mag es also so sein, dass die Bereitschaft der Klasse, den nächsten Schritt zu tun, viel größer ist, als das die protokollierte Unruhe vermuten lassen mag.

Anweisungen folgen, also darin trainiert werden, Aufforderungen zu unterrichtsskript-konformem Verhalten nachzukommen. Und zwar insbesondere deshalb, weil dieses Verhalten dazu beitragen soll, den Lernenden Lernerfolge zu ermöglichen, hier: den Text angemessen bearbeiten und von daher ‚richtig‘ verstehen zu können. Während der Lehrende das Nicht-Tun von Dennis auf verschiedene Weise ironisiert, ihn auf diese Weise auffordert, die genannten Seiten aufzuschlagen und dann darauf achtet – und dies auch den anderen Lernenden kommuniziert –, dass Dennis dies tatsächlich tut, taucht das nächste Problem auf, das den Unterricht weiter verzögert. Das oben genannte Problem – Verblässen der kollektiven Definition der Situation bei den Lernenden mit der Konsequenz, die gegenwärtige Situation anders zu definieren – wird dadurch ‚akuter‘.

Zwei Schülerinnen – Susanne und Anne – kommen zu spät. Das angefangene Vorlesen des Textes bleibt unterbrochen. Auch dieses nicht unterrichtsskript-konforme Verhalten kann der Lehrende – vermutlich wieder aus verschiedenen Gründen – nicht hinnehmen. Einmal stören zu spät Kommende den Unterrichtsverlauf, sind also Quellen dafür, das intendierte Aufbaugeschehen zu gefährden. Weiter verpassen sie Lerninhalte. Ihr Lernerfolg steht also in Frage – was der Lehrende möglicherweise denkt, so nicht hinnehmen zu können, weil er es nicht mit jungen Erwachsenen zu tun hat, denen man schon hinreichend eigenverantwortliches Handeln unterstellen kann. Und nicht zuletzt sollen die Lernenden auch einüben, sich verlässlich zu verhalten, also etwa vorgegebene Zeitrahmen einzuhalten. Dazu bedarf es einer bestimmten Selbstdisziplin, an der es den beiden zu spät Kommenden offenbar fehlt. Um ihr Verhalten zu bemängeln, greift der Lehrende wiederum zum Mittel ‚Ironie‘. Er führt ihre Verspätung auf eine geschlechtsspezifische Eitelkeit zurück: Das Schminken usw. habe wohl zu lange gedauert. Damit macht er sich – wenn auch nur in Maßen – lustig über sie und stellt sie vor der Klasse auch ein wenig bloß. Auf jeden Fall bringt er mit dieser Ironie die Klasse zum Lachen, sorgt somit vermutlich verstärkt dafür, die kollektive Definition der Situation bei den Lernenden abzuschwächen, so dass sie aus der begonnenen Konzentration auf den Unterrichtsstoff weiter heraus gebracht und gleichsam ermuntert werden, sich untereinander zu unterhalten – was Unruhe in der Klasse zur Folge hat.

Das Geschehen driftet dadurch noch weiter von der vom Lehrenden initiierten kollektiven Definition der Situation weg, dass ein weiterer Lernender – Stephan – zu spät kommt. Während Susanne und Anne gleichsam defensiv-„gesittet“ zu spät kommen, anklopfen, die Klassentür leise schließen, sich schuldbewusst geben und sich entschuldigen, ist das bei Stephan nicht der Fall. Er kommt sozusagen offensiv- ‚ungehobelt‘ zu spät, klopft offenbar nicht an, schlägt die Tür hinter sich zu und zeigt keinerlei Schuldbewusstsein. Auch diese Art des Hereinkommens wird vom Lehrenden auf seine ironisch-unterhaltsame, die anderen Lernenden zu unterrichtsfremden Aktivitäten stimulierende Art gerügt. Er macht nachdrücklich deutlich, dass er von Stephan erwartet, bestimmte ‚basale Üblichkeiten‘ zu praktizieren. Stephan hält zunächst dagegen, signalisiert, diese Üblichkeiten nicht zu teilen, lenkt dann aber – scheinbar – auf das erneute Ermahnen des Lehrenden hin ein. Offen-

bar konterkariert er sein Einlenken – es ist wohl tatsächlich nur ein scheinbares – damit, dass er erneut gegen irgendeine ‚basale Üblichkeit‘ verstößt (es wird nicht protokolliert, was er macht). Der Lehrende ermahnt ihn daraufhin nachdrücklicher (Zeile 48), wendet sich dann aber abrupt der Klasse zu.

Diese ist während der Dialoge zwischen dem Lehrenden und den verspätet Kommenden vermutlich immer unruhiger – lauter schwatzend– geworden. Die kollektive Definition der Situation hat offenbar kaum noch Orientierungskraft bei den Lernenden und ist ersetzt durch einen anderen „Frame“. Dies realisierend gibt der Lehrende plötzlich seine bislang ruhige Unterrichtsführung auf und fordert die Lernenden laut schreiend zur Ruhe auf. Dies ist auch eine spontane emotionale – stark verärgerte – Reaktion darauf, dass der Unterricht immer noch nicht wirklich begonnen hat. Zwar wurde (Zeile 15-18) mit der Nennung der aufzuschlagenden Seiten der erste kleine Schritt hin zu einem geordneten Unterrichtsgeschehen getan. Darüber ist man bislang aber nicht hinausgekommen. Alle Versuche, den Unterricht in geordnete Bahnen zu lenken, wurden durch diverse – teils gezielte – Störungen, die alles in allem seit gut zehn Minuten andauern, unterbrochen.<sup>14</sup>

