Zwischen Theorie und Praxis
Fallrekonstruktionen zur Ausbildungskultur im Studienseminar

Forschungsbericht zum DFG-Projekt:
„Lehrerbildung als Interaktion: Fallrekonstruktionen zur Ausbildungskultur im Referendariat“

AKuRat

Hannover 2011
Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung .......................................................................................................................... 4

I Schule spielen .......................................................................................................................... 8

Einleitung .................................................................................................................................. 8

1. „Zwischen den Stühlen“ .......................................................................................................... 8

Zur eigenlogischen Verfasstheit universitärer Lehre ................................................................. 9
Zur eigenlogischen Verfasstheit der Referendarsausbildung an der Ausbildungsschule .......... 15
Konsequenzen für die Situierung und sinnstrukturelle Verfasstheit des Studienseminars ....... 16

2. Schule spielen – Fallrekonstruktionen zu einer fragwürdigen Form der Lehrerausbildung im Studienseminar .................................................................................................................. 20

Empirisch beobachtbare Ausprägungstypen von „Schule spielen“ ........................................ 23
Schule spielen – Fallrekonstruktionen ..................................................................................... 28

3. Fallrekonstruktionen zum Ausbildungsstil ........................................................................... 29

3.1 Beibringen ........................................................................................................................... 29

So meine Damen und Herren 15 Uhr wir fangen an – Asymmetriesicherung qua Autorität .... 30
Tafel OH-Projektor Flip-Chart – benötigen wir diese alten Hüte noch? ............................... 51

3.2 Einweisen ........................................................................................................................... 57

...also ich bitte sie wirklich herzlich oder: Die verkappt-authoritative In-Anspruchnahme einer ‚freiwilligen‘ Gefolgschaft ......................................................................................... 59
Anmerkung zur fallspezifischen Bedeutung von Regeln und Ritualen: ............................... 72
... so wie ich das für mich getippt hab geb ich ihnen das jetzt oder Selbstcharismatisierung als Programm ................................................................................................................................. 74

3.3 Abhandeln ........................................................................................................................... 84

„...stell ich jetzt nochmal meine Frage.“ Ablauffokussiertes Durchführen der institutionellen Vorgaben ........................................................................................................................................ 85
... sie merken ich fang schon wieder an zu ordnen. Die Illusion des Induktiven .................. 96

4. Fallrekonstruktionen zum Aneignungsstil ........................................................................... 105

Einleitung ................................................................................................................................ 105

4.1 Angepasste Emanzipation ................................................................................................. 106

das Problem mit so ner Tafel ist ja immer – oder: Schule spielen in Reinform ..................... 107
Sequenz aus der Abschlussdiskussion der Seminarsitzung zum Aneignungsstil von Herrn Blume - also son dynamisches Tafelbild hab ich im Unterricht noch nie entworfen..........................127

4.2 Beflissener Konformismus ........................................................................................................ 143

hja also ihr seht schon ähm ein Flipchart ist ganz vielseitig – Präsentieren als Mittel zur Selbstdarstellung ................................................................. 144

Sequenz aus der Abschlussdiskussion der Seminarsitzung zum Aneignungsstil von Frau Stollen - ich meine wir kenn das alle, farbig drucken Folien drucken is einfach sauteuer..........................158

II Strukturprobleme einer diskursiven Ausbildungskultur .......................................................... 167

Einleitung ......................................................................................................................................... 167

1. Zum Ausbildungsstil: Zwischen Diskurs, Charisma undInstruktion .......................... 168

Erste Charakterisierung des Ausbildungsstils von Herrn Abromeit ........................................ 168
Ein Rezept hab ich nicht.................................................................................................................. 170
Exkurs: Zur Heterogenität wissenschaftlicher Kritik und praktischer Reflexion .................. 176
Resümee I: Pseudo-Diskurs ............................................................................................................ 178
Pfeiffer mit drei F........................................................................................................................... 183
Exkurs: Zur Offenheit der kasuistischen Ausbildungsinteraktion .......................................... 187
Resümee II: Charismatisierungsmomente des Ausbildungsstils .............................................. 191
Resümee III: Charismatisierung und Infantilisierung ................................................................. 197
Exkurs: Die Feuerzangenbowle – Das nennen Sie neu? (Die Goten) ....................................... 201
Beschreibung der Szene .............................................................................................................. 201
Analyse der Szene ......................................................................................................................... 205
I. Die Introduktion.......................................................................................................................... 205
II. Die mündliche Prüfung ............................................................................................................ 208
Die Filmszene im Ausbildungskontext ..................................................................................... 215
Fortsetzung der Sequenzanalyse der Diskussion der Filmszene .............................................. 218
Resümee IV: Zwischen pädagogischer Reflexion und pädagogischer Supervision ............... 225
Abschluss der Sitzung .................................................................................................................. 227
Exkurs: Argumentativer Austausch als Praxis ........................................................................... 232

2. Fallrekonstruktionen zum Aneignungsstil................................................................. 237

2.1 Konsens ..................................................................................................................................... 237
Genau .............................................................................................................................................. 237
Resümee I: Konsens und Dissens ................................................................................................. 243
Resümee II: Aneignung des Studienseminars als Ort des berufspraktischen Probehandelns 250
Schlussbemerkung: Konsens – Kooperation – Affirmation ....................................................... 252
2.2 Technik ............................................................................................................................................ 254

Das ist das Problem ............................................................................................................................ 255
Resümee I: Inszenierung pädagogischer Urteilssicherheit ................................................................. 262
Resümee II: Zum „Dogmatismus“ pädagogisch-praktischer Gewissheit ........................................... 268
Dunker und Abromeit .......................................................................................................................... 270

2.3. Jargon ............................................................................................................................................... 281

Resümee I: Konformismus und Jargon ................................................................................................. 285
Resümee II: Zur interaktionslogischen Dynamik des Jargon .............................................................. 288

Literatur .................................................................................................................................................. 296
Vorbemerkung


Das Forschungsinteresse, „Lehrerbildung als Interaktion“ in den Blick zu nehmen und „Ausbildungskulturen“ zu beobachten und zu rekonstruieren, entzieht sich dem Sog und der Suggestivität der zweckrationalen Betrachtung eines zweckrational kodierten Systems. Unter dem Titel „Was geschieht im Klassenzimmer?“ haben Combe und Helsper den initialen Anstoß für eine Schul- und Unterrichtsforschung gegeben, die sich der Verfasstheit schulischer Interaktion zuwendet und dabei den unterrichtlichen Zweckrationalismus bewusst ausblendet. Analog dazu könnten unsere Untersuchungen der Titel tragen: „Was geschieht im Studienseminar?“. Unser Forschungsprojekt kann und will keinen Beitrag zu den Fragen leisten, was die Zweite Phase der Lehrerbildung bewirkt, was sie bewirken sollte oder was sie tun sollte, um etwas Bestimmtes zu bewirken. Wir machen vielmehr die seminaristische Ausbildung im Vollzug ihrer Praxis zum Untersuchungsgegenstand. Uns interessiert welche Ausbildungskultur wir im Studienseminar antreffen. Wie nehmen Seminarleiter und Referendare ihre Rollen wahr und in welcher Art und Weise beziehen sie sich wechselseitig aufeinander sind die zentralen Fragen die es empirisch zu klären gilt.

Wir danken der Deutschen Forschungsgemeinschaft für die großzügige finanzielle Unterstützung dieses Forschungsprojekts.

Ein zentraler Befund unserer bisherigen Untersuchungen besteht in der Diagnose eines Problems der ausbildungs kulturellen Identität des Studienseminars. Sein Diskursfeld ist eingeklemmt zwischen die theoretischen und praktischen Ansprüche der pädagogischen Ausbildungspraxis. Die Frage, worüber sprechen wir in welchem Modus und in Bezug auf welche Geltungsansprüche, wird der seminaristischen Interaktionspraxis zum Problem. Dieses Problem existiert auch für die theoretische und die praktische Ausbildung. Aber dort finden sich klare Antworten. So wie die universitäre Ausbildung die Ansprüche an eine pädagogisch-praktische „Schulung“ mit dem Hinweis auf ihre Zuständigkeit für die Geltung wissenschaftlicher Aussagen abwehren kann, so kann die praktische Ausbildung


\(^3\) In Anlehnung an einen Aufsatztitel von Tenorth
(Ausbildungsschule) die Erkenntnisansprüche unter Hinweis auf die Dignität der erprobten Praxis abwehren. Diese Lösungsstrategien stehen dem Studienseminar nicht zur Verfügung. Es befindet sich notorisch in der problematischen Zwischenlage des „nicht Fisch noch Fleisch“.


Unser Ziel ist es, in den folgenden Fallanalysen die Probleme der seminaristischen Ausbildung am empirischen Material möglichst prägnant zur Sprache zu bringen. Was dabei zum Vorschein kommt ist unerfreulich und unbequem. Nicht auszuschließen ist, dass der Leser einzelne Sequenzanalysen als abwertend empfindet. Wo dieses Empfinden sich auf sachliche Fehler der Interpretation berufen kann, nehmen wir diesen Einwand ernst. Soweit unsere Diagnosen aber sachlich zutreffend sind, halten wir die Kritik, die sie formulieren, für
notwendig; nicht, um Ausbildern oder Referendaren boriert Unzulänglichkeiten vorzuhalten, sondern um empirisch vorhandene Probleme nicht durch einen falsch verstandenen „Takt“ zu verschweigen und damit theoriesprachlich zu verdoppeln.