#### Dritte Phase (Zeile 49-61)

Der Lehrende formuliert jetzt – als Konsequenz aus dem Bisherigen – eine starke Drohung an die Klasse: Wenn nicht sofort Ruhe einkehre und begonnen werde, den Text zu bearbeiten, müsse die Klasse die Unterrichtsstunde mittags wiederholen. Er betont die niedrigen ‚Kosten‘, die eine solche Wiederholung ihm auferlege: Er sei wegen einer Konferenz sowieso da, müsse mithin, anders als die Lernenden, keine Freizeit ‚opfern‘. So die Glaubwürdigkeit seiner Drohung unterstreichend, erhöht er den Druck auf die Klasse. Diese ist daraufhin sehr schnell still, akzeptiert damit die Forderung des Lehrenden, sich ab sofort unterrichtsframe- und -skriptkonform zu verhalten – was dieser mit einem offenbar zufriedenen und nachdrücklichen „So“ bestätigt (Zeile 56). Er geht offenbar davon aus, dass die kollektive Definition der Situation damit bei den Lernenden wieder maßgeblich für deren Verhalten ist. Anschließend gibt der Lehrende auch seine Schrei-Haltung auf und spricht wieder ruhig mit den Lernenden.

Wie ist die Drohung des Lehrenden an die gesamte Klasse einzuschätzen? Vergewärtigt man sich den gesamten Vorlauf, so scheint sie zum Einen etwas ungerrecht zu sein. Denn die bisherigen Störungen und somit das Stocken des Unterrichtsgeschehens resultieren aus lauter Einzelfällen, nicht aus dem Gesamtverhalten der Klasse. Dass die Klasse dabei unruhiger wird, die kollektive Definition der Situation an Orientierungskraft einbüßt, ist vermutlich auch der ironischen Art des Lehrenden im Umgang mit den Einzelstörungen geschuldet. Das gegen die gesamte Klasse gerichtete Argument des Lehrenden, man habe wegen des Verhaltens aller noch gar nicht richtig mit dem Unterricht beginnen können, trägt von daher nicht wirklich. Zum Anderen ist die Drohung aber, wenn man so will, in einem positiven

---

<sup>14</sup> In Zeile 57 sagt der Lehrer, dass Susanne und Anne 10 Minuten zu spät gekommen sind.

Sinne sehr wirksam. Denn dadurch kommt, wie gleich deutlich wird, so etwas wie ein geordneter Unterricht zustande. Von daher ist sie sozusagen sehr „funktional“ und scheint vertretbar. Zumal der Lehrende durch seine Selbst-Ironisierung signalisiert, dass im weiteren Unterrichtsverlauf keine angespannte Stimmung herrschen muss, sondern es freundlich weiter gehen kann – aber nur dann, wenn jetzt zielstrebig und willig unter seiner Regie am Text gearbeitet wird. Die Drohung wird dadurch gerade nicht weggenommen, aber das Arbeitsklima entspannt. Den Lernenden ist deutlich geworden: Jetzt muss konzentriert und unterrichtsskriptkonform am Text gearbeitet werden, dann ‚passiert‘ uns auch nichts! Und: Wirklich ‚sauer‘ ist der Lehrende nicht, aber seine Drohung muss man ernst nehmen. (In Rechnung zu stellen ist bei all diesen Vorkommnissen natürlich: Man kennt einander schon länger, weiß, was man voneinander erwarten bzw. was einem passieren kann.)

Der Lehrende nimmt nach dieser unmissverständlichen Klarstellung dann aber nicht sofort die Arbeit am Text auf – das Unterrichtsgeschehen pausiert also weiter –, sondern wickelt erst den Fall von Susanne und Anne ab, die zu spät gekommen sind.<sup>15</sup> Offenbar ist ihm wichtig, deren nicht unterrichtsskript-konformes Verhalten als solches herauszustellen und deutlich zu machen, das es nicht einfach hinnehmbar ist. Er erläutert ihnen, dass er ihr Verhalten für den Klassenlehrer vermerkt, und holt bei den beiden Schülerinnen deren Verständnis für sein Tun ein – was er durch deren „Ja“ (Zeile 59) auf eine mehr oder weniger glaubwürdig-halbherzige Art auch von ihnen erhält. Bei diesen Einlassungen bedient sich der Lehrende wieder der Ironie. Mittels dieser erläutert er den beiden Schülerinnen auch, dass sie noch keinen Unterrichtsstoff verpasst haben und ironisiert sein eigenes Tun – das Anschreien der Klasse – mit „Alles wunderbar“ (Zeile 61). Damit signalisiert er allen, auch sich selbst, dass jetzt wieder ‚Normalität‘ in der Klasse eingekehrt ist und er sich beruhigt hat – wobei die Warnung im Raum stehen bleibt. Er bestätigt so noch einmal, dass jetzt wieder die von ihm von Anfang an eingeforderte kollektive Definition der Situation gilt. Mit diesem Signal fordert er Albert dann auf, den genannten Text aus dem Erdkundebuch zu lesen. Er knüpft damit also an den ersten kleinen Schritt hin zu geordnetem Unterrichtsgeschehen an.