Viele der hier interpretierten Interaktionssequenzen wurden im Rahmen der „Fallwerkstatt Schul- und Unterrichtsforschung“ am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover interpretiert. Wir danken allen Teilnehmern für ihre Mitarbeit an der Diskussion am Fall und für anregende und wichtige Impulse. Besonderer Dank gilt Carolin Hesse und Sonja Überschär, die sich in weit höherem Maße an der Datenerhebung und –interpretation beteiligt haben, als das der Bezeichnung „wissenschaftliche Hilfskraft“ zu entnehmen ist und Tom Wenzl und Eike Wolf, die zu den Kapiteln II/3.1 und II/3.3 als Koautoren beigetragen haben.
I Schule spielen

Einleitung

1. „Zwischen den Stühlen“

Zur eigenlogischen Verfasstheit universitärer Lehre

In Ermangelung empirisch gesättigter Bestimmungen der ausbildungs- und interaktionslogischen Verfasstheit universitärer Lehre⁴ greifen wir zu einer Ad-Hoc-Konstruktion, in der wir die Universität kategorial als heuristisches Gegenmodell zur Ausbildungsschule und zum Studienseminar entwerfen. Des dementsprechend tentativen Charakters unserer Überlegungen sind wir uns bewusst.


⁵ In dem „Problembezug“ deutet sich an, dass wir nicht idealisierenden Modellen von Universität und universitärem Diskurs das Wort reden wollen. Selbstverständlich beinhaltet universitäre Lehre eine ganz eigene Strukturproblematik. Wir werden zeigen, dass es sich dabei jedoch um im Vergleich zum Studienseminar gänzlich different gelagerte Strukturprobleme handelt, die sich u.E. vor allem auf das Problem der Institutionalisierung von Wissenschaft und wissenschaftlichem Diskurs und die damit zusammenhängende Schwierigkeit zurückführen lassen, dass die Überprüfung von Geltungsfragen im Modus der „unbedingten Kritik“ (vgl. Liebmann/Loer 2007) sich nicht bruchlos in eine soziale Praxis überführen lässt. Im Unterschied zur Stiuierungsproblematik des Studienseminars stellen die Strukturprobleme der Universität den Kern des universitären Selbstverständnisses aber nicht in Frage, sondern setzen seine Stabilität voraus.

Wenn die Funktion wissenschaftlichen Handelns in der systematischen Erzeugung von Geltungskrisen in Relation zu einem vermeintlich bewährten Wissen liegt, dann lässt sich seine Strukturdynamik etwas vereinfacht als ein ständiges In-Zweifel-Ziehen und In-Frage-Stellen beschreiben (vgl. Oevermann 2005). Auch wenn Forschung nicht not-

6 Vgl. dazu Parsons/Platt (1990, S. 122f.): „Im Falle rein kognitiver Rationalität hat die kognitive Wertkomponente den Vorrang: das Interesse an den relevanten Teilen des Wissenssystems konzentriert sich am ehesten auf den Umfang seines Informationsgehaltes und auf seine theoretische Organisation.“ [...] Obwohl nichtkognitive Werte einen Einfluß darauf haben, was die Menschen wissen und welches Wissen sie nutzen wollen, ist die kognitive Geltung oder Nichtgeltung des Aussagesystems selbst nicht durch diese nichtkognitiven Werte bestimmt.“


wendig an den Disput mit konkreten Anderen gebunden ist (das literarische Gegenüber oder die imaginier- te Forschungsgemeinschaft als potenzieller Einwandegeber erfüllen eine vergleichbar Funktion), so lässt sich damit ihr Modus als strukturell diskursiv beschreiben: methodische Geltungsüberprüfung bedeutet nichts anderes als dasjenige, was jeweils gültig scheint – sei es These oder Hypothese – systematischen Falsifikationsversuchen auszusetzen. Auch ohne dass konkrete Personen involviert wären, die die jeweiligen Positionen übernehmen, vollzieht sich damit der Forschungsprozess in der dem Wettstreit der Argumente zu Grunde liegenden Logik von Proposition und Opposition (vgl. Wellmer 2004, S. 212ff.).


Damit sind wir bei der ganz eigenen Strukturproblematik der Universität angelangt, die sich auf einer gänzlich anderen Ebene darstellt als die des Studienseminars: Während die Bestimmung dessen, was Universität und wissenschaftliche Praxis ihrem Strukturkern nach ist, nämlich Ort der handlungsentlasteten, systematischen Geltungsüberprüfung, keine Schwierigkeiten bereitet, sieht sich die Frage nach der Implementierung dieses Musters in eine soziale


Gegenübers, indem dessen Argumente systematisch zum Gegenstand einer kritischen Bezugnahme gemacht werden. Dass eine Haltung der sachbezogenen Kritik als Strukturelement eines wissenschaftlichen Habitus gelten kann, lässt sich leicht darüber zeigen, dass eine umgekehrt gerichtete Bezugnahme – also das Lob – in der Tendenz als unangemessene, mit Sicherheit aber nicht als kollegiale Handlung verstanden werden kann. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird als strukturell relevantes Merkmal sichtbar, dass sich der wissenschaftliche Diskurs in einer wettkampfähnlichen Dynamik vollzieht: Die Beteiligten sind bestrebt, sich gegenseitig im Kampf um das bessere Argument zu überbieten.

Idealiter geht es bei diesem Wettstreit aber nicht um einen Wettkampf der Personen, sondern um einen Streit der Argumente, denn die Rationalitätsverpflichtung bezieht sich auf das Argument, ohne Ansehen der Person, die es vorträgt. Genau hier zeigt sich aber auch sofort das Problem der Übertragbarkeit dieser Idealvorstellung in soziale Situationen:

Real handelt es sich beim wissenschaftlichen Diskurs eben nicht um den Dialog von „Argumentationsmaschinen“, sondern um ganze Personen, die auch als solche in ihren jeweiligen Forschungsvorhaben und -prozessen involviert sind. Allein dieser Umstand erklärt schon, warum sich die Orientierung an Geltungsfragen nicht bruchlos in eine soziale Praxis übersetzen lässt. Ein weiteres Problem liegt in der über qualifikations- funktions- und


11 Wir erinnern hier nochmals an Oevermanns Hinweis darauf, dass sich die Logik der Forschung nicht unabhängig von den Personen beschreiben lässt, sondern nur als Habitusformation gefasst werden kann (Oevermann 2005, Franzmann 2007).

12 Ein schönes, auf alltagspraktischer Evidenz basierendes Indiz für die Richtigkeit dieser Annahme liegt unseres Erachtens darin, dass wissenschaftliche Diskurse gespickt sind mit Argumentationsstrukturen, die eine idiosynkratisch-apodiktische Interaktion (im Sinne von „Ich setze A“) vermeiden. Ausgesprochen häufig anzutreffende Einleitungsfiguren sind bspw. die Wendung „ich finde..., „ich denke...“ (...) das ist ein interessanter Aspekt, (...) das kann man auch anders verstehen, ...)“. Diese Sprechfiguren bewegte sich in einer Proponent-Opponent-Logik, erfüllt dabei aber zugleich eine soziale Funktion: Indem die sprechende Person sich selbst mitthematisiert wird der apodiktische Charakter einer Setzung vermieden und die Wucht des Arguments abgemildert. Damit wird es für die übrigen an der Debatte Beteiligten sehr viel leichter an


das Argument anzuschließen, z.B. indem sie es kritisieren oder im Gegenzug nun ihre Sicht der Dinge darlegen o.ä.
des Universitätsseminars lässt sich ihre spezifische Strukturproblematik damit als ein Beleg für die hohe Stabilität der Orientierungsgrundlage interpretieren.

Zur eigenlogischen Verfasstheit der Referendarausbildung an der Ausbildungsschule


13 Dieser Aufgabe widmet sich Jessica Dzengel im Rahmen ihres Dissertationsprojekts.

Konsequenzen für die Situierung und sinnstrukturelle Verfasstheit des Studienseminars


¹⁴ Mit Erfahrungswissen bezeichnen wir ein praktisches Handlungswissen, das auf kognitiven Strukturen basiert, die vorbei an bewusster Kontrolle des gedanklichen Operierens zugleich situationsinterpretierend und handlungsleitend wirken (vgl. Combe/Kolbe 2006). Diese erfahrungsgestützt aufgebauten Deutungs- und Wahrnehmungsstrukturen ermöglichen eine kontextsensitive Wahrnehmung und Deutung der je vorliegenden Situation und koppeln diese zugleich an Handlungsoptionen, um unter Handlungsdruck schnell handeln zu können. Es handelt sich also nicht um vergegenständlichtes Wissen, das als solches weitergegeben werden könnte, sondern um erfahrungsgestützt aufgeschichtete, kognitive Muster. Auch wenn sich das „Zeigen“, das wir als interaktionslogische Grundstruktur der Ausbildung an der Ausbildungsschule bestimmen, also nicht auf ein „Zeigen“ dieses Erfahrungswissens beziehen kann, so bildet diese Wissensbasis u.E. die Grundlage für die Legitimation dessen, was als zeigenswert und -geeignet ausgewählt wird.
Optimistisch kann diese Zwischenlage mit einer Vermittlungsfunktion in Zusammenhang gebracht werden. Damit käme dem Studienseminar die herausgehobene Rolle der Verbindung sonst unvermittelte und unverbundener Ausbildungsanteile zu; die Rolle der „Verzahnung“\textsuperscript{15}. Dem entspräche die Idee der Kultivierung einer pädagogischen Reflexionskompetenz, die im Studienseminar ihren privilegierten Ort hat.