Vierte Phase (Zeile 61-112):

Die vierte Phase läuft etwas „stolpernd“ an: Ein weitgehend geordnetes Unterrichtsgeschehen als Aufbauprozess kommt in Gang und wird in Gang gehalten durch ein aneinander anschließendes Zusammenhandeln von Lernenden und Lehrendem. Albert hat Schwierigkeiten, die Überschrift im Text richtig zu lesen. Der Lehrende hilft ihm. Albert liest die Überschrift erneut vor und dann auch den ers-

<sup>15</sup> Es fällt auf, dass die Verspätung von Stephan vom Lehrenden nicht mehr weiter thematisiert oder sanktioniert wird. Möglicherweise hat er sie vergessen; oder er übergeht sie absichtlich. Dass Stephan jemand ist, der gerne bestimmte ‚Basics‘ des Unterrichts missachtet und deshalb in besonderer Weise angesprochen werden muss, ist dem Lehrenden aber durchaus bewusst, wie gleich deutlich wird.

ten Satz, wird aber vom Lehrenden unterbrochen, weil noch nicht alle Lernenden sich den Text zurechtgelegt haben und mitlesen können. Nachdem dieses Problem nach Einschätzung des Lehrenden beseitigt scheint, fordert er Albert auf, noch mal von vorne zu lesen, und zwar laut, so dass es auch Stephan hören kann. Das Herausheben von Stephan – er kam ja ‚offensiv‘ zu spät und zeigte sich wenig einsichtig – durch den Lehrenden soll diesem wohl deutlich machen, dass der Lehrende Mitarbeit von ihm erwartet, und damit zugleich, dass er unter besonderer Beobachtung des Lehrenden steht. Möglicherweise ist dem Lehrenden eingefallen, dass er vergessen hat, Stephan für seine Verspätung zu sanktionieren; doch der Lehrende will den Unterricht dafür nicht noch mal unterbrechen, sondern begnügt sich – vielleicht vorläufig, bis zum Ende der Stunde – damit, ihm zu signalisieren, dass er unter Beobachtung steht.

Nachdem Albert ein paar Sätze vorgelesen hat, wird er vom Lehrenden gestoppt, der dann mit Bezug auf das Vorgelesene eine erste fachliche Frage an die Klasse richtet. Daraufhin entwickelt sich ein lebhaftes Hin-und-Her-Gespräch zwischen Lernenden und Lehrendem, der offenbar auf etwas ganz Bestimmtes hinaus will. Mit seinen iterativen Nachfragen und Bemerkungen im Anschluss an die Antworten der Lernenden versucht er, diese dahin zu dirigieren, einen bestimmten Sachverhalt zu nennen, nämlich Niederschlag. Dieses Hin und Her, an dem sich viele verschiedene Lernende beteiligen, und zwar, wie es scheint, weitgehend konzentriert und z.T. mit erheblichem Übereifer (Zeile 105-111), hat den Charakter eines solchen Aggregationsgeschehens, welches oben mit „Unterricht als Aufbauprozess“ umschrieben wurde. Soweit in der Protokollform erkennbar, orientieren die Lernenden ihr Handeln, durch das sie im Zusammenspiel mit dem Handeln des Lehrenden das Aggregationsgeschehen produzieren, eindeutig an einem Unterrichtsskript, wie es der Lehrende von ihnen erwartet. In dieser Phase definieren sie die Situation und produzieren ihr overttes Handeln im Rahmen der kollektiven Definition der Situation durchgängig in folgenden Frageperspektiven: Was meint der Lehrende mit seiner fachlichen Frage? Wie kann ich sie beantworten? Wie wird sie von anderen beantwortet? Ist das eine befriedigende Antwort? Kann ich daran anknüpfen? Kann ich eine bessere – weiter führende, genauere usw. – Antwort geben? Wie präzisiert der Lehrende seine Frage? Warum fragt er so oder so nach, worauf will er hinaus? Was meint er mit diesem Hinweis? usw. Durchweg geht es den Lernenden darum, und zwar meist im antwortenden Nacheinander, dass jeweilige fachliche „Rätsel“ zu lösen, vor das sie der Lehrende mit seinen Fragen stellt. Er knüpft an die verschiedenen Einlassungen der Lernenden an, verstärkt manche, schwächt andere ab, setzt neue Impulse, um solche Aussagen zu stimulieren, die das von ihm gesteckte (Teil-) Lernziel erreichen lassen.

Dieses Unterrichtsgeschehen wird nur noch dreimal kurz unterbrochen. Einmal fragt der Lehrende nach Schwamm und Kreide, die er nicht findet (Dennis hilft ihm; Zeile 82). Während der Lehrende etwas an die Tafel schreibt, ist Ali offenbar unachtsam (Zeile 87/88) und wird unter Verweis darauf, dass auch er etwas beitragen soll, was dann an der Tafel stehen kann, sanft „auf Kurs gebracht“. Als Franz



sich meldet (Zeile 95), wird dies vom Lehrenden in seiner wohl bekannten ironischen Art als ein seltenes Ereignis kommentiert. Vermutlich beteiligt sich Franz nicht oft oder nicht oft auf geordnete Weise. Indem der Lehrende ihn – sein bisheriges Verhalten derart kommentierend – dran nimmt, will er seine überraschende Aktivität wohl positiv verstärken.

Alle diese kleineren Unterbrechungen führen aber nicht zu einer wirklichen Unterbrechung des flüssigen Unterrichtsgeschehens, das vom intendierten Ergebnis her dann allerdings nicht so erfolgreich ist, dass die Lernenden den gewünschten Sachverhalt – Niederschlag – benennen können. Am Schluss wird der Suchprozess ein etwas wildes Raten (Zeile 105-111), das der Lehrende, vermutlich weil er annimmt, dass es nicht zum Ziel führt, damit beendet, dass er den Terminus für den gesuchten Sachverhalt einfach nennt (Zeile 112).