Aus der ausbildungslogischen Situiertetheit des Studienseminars und den damit einhergehenden interaktionslogischen Konsequenzen ergeben sich idealtypisch\textsuperscript{16} folgende Bearbeitungsmöglichkeiten für das Strukturproblems: Siedelt sich das Studienseminar in seinem Selbstverständnis eher am Pol Universität an, so müsste sich die ausbildungslogische Interaktionsstruktur an der Interaktionslogik des universitären Diskurses orientieren. Das bedeutet, inhaltlich stünde die Überprüfung pädagogisch relevanter Geltungsfragen im Mittelpunkt, die


im wettstreitförmigen Modus der Logik des besseren Arguments bearbeitet würden. Dieser Interaktionstyp kann aus sich heraus jedoch keinen unmittelbaren berufs- oder handlungspraktischen Ausbildungsanspruch erheben. Der Ausbildungsanspruch bliebe auf die Einnahme einer Diskutanterolle verwiesen. Verortet sich das Studienseminar hingegen stärker am Pol der Praxis, wäre die Thematisierung pädagogisch handlungspraktischer Problemstellungen im Modus rationaler, hypothetischer oder gedankenexperimenteller Konstruktionen denkbar. Im Zentrum der ausbildungslogischen Interaktion stünde hier die Analyse pädagogischer Handlungsprobleme und die gedankenexperimentelle Formulierung pädagogischer Handlungsoptionen.

Die Varianten „Diskurs“ und „pädagogische Reflexion“ unterscheiden sich dabei nicht bezüglich der gedanklichen, argumentativen oder kognitiven (Verstehens-) Operationen. Sie unterscheiden sich lediglich in ihrer pragmatischen Perspektive: Ziel der diskursiven Interaktion ist empirisch gesättigte Theoriebildung; Ziel der pädagogisch-reflexiven Interaktion ist der Entwurf hypothetischer pädagogischer Welten.

Als eine dritte idealtypisch vorstellbare Form konturiert sich die pädagogische Instruktion, die eine auf der Gewissheit des berufspraktisch Bewährten beruhende Ausbildungspraxis konstituiert. Diese Praxis müsste sich auf Erfahrungswissen berufen und hat ihren primären Ort in der Ausbildungsschule.

Entlang dieser Idealtypen wird nun ein für die Ausbildungspraxis konstitutives Asymmetrieproblem zwischen Seminarleitern und Referendaren theoretisch näher bestimmbar:

Wie bereits beschrieben, korrespondiert dem diskursiven Handlungstypus eine symmetrische Interaktionskultur, d.h. die Inanspruchnahme von Autorität stellt strukturell eine Verletzung des Geltungsanspruchs der Diskursnorm dar. Zugleich stellt sich in einer hierarchisch strukturierten Interaktionssituation wie der Institution Studienseminar aber das Problem der Aufrechterhaltung der asymmetrischen Konstellation, denn ohne diese verlöre die Institution selbst ihre Legitimität. Damit steht das diskursiv orientierte Studienseminar vor dem Problem der Bearbeitung der Spannung von kollegial-diskursiver Orientierung auf der einen und Asymmetriezwang auf der anderen Seite. Für die Beteiligten erwachsen daraus pragmatisch unvermeidliche Rollenprobleme bzw. „Rollendeformationen“.

Bezüglich der Seminarleitung sehen wir idealtypisch drei Möglichkeiten der Asymmetriesicherung. Die erste besteht in der schlichten Legitimation und Durchsetzung des Führungsanspruchs qua statusbedingter Autorität (also: Geltungsanspruch kraft
institutionell installierter Diskursleiterrolle). Im Extremfall wäre hier die Aufrechterhaltung (Inszenierung) der Autorität auch ohne eine „sachliche“ Legitimation qua Wissens- und/oder Erfahrungsvorsprung gegenüber den Seminarteilnehmern vorstellbar.

Eine Alternative liegt in der Autoritätssicherung qua Selbstcharismatisierung. Solche Momente der Asymmetrieaufrechterhaltung qua Inszenierung als Charismaträger können sich bspw. in Auratisierungszuständen, die sich auf den Wissens- und/oder Erfahrungsvorsprung des Seminarleiters beziehen, dessen argumentative Virtuosität in Szene setzen oder aber auf der von ihm ins Zentrum der gemeinsamen Bezugnahme gestellten Sache die Aura einer hohen Bedeutsamkeit verleihen.

Als dritte Variante wäre noch die Einnahme einer Moderatorenrolle denkbar. In diesem Fall würde die Rollendeformation in einer Selbstexklusion aus dem Diskurs bestehen.


Eine „Lösung“ für die aus der Zwischenlage resultierende Strukturproblematik des Studienseminars kann es nicht geben. Empirisch zeigen sich jeweils unterschiedliche, mehr oder weniger plausible Formen der Problembehandlung. Wie bereits in der Konstruktion der Idealtypen angedeutet scheint sich die Art und Weise des Umgangs mit dieser ausbildungslogischen Zwischenpositionierung durch die Vereinseitigung des einen oder des anderen Pols charakterisieren zu lassen. Typischerweise beobachten wir im Studienseminar Ausbildungsstile, in denen eine eindeutige Orientierung entweder am diskursiven, oder am praktisch-normativen Pol erfolgt. Dabei führt das mit der Zwischenlage einhergehende Rahmungs- bzw. Orientierungsproblem, also der Umstand, dass die jeweilige Positionierung

17 Wir lehnen uns hier begrifflich an die Weber’sche Herrschaftstypologie an. Das Modell der charismatischen Herrschaft lässt sich natürlich nicht unvermittelt auf die Ausbildungs situation übertragen, eröffnet aber in der Figur der Inszenierung als Charismaträger (Selbstcharismatisierung) interessante Anknüpfungspunkte für unsere Überlegungen. Zugleich ist damit die Problematik dieser Bearbeitungsform angesprochen: Charismatische Herrschaft setzt nicht nur Charismaträger, sondern auch Gefolgschaft voraus. Im Fall der Nicht-Anerkennung der charismatisch legitimierten Autorität bleibt letztlich nur ein Ausweichen auf die Sicherung qua Autorität.

2. Schule spielen – Fallrekonstruktionen zu einer fragwürdigen Form der Lehrerausbildung im Studienseminar

In der weitaus größeren Anzahl der von uns erhobenen Fälle sind wir auf verschiedene Ausprägungen eines praktisch-normativen Interaktionsmodus getroffen, der in eigentümlicher Weise an schulischen Unterricht erinnert. Wir beschreiben dieses Phänomen als „Schule spielen“ und meinen damit zunächst auf einer ganz allgemeinen Ebene, dass die seminaristische Ausbildung in einen Interaktionsmodus „verfällt“, in dem die Akteure sich nicht in der Logik eines kollegialen Dialogs, in dem die Seminarleiter qua Erfahrungsvorsprung die Rolle eines Beraters oder Mentors und die Referendare entsprechend die Rolle der Novizen einnehmen, begegnen. Vielmehr folgen die Interaktionen einem hierarchisch asymmetrischen Modus, wie er typischerweise im schulischen Unterricht (mindestens bis zum Abschluss der Sekundarstufe I) beobachtbar ist.

Man kann die Tendenz zu einer Art Rollenspiel grundsätzlich durch die gerade skizzierte Zwischenlage des Studienseminars erklären: Will es sich pädagogisch-praktisch positionieren, dann hat es das Problem, dass ihm die unmittelbare Anschauung und der unmittelbare Vollzug dieser Praxis fehlen. Darüber verfügt selbstverständlich die Ausbildung "vor Ort", nämlich die Ausbildungsschule. Das Rollenspiel im Studienseminar könnte daher gleichsam als Simulation schulischen Unterrichts verstanden werden; als Training unter Ausschluss praktischer oder ernsthafter Folgen.

Wir möchten hier nur auf drei Aspekte einer in sich konsistenter Simulationspraxis hinweisen. (1) Eine Simulation unterrichtlicher Situationen im Studienseminar setzte voraus, dass die Schülerrollen authentisch eingenommen werden. Erst dann wäre ja gewährleistet, dass gegenüber denjenigen handlungspraktischen Herausforderungen, die dem Lehrerberuf eigen sind, "am Simulator" die pädagogische Reaktion geübt und diskutiert werden kann. (2) Eine ernstzunehmende ausbildungslogische Bedeutung käme dem Rollenspiel nur dann zu, wenn systematisch eine Trennung zwischen Rollenspielern und Beobachtern erfolgen würde. (3) Der Seminarleitung müsste in einem so gerahmten Kontext die Aufgabe zufallen, das die unterrichtliche Situation simulierende Rollenspiel methodisch und pädagogisch anzuleiten.