### **3 Praktische Anwendungsperspektiven des MSE**

Wir schließen die detaillierte Analyse des protokollierten Unterrichtsgeschehens hiermit erst einmal ab und kommen auf einige grundsätzliche Aspekte zu sprechen.

Das MSE ist dafür konzipiert, kollektives Sozialgeschehen – soziale Gebilde, Konstellationen, Prozesse – kausal erklären zu können. Als produzierende Kraft dieses Geschehens gelten ihm zugehörige Akteure, die es durch ihr Zusammenhandeln (re-) produzieren. Die durch die jeweiligen Akteure erzeugte Produktion hat im Typischen immer die gleiche Beschaffenheit. Jeweilige (Kollektiv-) Situationen werden definiert, die Definitionen werden verarbeitet und dann umgesetzt in overttes Handeln, das in die Situation eingeht und diese dadurch verändert, dass andere Akteure sie als verändert deuten, also die Situation in bestimmter Weise definieren, die Situationsdeutung verarbeiten, daran ein overttes Handeln anschließen, das wiederum die Situation dadurch verändert, dass andere sie als verändert deuten, usw., usf. Alles vorstehend analysierte Unterrichtsgeschehen kommt auf diese Weise zustande: Die Sequenzen zwischen Tim und dem Lehrenden zu Beginn der zweiten Phase ebenso wie das als „lebhaftes Hin-und-Her-Gespräch zwischen Lernenden und Lehrendem“ beschriebene Geschehen in der vierten Phase.

Kollektivgeschehen als ein Gesamt mit dem MSE beschreiben und erklären zu können, macht es erforderlich, sogenannte Transformationshypothesen zu formulieren.<sup>16</sup> Darauf muss es auch bei der Anwendung des MSE auf das Kollektivgeschehen „Unterricht“ hinauslaufen. Transformationshypothesen geben an, auf welche Weise und warum im Ausgang von einem Kollektivzustand A über ein Zusammenhandeln der Form Z ein Folge-Kollektivzustand B produziert wird. Beschrieben und erklärt wird darüber dann etwa der Wandel sozial gültiger Erwartungen (also der Wandel sozialer Strukturen) oder die Veränderung eines kollektiven Wissensstandes. Kollektivzustand A ist beispielsweise durch einen bestimmten Wissensstand von Lernenden gekennzeichnet und ändert sich dann durch ein be-

---

<sup>16</sup> Zu diesem Konzept s. Greshoff/Schimank (2012, Kap. II.2, Nr. 22-26).

stimmtes Unterrichtsgeschehen – ein jeweiliges Zusammenhandeln zwischen Lernenden und Lehrendem – auf die und die Weise sowie aus den und den Gründen in den Kollektivzustand B, der – aufbauend auf dem Wissensstand des Kollektivzustandes A – durch einen geänderten Wissensstand charakterisiert ist.

Darüber, wie und warum eine solche Entwicklung von A nach B zustande kommen kann oder, in anderer Perspektive, wie und warum sie nicht zustande kommen konnte, müssten Lehrende Transformationshypothesen formulieren können. Sie müssten dazu natürlich vor allem das Geschehen hinreichend adäquat in den Blick nehmen können, durch das die Entwicklung von A nach B produziert wird. Also das Zusammenhandeln zwischen Lernenden und Lehrendem, das im Typischen immer so verläuft, wie eben noch einmal im vorletzten Absatz skizziert. Sie müssten also antizipativ bzw. retrospektiv analysieren können, wie ein solches Zusammenhandeln im Prinzip und im Groben ablaufen müsste (oder hätte ablaufen müssen), damit im Ausgang von einem bestimmten Wissensstand, den die Lehrenden kennen, ein gewünschter Wissensstand erreicht wird. Im Grunde benötigten Lehrende – was nur in diesem oder jenem begrenzten Maße möglich bzw. umsetzbar sein wird – Wissen darüber, wie jeweilige Lernende Situationen definieren, verarbeiten und dann in overttes Handeln umsetzen, wie andere Lernende darauf mit diesen oder jenen Situationsdefinitionen usw. reagieren und wie auf diese Reaktionen wiederum von weiteren Lernenden mittels deren Situationsdefinitionen usw. reagiert wird und wie aus all diesem Tun aus diesen oder jenen Gründen eine Abfolge von Stadien kollektiver Zustände resultiert.<sup>17</sup> In diesem Geschehen müssten sich auch die Lehrenden mit ihrem entsprechenden Tun – etwa ihren Reaktionen auf das Tun von Lernenden – verorten und ebenso die Reaktionen der Lernenden auf ihr Tun in diesem Geschehen einbauen können.

Diese Überlegungen machen deutlich, dass die Konzepte des MSE relativ feinkörnig ausbuchstabieren lassen, wie Unterrichtsgeschehen als ein Aggregationsprozess zustande kommt. Um Bündelungen vornehmen und verschiedene Unterrichtsprozesse als ein zusammenhängendes Geschehen einschätzen zu können, wären vom oben analysierten Unterrichtsgeschehen her gedacht mindestens zwei Stränge zu unterscheiden, die Lehrende – je nach Alter, Klasse, sozialer Zusammensetzung usw. der Lernenden differenziert vorzustellen – im Blick haben sollten.