Ein differenzierterer Blick auf die Realität in den Studienseminaren soll helfen, das Wechselspiel zwischen den Ausbildungsstilen der Seminarleiter und den Aneignungsstilen der Referendare in seinem problemreproduzierenden Charakter (besser) zu verstehen.
Empirisch beobachtbare Ausprägungstypen von „Schule spielen“

Im Folgenden stellen wir die bisher rekonstruierten Fälle in typologisierender Absicht dar. Dazu betrachten wir jeden Fall auf verschiedenen, für das Gesamtbild der Interaktionslogik uns wesentlich erscheinenden, Ebenen. Zunächst fokussieren wir die Ebene des Sachbezuges um von dort den Vermittlungsmodus der einzelnen Typen beschreiben zu können. Hieran schließt sich logisch ein Blick auf die jeweilige Realisierung der Leitungsrolle an, von wo aus sich die Adressierung der Referendare beschreiben lässt. Letzteres ist die Vorraussetzung um darzustellen, welche Positionierungen und daraus folgend Aneignungsmöglichkeiten sich für die Referendare ergeben, auf die wir in einem letzten Schritt im Rahmen der typologischen Darstellung von Fall A eingehen werden. Aufgrund unseres bisherigen Arbeitsstandes stellen wir hierbei zunächst (nur) zwei kontrastiv ausgewählte Aneignungstypen dar.

Typ A: Beibringen


Für die Positionierung der Referendare im Studienseminar bedeutet das zunächst eine Aufforderung, das Spiel der Seminarleitung mitzuspielen. Den durch die interaktionslogische Ausgestaltung der Seminarsituation eröffneten Möglichkeitsraum der Aneignung für die Referendare im Studienseminar wollen wir mit den Polen Distanzierung und Anpassung umreißen. Exemplarisch skizzieren wir im Folgenden zwei verschiedene Aneignungstypen:

Im ersten Fall haben wir einen Aneignungstyp vor uns, der stärker am Pol der Distanzierung verortet werden kann. Im Rahmen der im Seminar geforderten Präsentation der Gruppenarbeitsergebnisse drückt sich diese Distanzierung in Form einer überzeichneten Einnahme der Lehrerrolle aus. Die Möglichkeit der Gesprächsleitung wird für eine humorvolle Inszenierung einer Schüler-Lehrer-Kommunikation genutzt. Die anderen Referendare inszenieren daraufhin, auf das Spiel einsteigend, Karikaturen einer begriffsstutzigen, undisziplinierten Schülerchaft, die versucht, die Zeit bis zum eigentlichen Beginn des Unterrichts – hier der

Demgegenüber haben wir im zweiten Fall einen Aneignungsstil vor uns, der als überangepasst, fast schon unterwürfig beschrieben werden kann. Auch hier finden wir im Rahmen der Präsentationssituation die Tendenz, die darzustellenden Inhalte in Bezug auf ihre sachliche und berufspraktische Bedeutsamkeit zu überhöhen. Im Gegensatz zum ersten Fall vollzieht sich diese Form der Problem­bearbeitung jedoch bruchlos. Die Akteurin zeigt sich von Beginn an als beflissene und tüchtige Referendarin, die bemüht ist, die an sie herangetragenen Aufgaben den Erwartungen der Seminarleiterin entsprechend gut zu erfüllen.

Typ B: Einweisen/Vormachen

Im Fall B steht thematisch die „Phasierung von Unterricht“ im Zentrum der Sitzung. Die wird Sache hier im Modus der „Einweihung in die Geheimnisse und Rezepte gelingender Praxis“ thematisiert. Auch hier geht es um die Reproduktion von Wissen; im Gegensatz zu Fall A ist diese jedoch nicht auf eine Art Fachwissen ausgerichtet, sondern basiert auf dem Erfahrungswissen der Seminarleiterin. Entsprechend einer auf Erfahrungswissen aufbauenden Einwiegung der Referendare ist der Bezug auf die Sache durch ein vormachendes (doktrinales) Zeigen und ein den Gegenstand erfahrendes Zeigen strukturiert. Auch hier ist entsprechend die Sache selbst nicht fraglich, vielmehr geht es darum, auf Seiten der Referendare eine Haltung zu Unterricht zu etablieren, die der der Seminarleiterin entspricht. Im Gegensatz zu Fall A, wo es um ein Beibringen von Fachwissen geht, kann die Vermittlungslogik in Fall

Typ C: Abhandeln

Auch in Fall C haben wir thematisch einen Bereich vor uns, der theoretisch auf die Entwicklung einer pädagogischen Reflexionskompetenz hin bearbeitet werden könnte. Konkret geht es um die Hausaufgabenproblematik. Bereits die Einführung des Themas durch den Seminarleiter verweist jedoch auf die problematische Zwischenlage des Studienseminars und das damit einhergehende Rahmungs- und Orientierungsproblem. So werden die Hausaufgaben als *Alltagsthema unseres professionellen Handelns* eingeführt. Anstatt also die Sitzung für ein alltägliches Problem im professionellen Handeln zu öffnen, erfährt der Gegenstand schon bei seiner Einführung eine Komplexitätsreduktion und verliert seinen Problemstatus.

Überspitzt können wir den hier realisierten Vermittlungsmodus als „Trivialisierung der Sache“ charakterisieren. Im Gegensatz zu Fall A und B verschwindet die Sache hier vollends hinter einem stark durchstrukturierten, fast schon bürokratisch durchgeführten Seminarablauf. Die Kommunikationsstruktur folgt hier einer Art „Quizlogik“. In einem Frontalsetting stellt der Seminarleiter Fragen an die Referendare – ihre Aufgabe ist es nun, die vom Seminarleiter erwarteten „richtigen“ Bezeichnungen zu nennen. Durch die derartige Lenkung des Gespräches kann es um nicht mehr gehen, als einzelne im Relevanzbereich der Sache liegende klassifizierende Begriffe zu sammeln und entsprechend „abzuhaken“. In diesem Fall geht es also weder um das „Beibringen fachlich relevanter Inhalte“ (vgl. Fall A), noch um eine instruktive Anleitung (vgl. Fall B). Die Seminarsitzung wird auf ein formales Abhalten beschränkt.

schleiernd die Statusdifferenz. In diesem Setting ist die Position der Referendare analog zu einer Schülerrolle darauf beschränkt, den Ablauf der Sitzung aufrecht zu erhalten bzw. mindestens nicht zu stören.

**Schule spielen – Fallrekonstruktionen**

3. Fallrekonstruktionen zum Ausbildungsstil

3.1 Beibringen

Der Fall Süßkind wurde als maximaler Kontrast zu unserem Pilotfall ausgewählt (vgl. Kapitel II), da der Ausbildungsstil als direktiv-anleitend und die sich in diesem Fall modellierende Ausbildungskultur damit nicht am diskursiv-zukunftsoffenen, sondern am praktisch-normativen Pol verorten lässt.


Die folgende Analyse ist der Rekonstruktion des Ausbildungsstils von Frau Süßkind gewidmet. Der erste Transkriptausschnitt zeichnet den Beginn der Seminarsitzung ab.

---

_So meine Damen und Herren 15 Uhr wir fangen an – Asymmetriesicherung qua Autorität_

_Süßkind: (klingelt mit einem Glöckchen) So meine Damen und Herren 15 Uhr wir fangen an. Würde sie bitten die Tür zu schließen. Wir haben (1) heute einen Gast ich hatte ihnen das ja gemailt Frau Dennoch ist bei uns sie wird die Sitzung heute hier aufzeichnen und mir wurde zugesichert dass wenn das transkribiert ist wir auch wieder gelöscht werden. Ihr auch keine Angst zu_
haben braucht weil künftige Lehrerkarrieren dann später mal bei StudiVZ in vollem Umfang äh in Erscheinung treten. Und bevor wir dann loslegen wollt ich sie bitten dass sie noch mal was zu dem sagen was sie heute mit uns vorhaben.

Süßkind: (klingelt mit einem Glöckchen)
Frau Süßkind eröffnet die Seminarsitzung mit dem Klingeln eines Glöckchens.

Bekannt ist das Läuten eines Glöckchens auch zu Beginn von Landtagssitzungen. Der oder die Landtagspräsident_in zeigt damit an, dass es Zeit ist die Gespräche einzustellen und die Aufmerksamkeit auf den Beginn der Sitzung zu richten. Aufgrund der Menge an Menschen und der damit einhergehenden Notwendigkeit ein verbindliches Signal für den Beginn der Sitzung festzulegen, ist das Glöckchen hier als Disziplinierungsinstrument konventionalisiert.


nutzt Frau Süßkind das Glöckchen um die Aufmerksamkeit der Referendare auf sich zu lenken. Mit dieser Handlung bewegt sie sich also maximal weit weg von der Ausbildungssituation und adressiert die Referendare weder als Novizen des Berufsstandes Lehrer noch als Studierende oder Auszubildende, sondern als Schulanfänger, die ganz neu an die Institution Schule und den damit verbundenen Handlungs- und Verhaltenserwartungen herangeführt werden müssen.

Süßkind: (klingelt mit einem Glöckchen) So meine Damen und Herren


Denkbar ist der Sprechakt Meine Damen und Herren auch in feierlichen Kontexten, beispielsweise zu Beginn einer Hochzeitsrede. Auch hier übernimmt das Possessivpronomen eine gemeinschaftsstiftende Funktion. Dadurch werden sowohl nahe Verwandte als auch weiter entfernte Bekannte als gleichberechtigte Teilnehmer der versammelten Hochzeitsgesellschaft angesprochen. Ähnlich verhält es sich z.B. bei Fahrgästen im ICE, die vom Zugführer häufig mit Guten Abend meine Damen und Herren angesprochen werden. Das Possessivpronomen markiert bzw. verschleiert die auf Fremdheit beruhende Differenz zwischen den Angesprochenen; durch die Ansprache werden sie zum Teil einer
kurzzeitig zusammengetroffenen Gemeinschaft (Fahrgäste im ICE). Die Kombination des Possessivpronomens mit der konventionellen Anrede Damen und Herren verweist demnach immer auf Kontexte, in der die Formalität (auch Feierlichkeit) der Situation durch den gemeinschaftsstiftenden Sprechakt überbrückt wird.