---

<sup>17</sup> Damit ist nicht gemeint, in irgendeiner umfassenden Weise die mentale Verfassung der Akteure zu untersuchen. Sondern es geht allein darum, diejenigen Intentionen – seien es Absichten, Wünsche, Überzeugungen bzw. Gefühle (vgl. Schmid/Schweikard 2009: 14f.) – einschätzen zu können, die in unterschiedlicher Weise sozial – auf jeweilige Gegenüber – gerichtet sind und neben den damit verbundenen Verhaltensformen (und ggf. Materialitäten) das soziale Geschehen ausmachen. Die Konzepte, die im Rahmen des MSE entwickelt worden sind, um auch Situationsdefinitionen, Verarbeitungen usw. erklären zu können – etwa hinsichtlich Fragen wie: warum kommt es (nicht) zu einem Frame-/ Skriptwechsel, wie ist ein solcher herbeizuführen, zu verhindern usw. –, finden sich jetzt elaboriert entwickelt bei Clemens Kroneberg (2011) dargestellt.

1) Wie kann Unterricht in Anknüpfung an Zustand A mittels eines so oder so zu organisierenden Hin-und-Her-Gesprächs zwischen Lernenden und Lehrendem derart gestaltet werden, dass daraus ein Kollektivzustand B resultiert, der darin besteht, dass möglichst vielen der Lernenden auf möglichst nachhaltige Weise ein neuer Wissensstand vermittelt wird? Um dies zu erreichen, wird man hinsichtlich des dafür erforderlichen Zusammenhandelns – also des Hin-und-Her-Gesprächs zwischen Lernenden und Lehrendem – ganz unterschiedliche Punkte bedenken müssen, z.B.: In welche kollektive Definition der Situation sind die Lernenden zu bringen, damit der gewünschte Geschehensablauf zustande kommt? Welche Skriptwahlen sind dafür bei den Lernenden zu initiieren? Welche Erwartungshaltungen müssen geändert werden? Wie ist zu bewerkstelligen, dass die Lernenden auch tatsächlich die gewünschte kollektive Definition der Situation bilden, wie, dass sie diese dann im Unterricht durchhalten und ihr Tun durchgängig daran orientieren? Wie erreicht man entsprechendes hinsichtlich Skriptwahlen bzw. sonstiger Erwartungshaltungen?

2) Bis hierher betreffen diese Überlegungen dasjenige Sozialgeschehen des Unterrichts, an dem idealiter alle Lernenden in gleicher Weise beteiligt sind bzw. das möglichst viele Lernende ‚mitnimmt‘. Es gibt daneben aber auch immer wieder ein solches Sozialgeschehen, welches das des vorstehend beschriebenen Zuschnitts in verschiedenen Formen beeinträchtigen kann. Lehrende müssen sich aus verschiedenen Gründen immer wieder mit einzelnen Lernenden beschäftigen, wie im protokollierten Unterrichtsgeschehen v.a. in Phase Zwei zu sehen ist. Sie gehen dazu etwa Zweierkonstellationen ein mit der Folge, dann weniger das Gesamt ‚Unterricht‘ als einen Aufbauprozess in eine intendierte Richtung befördern zu können. Etwa weil durch die Beschäftigung mit einzelnen Lernenden ein geordnetes Unterrichtsgeschehen nicht in Gang kommt, sondern letztlich vielleicht sogar verhindert wird. Da solche Zweierkonstellationen einzugehen aus pädagogischen Gründen den Lehrenden immer wieder geboten erscheint, braucht man Wissen darüber, wie mit solchen Problemen umzugehen ist.

Diesbezüglich scheint folgender Punkt wichtig zu sein. Unterricht als Aufbauprozess ist ein labiles Geschehen. Selbst wenn es Lehrenden gelingt, zu Beginn des Unterrichts eine zwischen Lernenden und Lehrenden weithin geteilte kollektive Definition der Situation zu initiieren, in deren Rahmen dann unter von Lehrenden konkretisierten Zielsetzungen gearbeitet wird, besteht offenbar von Seiten der Lernenden relativ schnell die Bereitschaft, die kollektive Definition der Situation zu verlassen und in eine andere Situationsdefinition zu wechseln.<sup>18</sup> Umfassender formuliert bedeutet das, dass es Lehrenden darum gehen muss, zunächst die Aktivierung und dann fortlaufend die Stabilisierung einer kollektiven Definition der Situation – sowie im Anschluss daran jeweiliger Skripte – gewährleisten zu können. Um dies kontrolliert zu erreichen, könnte es hilfreich sein, für das Verlaufsgeschehen

<sup>18</sup> Das wird je nach Alter, Interessen, Sozialisationshintergrund, konkreter Verfassung von Klassenverbänden usw. unterschiedlich sein.

„Unterricht“ unterschiedliche Zwischenstadien zu bestimmen. Näher zu konzeptualisieren wären dann sozusagen „Unterrichts-Versatzstücke“: Wie sehen verschiedene Problemphasen aus – etwa die Anfangsphase oder jeweilige Scharnierstellen, die sich ergeben, wenn ein bestimmtes Thema zu erarbeiten ist? Was sind besondere Gefährdungsphasen wie etwa die angesprochenen Zweierkonstellationen, durch die ein Aufbauprozess behindert wird, und wie kann man solche Folgen verhindern oder minimieren?

Solche Bestimmungen ließen sich auf verschiedene Weise ergänzen. Etwa: Welche Typen von Lernenden sind in der Klasse, welches Chancen- bzw. Gefahrenpotenzial bergen sie in näher anzugebenden Hinsichten in jeweiligen Unterrichtsphasen und wie ist damit – je nach Unterrichtsplanung – so oder so umzugehen? Je nach Bedarf kann man von groben Abschätzungen über jeweilige Typen immer feinkörniger werden. Die unterschiedlich grob- bzw. feinkörnigen Angaben lassen sich auch nutzen, um damit weitere Probleme einer Analyse zugänglich zu machen. Etwa wenn man wissen will, warum z.B. die Unterrichtsbeteiligung schwach ist. Um einen Fragehorizont anzudenken: Warum besteht ein Desinteresse bei den Lernenden, warum haben sie diese oder jene Ängste, warum verstehen sie die Fragen des Lehrenden nicht? Und deutlich wird damit auch, dass im Rahmen solcher Konzeptualisierungen auch Bestimmungen über Lehrende und deren Tun zu verankern sind. Etwa: Wie geschickt ist welche Verhaltensweise in welcher Problemphase, ist die Fragetechnik geeignet, Unterrichtsbeteiligung zu stimulieren, löst das Auftreten Ängste aus, die einen Aufbauprozess lähmen?

Wir brechen die Überlegungen an dieser Stelle ab. Sie ließen sich sicher noch in weitere Richtungen fortführen und müssten insbesondere durch interaktionstheoretische Konzepte und Modelle – etwa Vieles, was man bei Erving Goffman (1963; 1967; 1971) findet – weiter spezifiziert werden.<sup>19</sup> Der zentrale Punkt, um eine fundierte Diagnosekompetenz zu ermöglichen, scheint uns folgender zu sein: Es ist vor allem wichtig, erst einmal – wie gerade im Schlussabschnitt in Ansätzen vorgestellt – mittels der Konzepte des MSE einen Rahmen für die systematische Betrachtung des Unterrichts als Interaktionsgeschehen zu entwickeln. In diesem Rahmen können dann je nach Interesse und Bedarf unterschiedliche Problemlagen verankert und konzeptualisiert werden. Ohne diesen Rahmen läuft man hingegen Gefahr, dass sich die Reflexion des Geschehens in diesen oder jenen Strängen verläuft, die nicht systematisch zusammengeführt werden können.

---

<sup>19</sup> Siehe weiterhin auch Kieserling (1999).

## Literatur

- Albert, Gert & Steffen Sigmund (Hrsg.) (2010). *Soziologische Theorie kontrovers.* Wiesbaden: VS.
- Esser, Hartmut (1993). *Soziologie. Allgemeine Grundlagen.* Frankfurt/M.: Campus.
- Esser, Hartmut (1999) *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln.* Frankfurt/M.: Campus.
- Esser, Hartmut (2000a). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft.* Frankfurt/M.: Campus.
- Esser, Hartmut (2000b). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 3: Soziales Handeln.* Frankfurt/M.: Campus.
- Esser, Hartmut (2000c). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 4: Opportunitäten und Restriktionen.* Frankfurt/M.: Campus.
- Esser, Hartmut (2000d). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 5: Institutionen.* Frankfurt/M.: Campus.
- Esser, Hartmut (2001). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 6: Sinn und Kultur.* Frankfurt/M.: Campus.
- Goffman, Erving (1963). *Behavior in Public Places.* New York: Free Press.
- Goffman, Erving (1967) *Interaction Ritual.* Harmondsworth: Penguin Books.
- Goffman, Erving (1971). *Relations in Public. Microstudies of the Public Order.* Harmondsworth: Penguin Books.
- Greshoff, Rainer (2008). *Das Modell der soziologischen Erklärung in ontologischer Perspektive – das Konzept von Hartmut Esser.* In: Jens Greve, Annette Schnabel & Rainer Schützeichel (Hrsg.), *Das Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung* (S. 108-141). Wiesbaden: VS.
- Greshoff, Rainer & Uwe Schimank (Hrsg.) (2006). *Integrative Sozialtheorie? Esser – Luhmann – Weber.* Wiesbaden: VS.
- Greshoff, Rainer & Uwe Schimank (2012). *Die integrative Sozialtheorie von Hartmut Esser – Erklärungs- und Verstehenspotenziale.* In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), *Professionalisierung und Diagnostikkompetenz. Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium.* (Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg, Kap. II.2).
- Greve, Jens; Annette Schnabel & Rainer Schützeichel (Hrsg.) (2008). *Das Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung.* Wiesbaden: VS.
- Hill, Paul; Frank Kalter, Johannes Kopp, Clemens Kroneberg & Rainer Schnell (Hrsg.) (2009). *Hartmut Essers erklärende Soziologie.* Frankfurt/M.: Campus.

- Kieserling, André (1999). Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kroneberg, Clemens (2011). Die Erklärung sozialen Handelns. Grundlagen und Anwendungen einer integrativen Theorie. Wiesbaden: VS.
- Luhmann, Niklas (1969). Legitimation durch Verfahren. Darmstadt: Luchterhand.
- Luhmann, Niklas & Karl-Eberhard Schorr (1979). Reflexionsprobleme des Erziehungssystems. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schmid, Hans Bernhard & David P. Schweikard (2009). Einleitung: Kollektive Intentionalität. In: Dies. (Hrsg.), Kollektive Intentionalität (S. 11-65). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Weick, Karl E. & Karen M. Sutcliffe (2001/2003). Das Unerwartete managen. Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wenzel, Hartmut (2008). Vom Antagonismus zur Harmonie? Lehrerprofessionalität im Spiegel schulbezogener Organisationstheorien und neuerer Lehrerforschung. In: Werner Helsper, Susann Busse, Merrle Hummrich & Ralf-Torsten Kramer (Hrsg.), Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule (S. 25-38). Wiesbaden: VS.