Süßkind: (klingelt mit einem Glöckchen) So meine Damen und Herren 15 Uhr wir fangen an.

Neben dem Merkmal der Disziplinierung reproduziert sich demnach erneut das Merkmal einer Reinszenierung des hierarchischen Beziehungsgefüges.


Süßkind: (klingelt mit einem Glöckchen) So meine Damen und Herren 15 Uhr wir fangen an. *Würde sie bitten die Tür zu schließen*

In diesem Sprechakt zeigt sich eine eigentümliche Vermischung von höflicher Bitte und Zurechtweisung. In der Verwendung des Konjunktivs liegt die Einhaltung gängiger Höflichkeitskonventionen, ähnlich wie in der *meine Damen und Herren*-Sequenz. Auf den ersten Blick könnte der Sprechakt also als höfliche Aufforderung, die Tür zu schließen,


---


Süßkind: (klingelt mit einem Glöckchen) So meine Damen und Herren 15 Uhr wir fangen an. Würde sie bitten die Tür zu schließen. Wir haben (1) heute einen Gast

Frau Süßkind fährt mit der Vorstellung des AkuRat-Projektes fort. Auf den ersten Blick wirkt der Sprechakt im Kontext einer Seminarsituation wohlgeformt. Ähnlich wie ein Dozent in der Universität verweist Frau Süßkind auf die Anwesenheit eines Externen im Seminar, was zunächst der einfachen Tatsache geschuldet ist, dass damit die Routine der Seminarsituation gestört bzw. aufgehoben ist. Dies drückt sich zum einen in der Verwendung des Wortes Gast aus, dessen Anwesenheit in jeder Situation per se immer einen Fall außerhalb der normalen Routine darstellt, wird zum anderen aber auch in der Verwendung des Wörchens heute deutlich, das auf die Besonderheit der heutigen Sitzung gegenüber anderen Seminarsitzungen verweist.


Im vorliegenden Kontext ist nun aber auf den Umstand hinzuweisen, dass die Anwesenheit einer Vertreterin des Forschungsprojektes nicht tatsächlich als Bereicherung für die
anstehende Seminarsitzung verstanden werden kann. Aufgrund unseres Forschungsdesigns beschränkt sich die Anwesenheit im Seminar auf einen kurzen Moment zu Beginn der Sitzung, in dem das Projekt vorgestellt wird, anschließend verlässt die Forscherin die Seminarsituation jedoch und lediglich das technische Gerät zeichnet den Verlauf der Sitzung auf. Insofern kann (und soll) die Sitzung ungestört und eben routinemäßig ablaufen. Auf der sachlogischen Ebene ist die Bezeichnung *Gast* also an sich schon unzutreffend. Wie ist es zu verstehen, dass Frau Süßkind die Anwesenheit der Forscherin und des technischen Gerätes als Bereicherung für die aktuelle Seminarsitzung einleitet?


Dazu passt auch die Ankündigung der Situation als außerhalb der Routine liegend; aus Frau Süßkinds Perspektive scheint die heutige Sitzung einen besonderen Stellenwert zu haben. In diesem Zusammenhang ist auch auf die Verwendung der 1. Person Plural in diesem Sprechakt im Kontrast zur Verwendung der 1. Person Plural in *wir fangen an* (s.o.) hinzuweisen. Während das *wir* in *wir fangen an* deutlich auf ein hierarchisches Beziehungsgefüge zwischen Angesprochenen und Sprecher hinweist, ist dieses Merkmal im vorliegenden Sprechakt nur marginal vorhanden und beschränkt sich auf die Verteilung des Rederechtes; der Sprechakt hätte so auch von jedem der anwesenden Referendare geäußert werden können. Daher trägt das *wir* im vorliegenden Sprechakt eher das Merkmal einer Vergemeinschaftung. Im Kontrast zu den einleitenden Äußerungen Frau Süßkinds zu Beginn des Seminars, scheint hier die Distanz zwischen Referendaren und Frau Süßkind

---

19 Daher wurde die Vorstellung des Projektes in anderen Seminaren auch noch vor dem Beginn der eigentlichen Sitzung vorgenommen und nicht wie hier, von Frau Süßkind explizit gewollt, als Eröffnung der Seminarsituation.
aufgehoben bzw. zeigt sich eine deutliche persönliche Involvieretheit auf Seiten Frau Süßkinds.

Süßkind: (klingelt mit einem Glöckchen) So meine Damen und Herren 15 Uhr wir fangen an. Würde sie bitten die Tür zu schließen. Wir haben (1) heute einen Gast ich hatte ihnen das ja gemait Frau Dennoch ist bei uns sie wird die Sitzung heute hier aufzeichnen

Im Anschluss an die Einführung der anwesenden Forscherin erinnert Frau Süßkind, dass sie die Referendare bereits über die Aufzeichnung der Sitzung informiert hatte (ich hatte ihnen das ja gemait). Bedeutsam in dieser Sequenz ist die Betonung der Seminarsitzung im heute hier. Die Doppelung von Ort- und Zeitangabe hebt die Besonderheit der aktuellen Seminarsitzung erneut hervor (s.o.).

Süßkind: (klingelt mit einem Glöckchen) So meine Damen und Herren 15 Uhr wir fangen an. Würde sie bitten die Tür zu schließen. Wir haben (1) heute einen Gast ich hatte ihnen das ja gemait Frau Dennoch ist bei uns sie wird die Sitzung heute hier aufzeichnen und mir wurde zugesichert

Im Fortlauf ihrer Erläuterungen verweist Frau Süßkind auf eine Art Schutzfunktion, die sie gegenüber den Referendaren in der Rolle als Ausbildungsleiterin einnimmt. Der Sprechakt scheint gerade in Kontexten, in denen ein Vorgesetzter seinen Mitarbeitern über einen bestimmten Sachverhalt berichtet, geläufig. Denkbar ist zum Beispiel folgende Aussage: Chef zum Angestellten: „...und mir wurde zugesichert, dass unsere Abteilung von den Stellenstreichungen ausgenommen bleibt.“ Zentral ist, dass der Sprechakt im Rahmen einer Situation geäußert wird, die auf eine potentielle Bedrohung des Angesprochenen, zum Beispiel in Bezug auf den Erhalt seines Arbeitsplatzes, verweist. Der Angestellte befindet sich also in einer von Ungewissheit gekennzeichneten Situation, die im schlechtesten Fall existenzielle Konsequenzen für ihn zur Folge haben könnte. Der Chef mildert stellvertretend für eine höhere Instanz diese potentielle Bedrohung gegenüber seinem Angestellten ab. Der Sprechakt unterstellt also ein Vertrauensverhältnis zwischen Chef und Angestelltem, auf dessen Gültigkeit sich Letzterer verlassen muss, sofern die Unsichertheitssituation nicht weiter als psychische Belastung fortbestehen soll. Dass es sich um ein einseitig konstituiertes Vertrauensverhältnis handelt, wird aber nicht nur in Bezug auf die psychische Verfasstheit des Angestellten deutlich, sondern auch, wenn man sich den Fall von Stellenstreichungen – trotz gegenläufiger Versicherung durch den direkten


Süßkind: (klingelt mit einem Glöckchen) So meine Damen und Herren 15 Uhr wir fangen an. Würde sie bitten die Tür zu schließen. Wir haben (1) heute einen Gast ich hatte ihnen das ja gemailt Frau Dennoch ist bei uns sie wird die Sitzung heute hier aufzeichnen und mir wurde zugesichert dass wenn das transkribiert ist wir auch wieder gelöscht werden
Auf was bezieht sich das von Frau Süßkind antizipierte Unbehagen der Referendare? Im vorliegenden Kontext geht es um die Videoaufnahmen des Forschungsprojektes. Da die Videoaufnahmen dem Forschungsprojekt lediglich zur Erleichterung der Transkription des Audiodatenmaterials dienen, bezieht sich die von Frau Süßkind antizipierte Sorge auf Seiten der Referendare darauf, in für die Beteiligten nicht absehbaren Zusammenhängen ungewollt auf diesen Videos erkannt zu werden. Damit ist der sensible Bereich der Persönlichkeitsrechte angesprochen, deren Schutz den Referendaren von Frau Süßkind im oben beschriebenen Sinne versichert wird.

Im Kontrast zur vorhergegangenen Sequenz, in der sich das hierarchisch-bürokratische Abhängigkeitsverhältnis, das ebenfalls als Verweis auf ein Lehrer-Schüler-Verhältnis gelesen werden kann, zwischen Frau Süßkind und den Referendaren reproduzierte, konzipiert Frau Süßkind sich hier als Teil der von den Videoaufnahmen betroffenen Gemeinschaft (wir). Vor dem Hintergrund, dass sie sich zuvor als Inhaberin eines Insiderwissens inszeniert hat, wirkt diese Vergemeinschaftung jedoch schief. Im Gegensatz zu den Referendaren muss sie hinsichtlich der Wahrung ihrer Persönlichkeitsrechte nicht auf einen Dritten als Mittler zum Forschungsprojekt vertrauen.