## Zitation

Rainer Greshoff & Uwe Schimank (2012). Das „Modell der soziologischen Erklärung“ als Instrument für die Analyse von Unterricht. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), Professionalisierung und Diagnosekompetenz – Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium. (Kap. II. 9: Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg: Professionalisierung und Diagnosekompetenz. URL: [http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen\\_ebene2.php?sr\\_id=30&la=de](http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=30&la=de)).

## Anhang

- 1 Klasse: Lautes Gemurmel.
- 2 Sabine: Herr Mustermann.
- 3 Lehrer: Ja?
- 4 Sabine: Darf ich die Stephanie reinholen?
- 5 Lehrer: Was?
- 6 Sabine: Soll ich die Stephanie reinholen?
- 7 Lehrer: Wieso willst du sie reinholen?
- 8 Sabine: Ja, die ist draußen.
- 9 Lehrer: Ja, und?
- 10 Sabine: Soll ich sie reinholen?
- 11 Lehrer: Ich glaub, die kann die Uhr genauso lesen wie wir alle (*kurze Pause*). So, jetzt erst mal einen
- 12 guten Morgen!
- 13 Klasse: Guten Morgen, Herr Mustermann. (*eher schwach gemurmelt*)
- 14 Tim: Guten Morgen, Herr Mustermann. (*ruft nochmal extra laut*)

- 15 Lehrer: Tim, schlag das Buch auf und mach auf dich aufmerksam, indem du gut mitarbeitest. (*kurze*  
16 *Pause*) Ok?
- 17 Tim: Ja.
- 18 Lehrer: Seite 14 und 15 bitte aufschlagen. (*Klasse: Gemurmelt, Geschwätz, ca. 1 Minute*) Mark, weißt  
19 du noch, wie ein Erdkundebuch aussieht? Hast du bestimmt schon mal irgendwo gesehen,  
20 oder ... (*ca. 3 Sekunden Pause*) So sieht ein Buch aus!
- 21 Mark: Ja.
- 22 Lehrer: Solltest auch mal eines dabei haben (*Klasse: Gemurmelt*) Ruhe! (3 Sek. Pause) Als Mark mir  
23 noch viel Freude bereitet hat (3 Sek. Pause, *Klasse: Schwätzen*) – Mark, so langsam muss  
24 wieder was kommen. Merkst du das? (*Mark: keine Reaktion. Klasse: Gemurmelt*) Ok (3 Sek.  
25 Pause) ähm (3 Sek. Pause). Wir fangen an zu lesen, damit wir langsam bisschen ruhig werden  
26 und der Dennis sich auch mal bisschen die Wörter in den Ohren zergehen lassen kann. (3 Sek.  
27 Pause) Äh (3 Sek. Pause), wer möchte denn lesen? Albert? Ähm, wir fangen auf Seite 14 an.
- 28 Klaus: Ganz laut lesen!
- 29 Albert: (*Beginnt zu lesen*) Wenn bei uns kühles Aprilwetter ...
- 30 Lehrer: (*Unterbricht*) Guck mal, Dennis weiß anscheinend nicht, wie man ein Buch aufschlägt und  
31 weiß nicht, wie die Zahl 14 aussieht. (4 Sek. Pause) Soll ich es anschreiben?
- 32 Dennis: (*Murmelt etwas vor sich hin.*)
- 33 Lehrer: Doppelseite 14-15 bitte. (3 Sek. Pause) Wir warten, bis der Dennis (*Es klopft*) Ja? (*die Klas-*  
34 *sentür geht auf, zwei Schülerinnen, Susanne und Anne, kommen herein*). Guten Morsche.  
35 Schön, dass ihr auch da seid! Sitzt die Frisur? Schminke klar?
- 36 SuS: Heeeee (*lachen*)
- 37 Lehrer: Hat heute Morgen ein bisschen länger gedauert?
- 38 Schülerinnen: Entschuldigung.
- 39 Lehrer: Ich war früher auch mal ein Mädchen.
- 40 Klasse: (*Lacht. Noch ein Schüler kommt zu spät*)
- 41 Lehrer: Stephan, ich möchte dich bitten, wenn du reinkommst, den Türgriff zu benutzen. Du bist ger-  
42 ne willkommen bei mir in der Klasse. (2 Sek. Pause) Die Tür hat einen Griff. (2 Sek. Pause)  
43 Stephan, ist klar, oder? Die Tür hat einen Griff,
- 44 Stephan: (*unterbricht Lehrer*) Bei mir nicht.
- 45 Lehrer: und die wird nicht zugeworfen.
- 46 Stephan: Ja, ist klar.
- 47 Lehrer: Anscheinend nicht, deswegen mache ich dich auch darauf aufmerksam! (4 Sek. Pause) Und  
48 Stephan, jetzt aber wirklich (*Klasse: Gemurmelt*) Ruhe (schreiend)! Jetzt haben wir unseren  
49 Kredit erschöpft. (3 Sek. Pause) Ey Leute, wir sollten langsam mal anfangen, sonst holen wir  
50 es am Mittag nach! Ich hab eh schon eine Klassenkonferenz wegen euch, und dann kann ich  
51 euch auch nebenbei hier – Halt den Mund (*zu einem Schüler, der schwätzt*)! Bin heut Mittag  
52 eh da wegen euch, Klassenkonferenz, ich weiß nicht, wie lange das dauert. Dann kann ich  
53 euch nebenbei auch im Nachbarraum Erdkunde nachholen lassen, die ihr mir versauen woll-  
54 tet. Ihr werdet sehen: Wenn ich noch einmal lauter werden muss, schreie ich euch an und sage  
55 euch die Uhrzeit, zu der ihr heut Mittag antreten müsst. Überlegt es euch gut, ob ihr heut mor-  
56 gen Erdkunde machen wollt oder heut Mittag. (*Klasse: Still.*) So! Susanne und Anne, ich den-  
57 ke, es ist ok. Es war das allererste Mal bei mir, dass es 10 Minuten zu spät war. Ich schreibe  
58 es trotzdem auf, aber für mich hat es keine Bedeutung. Es ist nur für euren Klassenlehrer, dass  
59 er weiß, dass, ähm es so schön ist, wie es sein sollte. Ok? (*Schülerinnen gemurmelt: Ja.*)
- 60 Lehrer: So. (2 Sek. Pause) Wir sind auf Seite 14 und 15 im Buch. Ihr habt nichts verpasst. Ich habe  
61 die anderen angeschrien. Alles wunderbar (3 Sek. Pause) So, bitte, Albert ist dran.
- 62 Albert: (*Liest die Überschrift und hat etwas Probleme*) Hart ähm und Dornen.
- 63 Lehrer: (*Liest die Überschrift richtig vor*) Hartlaub- und Dornengewächse.
- 64 Albert: Hartlaub- und Dornengewächse. Wenn bei uns kühles Aprilwetter herrscht, ist es in den Mit-  
65 telmeerländern schon warm. (2 Sek. Pause) Die Sommer
- 66 Lehrer: Warte mal, nicht alle sind soweit. (3 Sek. Pause) Noch mal von vorne und ganz laut Albert,  
67 damit uns auch Stephan hinten hören kann.
- 68 Albert: Wenn bei uns kühles Aprilwetter herrscht, ist es in den Mittelmeerländern schon warm. (2  
69 Sek. Pause) Die Sommer sind trocken und heiß. Fast ständig wehen Nordostwinde. Im Herbst  
70 und Winter bringen Westwinde Niederschläge. (2 Sek. Pause) Die Temperaturen sind mild.