Süßkind: (klingelt mit einem Glöckchen) So meine Damen und Herren 15 Uhr wir fangen an.Würde sie bitten die Tür zu schließen. Wir haben (1) heute einen Gast ich hatte ihnen das ja gemailt Frau Dennoch ist bei uns sie wird die Sitzung heute hier aufzeichnen und mir wurde zugesichert dass wenn das transkribiert ist wir auch wieder gelöscht werden. *Ihr auch keine Angst zu haben braucht*

wird erst das endgültige Ergebnis – die Untersuchung des Zahnarztes – zeigen, ob sich die Zusicherung des Sprechers bewahrheitet oder nicht. Ebenso ist ein hierarchisches, wenn auch in diesem Fall nicht bürokratisches, Beziehungsverhältnis thematisch.


Diese zweite Geschichte verweist auf Kontexte, in denen die Angst als solche gar nicht mehr thematisch ist, sondern vielmehr ein charakterliches Defizit der Angesprochenen thematisiert wird. Besonders gut denkbar ist zum Beispiel eine Geschichte, in der zwei Pärchen über ihren anstehenden Kurzurlaub in Prag sprechen. In diesem Zusammenhang lassen die Frauen folgenden Kommentar an die Adresse der Männer fallen: In Prag gibt es außer Museen auch viele Geschäfte zum Shoppen, so dass ihr auch keine Angst zu haben braucht, dass wir euch ewig auf der Pelle hängen. In dieser Geschichte machen sich die Frauen implizit über ein von ihnen als charakterliches Defizit wahrgenommene
Eigenschaft ihrer Männer lustig. Man könnte sagen, sie sprechen leicht ironisch die Marotte ihrer Männer an, sich in jedem Urlaub von ihren Frauen abzusetzen um in einer Kneipe Bier trinken zu gehen. Dass dieser Kommentar hier leicht ironisch - humorvoll und nicht beleidigend, unverschämt oder gar verletzend wird, liegt daran, dass die Sprecher sich gut kennen und in diesem Rahmen eine derartige Aussage mit einem entsprechenden Kommentar quittiert werden könnte; etwa in der Art von: *Wenns nur das Bummeln wäre, aber ihr müsste ja in jedem Laden sämtliche Klamotten anprobieren.*

In einem eher formalen Kontext kann eine solche Anspielung allerdings schnell als Unverschämtheit aufgefasst werden. Würde etwa auf einer offiziellen Einladung der einzige Raucher einer Runde mit den Worten bedacht: *Wir feiern im großen Stadtaal, die Terrasse dort ist überdacht, so dass auch für Dich, Uli, gesorgt ist, wäre der damit implizit angesprochene Verweis auf das Laster des Angesprochenen als Beleidigung aufzufassen.*


Konfrontiert man diese Überlegungen nun mit dem tatsächlichen Kontext, ist auf eine weitere Besonderheit hinzuweisen. Wir hatten gesagt, dass der Sprechakt, um wohlgeformt auftreten zu können, eine gewisse Vertrautheit und Kenntnis über Eigenschaften der beteiligten Parteien voraussetzt. Frau Süßkind richtet diesen Sprechakt jedoch an eine Gruppe, bei der man erstens davon ausgehen muss, dass zwischen ihnen längst nicht eine entsprechende Vertrauensbasis unterstellt werden kann und es sich gleichzeitig nicht um eine homogene Gruppe handeln kann. Frau Süßkind tut aber so, als würden alle (anwesenden) Referendare dieselbe Marotte teilen bzw. als hätten alle Anwesenden das gleiche „charakterliche Defizit“. Daher scheint der Sprechakt sich nur indirekt an die real anwesenden Referendare zu richten, vielmehr scheinen sie auf einer allgemeineren Ebene als Repräsentanten der „Referendare von heute“ adressiert zu werden. Die verallgemeinerte Adressierung steigert jedoch den Umstand der Übergriffigkeit und

Süßkind: (klingelt mit einem Glöckchen) So meine Damen und Herren 15 Uhr wir fangen an. Würde sie bitten die Tür zu schließen. Wir haben (1) heute einen Gast ich hatte ihnen das ja gemailt Frau Dennoch ist bei uns sie wird die Sitzung heute hier aufzeichnen und mir wurde zugesichert dass wenn das transkribiert ist wir auch wieder gelöscht werden. Ihr auch keine Angst zu haben braucht weil künftige Lehrerkarrieren dann später mal bei StudiVZ in vollem Umfang äh in Erscheinung treten.


Entsprechend dieser Logik nennt Frau Süßkind nun das, was auf dem Hintergrund unserer eben dargestellten Interpretation der Sachverhalt ist, vor dem die Referendare eben gerade keine Angst haben, sondern sich – nach Frau Süßkinds Unterstellung – vielmehr sorgen, dass es nicht eintreten könnte. Konkret geht es darum, dass künftige Lehrerkarrieren dann später mal bei StudiVZ in vollem Umfang äh in Erscheinung treten. Frau Süßkind sagt also, dass kein Grund zur Sorge bestehe, da künftige Lehrerkarrieren in jedem Fall auf StudiVZ in Erscheinung treten werden. Dabei ist nun das Wörtchen künftig von
Bedeutung, denn dieses kann wohlgeformt eigentlich nur in Kontexten gedacht werden, in denen die Adressaten des Sprechaktes eigentlich gar nicht mehr gemeint sind. So kann man zum Beispiel über künftige Generationen sprechen, womit immer zum Ausdruck gebracht wird, dass die aktuell über diese Generation Sprechenden, nicht mehr Teil dieser Gruppe sind, sondern vielmehr über die Generation der zukünftigen Enkel oder Urenkel debattiert wird. Durch die Verwendung dieses Ausdrucks ist im Grunde also ausgeschlossen, dass Frau Süßkind tatsächlich die vor ihr sitzenden Referendare adressiert.


Wesentlicher jedoch ist die Tatsache, dass der Begriff Lehrerkarriere diesen beruflichen Aufstieg nicht beschreiben kann, da es sich ja faktisch um einen beruflichen Positionswechsel handelt, der nicht mehr mit dem Begriff des Lehrers zu beschreiben ist.


Fasst man Frau Süßkins Sprechakt bis hierher sinnlogisch zusammen, so kann festgehalten werden, dass mit der Aussage die mit der Aufnahmesituation für die Referendare verbundene Öffentlichkeit in latent abwertender Weise markiert wird. Über die in dem Sprechakt implizit zum Ausdruck kommende Unterstellung, für die Referendare sei es bedeutsam sich öffentlich in Szene setzen zu können, werden die Referendare tendenziell diskreditiert. Allerdings weniger auf einer direkt persönlichen Ebene, als viel mehr im Sinne von „Referendare wie sie“ („die Jugend von heute“). Diese despektierliche Zuschreibung erfährt durch den Begriff der Lehrerkarriere eine Steigerung, da er suggeriert, dass der Beruf des Lehrers eher mit Stagnation und Depression zu verbinden ist, als mit beruflichem Aufstieg und Erfolg. Folgt man dieser Interpretation, so irritiert,

Süßkind: (klingelt mit einem Glöckchen) So meine Damen und Herren 15 Uhr wir fangen an. Würde sie bitten die Tür zu schließen. Wir haben (1) heute einen Gast ich hatte ihnen das ja gemait Frau Dennoch ist bei uns sie wird die Sitzung heute hier aufzeichnen und mir wurde zugesichert dass wenn das transkribiert ist wir auch wieder gelöscht werden. Ihr auch keine Angst zu haben braucht weil künftige Lehrerkarrieren dann später mal bei StudiVZ in vollem Umfang äh in Erscheinung treten.


Im Anschluss realisiert Frau Süßkind eine Formulierung, die im vorliegenden Kontext nur als ironisierende Übertreibung gelesen werden kann: in vollem Umfang äh in Erscheinung treten. Da die vom Forschungsprojekt aufgenommenen Videos ja lediglich eine einzige Seminarsitzung aufzeichnen, kann vom vollen Umfang einer künftigen Lehrerkarriere keine Rede sein.

Kollegen eines mittelständischen Unternehmens äußern sich kritisch über einen Dritten: 

_Na, bis jetzt ist er ja noch nicht als Finanzexperte in Erscheinung getreten. Da dürfen wir gespannt sein._

Der Sprechakt, dass etwas „in vollem Umfang in Erscheinung tritt“ betont demnach immer ein zeitliches Verhältnis zwischen Gegenwart und Zukunft. Erst in der Zukunft wird sich das in Erscheinung Tretende dem Beobachter, nicht differenziert, sondern in seinem vollen Umfang offenbaren.

Was bedeuten diese Überlegungen nun für den tatsächlichen Kontext?


Der Wechsel vom Siezen zum Duzen als auch die Formulierung _in vollem Umfang äh in Erscheinung treten_ wirken im Kontext der Seminarsituation so unangemessen, dass davon ausgegangen werden muss, dass Frau Süßkind hier versucht, einen Witz zu machen. Darauf deutet neben der oben dargestellten Doppelbödigkeit des Sprechaktes _Ihr auch_

Süßkind: (klingelt mit einem Glöckchen) So meine Damen und Herren 15 Uhr wir fangen an. Würde sie bitten die Tür zu schließen. Wir haben (1) heute einen Gast ich hatte ihnen das ja gemailt Frau Dennoch ist bei uns sie wird die Sitzung heute hier aufzeichnen und mir wurde zugesichert dass wenn das transkribiert ist wir auch wieder gelöscht werden. Ihr auch keine Angst zu haben braucht weil künftige Lehrerkarrieren dann später mal bei StudiVZ in vollem Umfang äh in Erscheinung treten. 

 Und bevor wir dann loslegen wollt ich sie bitten dass sie noch mal was zu dem sagen was sie heute mit uns vorhaben

vorhaben. Auch hier konstituiert sich zum einen die Lehrerin als Teil der betroffenen Klassengemeinschaft und verschleiert so das Hierarchieverhältnis, zum anderen wird auch hier suggeriert, eine anstehende Aktion sei besonders aufregend, da sie aufgrund ihrer Außeralltäglichkeit für alle Beteiligten neu, damit unvorhersehbar und somit auch mit angespannter Aufregung für die Beteiligten verbunden sei. Dabei handelt es sich ebenso im Grundschulkontext als auch im Rahmen der Seminarsituation jeweils um einen artifiziellem Spannungsaufbau, da der Sprecher – sei es nun die Lehrerin oder die Seminarleiterin – selbstverständlich über die anstehende Aktion informiert ist und ihre Bereitschaft zur Teilnahme dazu bereits gegeben hat.


Im Folgenden wird ein weiterer Transkriptausschnitt in falsifikatorischer Absicht analysiert. Dabei gehen wir grobflächiger vor. Die nächste Sequenz zeichnet die thematische Einführung in die Seminarsitzung auf:

**Tafel OH-Projektor Flip-Chart – benötigen wir diese alten Hüte noch?**

Süßkind: *Gut dann ist alles beendet ich darf ihr Augenmerk auf unsere heutige Frage lenken die lautet nämlich „Tafel OH-Projektor Flip-Chart – benötigen wir diese alten Hüte noch?“ Und damit wir eine kleine Basis für unsere Arbeit haben die sich mit ihren Erfahrungen äh deckt bitte ich sie jetzt jeder für sich zu überlegen wie oft habe ich in den letzten fünf Unterrichtsstunden diese jeweiligen Medien eingesetzt und sie gehen dann bitte jeder nach*
vorne und schreiben das Ergebnis dergestalt an nicht dass sie schreiben 3 5 8 sondern wirklich mit den Strichen so dass wirs nachher schnell zusammenzählen können. Zwei drei Minuten nachdenken dann nach vorne gehen bitte und eintragen wie oft habe ich in den letzten fünf Unterrichtsstunden die hier genannten Medien eingesetzt.

Süßkind: Gut dann ist alles beendet ich darf ihr Augenmerk auf unsere heutige Frage lenken die lautet nämlich „Tafel OH-Projektor Flip-Chart – benötigen wir diese alten Hüte noch?“


Im Anschluss (ich darf Ihr Augenmerk auf unsere heutige Frage lenken) realisiert Frau Süßkind eine sehr formale und konventionell-höfliche Adressierung der Referendare. Hierin zeigt sich das in der Analyse nun schon häufig rekonstruierte Merkmal der Bemühung um eine angemessene Distanz zwischen Frau Süßkind und den Referendaren. Frau Süßkind nimmt hier „professionell-distanziert“ die Rolle der Ausbilderin ein, diesmal ohne die Referendare zu infantilisieren. Ähnlich wie der Chef in einer Besprechung die Aufmerksamkeit seiner Mitarbeiter auf das Thema der Sitzung lenken würde, fokussiert Frau Süßkind die Referendare auf das Thema der heutigen Sitzung. Dabei muss festgehalten werden, dass der Ausdruck auf unsere heutige Frage den routinemäßigen Charakter der Sitzung hervorhebt, es sich also um eine Zusammenkunft handelt, die regelmäßig zu bestimmten Themenkomplexen stattfindet und daher eher an Fortbildungskontexte erinnert, als an eine regelmäßige Mitarbeiterbesprechung in einem Unternehmen. Das in Fortbildungskontexten typischerweise asymmetrische Vermittlungsverhältnis verschafft sich durch die herausgehobene Sprecherfunktion und in dem impliziten Verweis auf das routinemäßige Stattfinden der Sitzung Ausdruck.

die lautet nämlich „Tafel OH-Projektor Flip-Chart – benötigen wir diese alten Hüte noch?“

nicht mehr richtig sein?“ gestrickt ist. Daher (ver)führt der Titel des Themas der Sitzung bereits in eine Art „Bekenntnislogik“, es scheint darum zu gehen, die altbewährten Medien „neu“ zu entdecken und sich entsprechend normativ zu positionieren.


Insgesamt kommt in diesem Sprechakt erneut die von Frau Süßkind inszenierte Distanz zwischen ihr und den Referendaren zum Ausdruck. Über die Didaktisierung der Sitzung und der damit einhergehenden didaktischen Reduktion des Gegenstandes ist die Asymmetrie zwischen ihr und den Referendaren gesichert. Hierin reproduziert sich das Merkmal eines „traditionellen“ Schüler-Lehrer-Verhältnisses; die Seminarsitzung wird wie schulischer Unterricht inszeniert.

Und damit wir eine kleine Basis für unsere Arbeit haben die sich mit Ihren Erfahrungen äh deckt


*bitte ich sie jetzt jeder für sich zu überlegen wie oft habe ich in den letzten fünf Unterrichtsstunden diese jeweiligen Medien eingesetzt und sie gehen dann bitte jeder nach vorne und schreiben das Ergebnis dergestalt an nicht dass sie schreiben 3 5 8 sondern wirklich mit den Strichen so dass wirs nachher schnell zusammenzählen können.*

Schüler – sie spricht sozusagen stellvertretend den von den Referendaren nun geforderten Gedankengang aus.


Auffällig ist ebenfalls die Formulierung, mit der Frau Süßkind ausdrückt, wie die Referendare das Ergebnis korrekter Weise an die Tafel schreiben sollen: sondern wirklich mit den Strichen.

Die alltagssprachliche Formulierung erinnert an den Sprechakt eines Kindes, dieses könnte eventuell – in Ermangelung des Wortes Strichliste – eine solche Formulierung wählen, um zum Ausdruck zu bringen, was gemeint ist. Anders gewendet: diese stark vereinfachte Ausdrucksweise für eine Strichliste, könnte ebenfalls von einem Erwachsenen zu einem Kind geäußert werden, in der Annahme, das Kind verstehe so besser, was gemeint ist. Denkbar wäre folgende Geschichte: Oma und Enkel beim Plätzchen backen. Oma: „...und nicht dass du den Teig wieder so dick lässt, sondern wirklich ganz platt rollen, so dass wir sie nachher ganz schnell backen können“. 

In dieser Sequenz zeigen sich sozusagen beide fallstrukturtypischen „Seiten“ von Frau Süßkinds Ausbildungsstil: Zum einen die stark formalisierte, routinemäßige, professionell – distanzierte Seite und zum anderen die stark infantilisierende, eher disziplinierende Seite, die auch als Ausdruck eines Hin- und Herwanken zwischen professioneller Distanz und „bemutternder Fürsorge“ im Sinne einer unprofessionellen Übergriffigkeit umschrieben werden kann.

### 3.2 Einweisen


Sinne diskutierbar sind. Das für diesen Ausbildungsstil charakteristische Bewährungs-
problem stellt sich auf einer ganz anderen Ebene, nämlich mit Blick auf die Sicherung
des Führungsanspruchs: Da das Haupteinseinan die Bedingungen und Anforderungen
der Praxis nicht simulieren kann, kann auch die Einweisung nicht – wie an der
Ausbildungsschule unproblematisch realisierbar – im Modus praktischen Zeigens erfolgen.
Für eine Einweisung wäre dies aber die geschmeidigste interaktionslogische Variante.
Stattdessen konturiert sich eine identifikatorische Figur, indem die Seminarleiterin
implizit die charismatisierende Gefolgschaft der Teilnehmer beschwört. Auf
Grund des Gefolgschaftsanspruchs stellt sich für die hier agierende Seminarleiterin das
Problem der Sicherung und Legitimierung der eigenen Autorität in
gesteigerter Form. Die Bearbeitung dieses Strukturproblems erfolgt im Fall Frau
Munkels verkappt autoritativ: Sie inszeniert die Situation quasi als eine
Unterrichtskonstellation, mit der sich entsprechend asymmetrische Machtstrukturen
verbinden, die – notfalls auch autoritativ – zur Geltung gebracht werden. Die Teilnehmer
werden als 'Schüler' adressiert, bis dahin, dass sich die Seminarleiterin in einer
(pseudo)mäeutisch verbrämt Figur implizit als Prüfungs- und Bewertungsinstanz in
Erinnerung bringt. Der Ausbildungsstil konturiert sich insofern als eigenartiges Amalgam
aus zugleich autoritativ-direktiven und (pseudo-)mäeutischen Adressierungen. Da das
Modell der charismatisierenden Gefolgschaft jedoch strukturell der Freiwilligkeit der
Unterwerfung bedarf, steht es einer machtbasierten Autoritätssicherung genauso diametral
entgegen, wie die diskursive Praxis: Ein charismatischer Führungsanspruch muss, wenn er
autoritativ durchgesetzt wird, zwangsläufig scheitern. Die Autoritätssicherung über das
'Beherrschen' der Situation qua statusbedingtem Machtaufstand verhindert insofern die
Möglichkeit einer identifikatorischen Nachfolge eher, als dass sie diese beförderte. Aus
dieser Dynamik von gleichzeitiger Verhinderung und Nicht-Eintreten der charismati-
sierenden Anerkennung speist sich im Fall Frau Munkels ein fallspezifisch relevantes
Charakteristikum, nämlich das Motiv einer narzisstischen Kränkung, die sich über den
gesamten Seminarverlauf hinweg mal mehr und mal weniger dominant ihren Ausdruck
verschafft.