- 71 Lehrer: Ok! (*Kurze Pause*) Wie ist es denn am Mittelmeer? Wie ist das Klima? Benny?  
72 Benny: Also, da ist es warm.  
73 Lehrer: (*Spricht nach*) Warm. Nur warm? Im, im Sommer? (*Gemurmel*) Sag es noch mal, Benni.  
74 Benny: Warm.  
75 Lehrer: Ja. (2 Sek. *Pause*) So, Sommer!? Wie ist es?  
76 Schüler: Warm.  
77 Lehrer: Warm!? Nur warm?  
78 Schüler: Nein, heiß!  
79 Lehrer: Und im Winter?  
80 Schüler: Kalt!  
81 Lehrer: Unterschied zwischen heiß und warm? Ehm, ja, was könnte man denn erfahren oder (2 Sek.  
82 *Pause*) Habt ihr keine Kreide da? Habt ihr gar nichts da? Wie, kein Schwamm?  
83 Dennis: Der Schwamm ist eh-eh dahinten.  
84 Lehrer: Aha.  
85 Lehrer: Heiß! Also, was noch (3 Sek. *Pause*) und: Klaus?  
86 Klaus: Regen.  
87 Lehrer: (*Schreibt an die Tafel*) Ehm, jetzt passen wir mal gut auf, Ali, und tragen etwas bei, damit wir  
88 etwas an der Tafel stehen haben! Ok? Ehm (3 Sek. *Pause*), Sven, kannst du dir vorstellen,  
89 was, was wir unter Klima verstehen? Was ist denn mit Klima gemeint?  
90 Sven: Temperatur? Heiß!  
91 Lehrer: Richtig! Jetzt aber sind wir hier wieder nur bei heiß stehen geblieben. Klima heißt Tempera-  
92 tur. Sven hat darauf bestanden: Unbedingt heiß. Ja, ist Klima nur Temperatur? (*Stille*)  
93 Schüler: (*Murmelt vor sich hin*) Trocken.  
94 Lehrer: Ja, guck mal rein. (2 Sek. *Pause*) Was könnte denn trocken bedeuten? (*Stille, Flüstern*) Der  
95 Franz meldet sich, dass muss ich auskosten. Franz, du bist der einzige, der sich meldet. Das ist  
96 ein gutes Zeichen. So, versuch's mal.  
97 Franz: (*unverständlich*)  
98 Lehrer: Ja, das gehört unbedingt auch zum Klima. Zum Klima gehört Temperatur. Und was noch?  
99 Franz: Und wie trocken es ist, eh, eh, eh.  
100 Lehrer: Was ist das Gegenteil von trocken?  
101 Franz: Nass!  
102 Lehrer: Richtig, Franz! Feucht, nass. Was ist denn das? Ehm, wenn es draußen nass ist? Im Moment  
103 ist es regnerisch, gell? Also, wie bezeichne ich es denn? (*Klasse: Gemurmel*) Das eine be-  
104 zeichne ich als Temperatur. Das andere?  
105 Florian: (*Schreit rein*) Klima!  
106 Hans: Celsius!  
107 Lehrer: Ja, eh, Temperatur wird in Celsius gemessen. Wie gibt man denn Wasser an? (*lacht dabei*)  
108 Vivian: In Meter!?  
109 Guido: H<sub>2</sub>O?  
110 Lehrer: Wie bezeichne ich es denn, wenn`s, wenn`s, wenn`s draußen regnet? (*Klasse: Gemurmel*)  
111 Bruno: H<sub>2</sub>O ist Wetter!?  
112 Lehrer: (*lacht*) Also, ich suche Niederschlag!