21 Strukturell steht jedes Seminar vor dem Problem der Autoritätssicherung. Wie dominant sich dieses
Problem jedoch auf die Ausbildungskultur auswirkt und wie genau die jeweilige Strukturproblematik
jeweils gelagert ist, ist damit noch nicht gesagt. Für den stärker diskursiven Seminartypus liegt sie
bspw. in der strukturellen Unvereinbarkeit von egalitärer Diskurs- und asymmetrischer Seminarkultur
(vgl. dazu die Ausführungen im Einleitungsteil).
...also ich bitte sie wirklich herzlich oder: Die verkappt-autoritative In-Anspruchnahme einer ‚freiwilligen‘ Gefolgschaft

Die folgende Sequenz stammt aus der Anfangssequenz des Seminars, in deren Rahmen organisatorische Aspekte besprochen werden. Es geht um die Terminplanung für die zeitnah anstehenden Hospitationen. Im Anschluss daran erfolgt folgende Äußerung der Seminarleiterin:

Frau Munkel: (2) erinner nochmal an die übergeordnete Hausaufgabe von der letzten Sitzung, ich glaub das is n bisschen untergegangen auch wegen meiner Schrankräumaktion. also ich bitte sie wirklich herzlich Regeln und Rituale in ihrem eigenen Unterricht jetzt zu erproben und wenn ich sie dann das erste Mal in ihrer Lerngruppe anhospitiere, dann besprech ich das gerne mit ihnen auch. also das wär dann n möglicher Schwerpunkt auch unserer ersten Besprechung, wenn wir so über Lehrerverhalten und Klassenführung sprechen, dass wir da ma gucken, was ham sie da eigentlich jetzt schon etabliert. an Regeln und Ritualen.

Analyse

Frau Munkel: (2) erinner nochmal

Um die Darstellung der Analyse nicht unnötig in die Länge zu ziehen, sei zuerst auf eine Kontextinformation verwiesen: Der Sprechakt ist als eine Verkürzung der Aussage „ich erinnere noch mal“ zu lesen und nicht als Imperativform, also Aufforderung, die in einem Gespräch zwischen Zweien fallen könnte, etwa: „Erinner dich noch mal.“ Frau Munkel spricht hier zu der gesamten Seminargruppe und „verschluckt“ sozusagen das Personalpronomen (ich).

Nahe liegende Situationen, in denen der Sprechakt erinner nochmal häufig vorkommt, sind asymmetrisch strukturierte kollektive Praxen unterschiedlichster Art.22 Denkbar ist...
beispielsweise die Konferenz eines Universitätsinstituts, in der der Leiter vor Besprechung des Tagesordnungspunktes Haushalt den Mitgliedern in Erinnerung ruft, wie der in der Vergangenheit beschlossene Konsens bezüglich der Verteilung der internen Finanzmittel lautete (Ich) erinner noch mal daran, dass wir im vergangenen Semester beschlossen hatten, den Verteilungsschlüssel an die Zahl der den jeweiligen Arbeitsgruppen zugeordneten Mitarbeiter anzupassen...). Im Unterschied zur umstandslosen Wiederholung (Wir hatten im vergangenen Semester beschlossen...), die eine entsprechend direkte Bezugnahme erfordert (Wollen wir dabei bleiben?) hat die mit erinner nochmal eingeleitete Variante eher eine einstimmende Funktion, im Sinne der impliziten Aufforderung, vor Beginn der Debatte, eine spezifische Haltung gegenüber dem Diskussionsgegenstand einzunehmen.


Erinnerungsunterstellung vorliegt), sondern käme strukturell einem problematisierenden, aber nicht sachlich vorgebrachten, sondern fast schon desavouierenden Einwand gleich.
Gemeinsam ist demnach allen Geschichten, dass der Sprechakt *ich erinner noch mal* a) eine asymmetrische Situation zwischen dem Sprecher und den Angesprochenen konstituiert und b) diese asymmetrische Situation zugleich zu einem gemeinschaftlichen Anliegen macht und zwar qua kollektivierender Ausrichtung auf etwas. In der Tendenz handelt es sich mehr um eine Einstimmung auf etwas als um eine authentische Erinnerung an etwas – zwar erfüllt der Sprechakt manifest auch die Funktion des „Ins-Gedächtnis-Rufens“, latent dominiert aber die Ebene der Erzeugung einer Gestimmtheit. Abhängig von dem im Anschluss folgenden Referenzpunkt kann diese Einstimmungsfigur einen mal mehr mal weniger disziplinierenden bzw. mahnenden Duktus erhalten.

Frau Munkel: (2) erinner nochmal *an die übergeordnete Hausaufgabe von der letzten Sitzung*

Die Fortsetzung des Sprechaktes überrascht nun insofern, als es sich mit Blick auf den so gar nicht vergemeinschaftenden, die Anwesenden als Schüler adressierenden Gegenstand *Hausaufgabe* offensichtlich doch um einen Erinnerungssprechakt zu handeln scheint, zumindest präsupponiert der realisierte Anschluss die Behauptung der Nicht-Erinnerung.\(^\text{23}\) In diesem Anschluss kommt eine eigenartige Brüchigkeit zum Ausdruck, die sich aus der Nicht-Vereinbarkeit des vergleichsweise profanen Sujets der pflichtgemäßen Erledigung von Hausaufgaben auf der einen und der Figur der Einstimmung auf etwas Übergeordnetes auf der anderen Seite ergibt. Letzteres – sprich: die Kopplung der Einstimmungsfigur an etwas Übergeordnetes – erscheint zunächst vollkommen konsistent. Das lässt sich leicht vergegenwärtigen, wenn man sich fragt, was man aus den Augen verloren hat, wenn das übergeordnete Ziel aus dem Blick gerät? Es ist nicht unbedingt der Weg selbst, sondern vielmehr die Haltung oder eben die Gestimmtheit, mit der man diesen verfolgt. Die Erinnerung an etwas gemeinsam Fokussiertes, Übergeordnetes lässt sich dementsprechend auch weniger als disziplinierende, sondern vielmehr als mäeutische Figur verstehen.

Diese passt nun jedoch gar nicht zum Gegenstand *Hausaufgabe* – warum? Zunächst enthält dieser eine latente Degradierung der Angesprochenen (und installiert eine entsprechend machtbasierter-hierarchische Konstellation). Die Degradierungslesart lässt sich text- 

\(^{23}\) Sollte die Nicht-Erinnerungsunterstellung nicht authentisch sein (eine Lesart, die über das Sparsamkeitsargument (vgl. Wernet 2006) zunächst ausgeschlossen werden kann), steigt die implizit zurechtweisende Schärfe des Sprechaktes. Latent handelte es sich dann um eine verschleierte Drohgebärde, die unterschiedlich in Anspruch nimmt, dass das Nicht-Erledigen der Hausaufgaben entsprechend empfindliche Konsequenzen nach sich ziehen wird.

Wie lassen sich die bisher rekonstruierten, in sich doch recht widersprüchlichen Strukturmerkmale in Verbindung bringen? In Bezug auf die Fallspezifik können wir bislang lediglich hypothetisch festhalten, dass sich in dieser ersten Sequenz ein Ausbildungsstil anzudeuten scheint, der in eigenartiger Weise zwischen einer fürsorglich-mäeutischen, auf Gemeinsamkeit und Nähe fokussierenden Ausrichtung auf der einen und einem eher autoritären, auf Disziplinierung setzenden und die Teilnehmer degradierenden Führungshabitus changiert. Als ersten Indikator für eine konsistencyerzeugende Orientierungsserie können wir das andeutungsweise aufscheinende narzisstische Motiv interpretieren. Hierin könnte ein Schlüssel liegen, der es ermöglicht, diese gegensätzlichen Bewegungen miteinander zu vereinbaren.

Auf übergeordneter Ebene deuten sich in diesen ersten Hinweisen interessante Verbindungslinien zur These der ausbildungslogisch prekären Zwischenlage des Studienseminars an: Schon bei der oberflächlichen Betrachtung des Sprechakts bildet die

24 Die rein begrifflich ebenfalls denkbare Variante „Therapie“ kann sprechaktlogisch ausgeschlossen werden.

Frau Munkel: (2) erinner nochmal an die übergeordnete Hausaufgabe von der letzten Sitzung *ich glaub das is n bisschen untergegangen*

Zunächst einmal manifestiert sich die vorher rekonstruierte latente Brüchigkeit im Fortgang der Sequenz nun auch auf der sachlogischen Ebene – schließlich ist es nur schlecht möglich einen Erinnerungsvorgang zu initiieren, wenn davon auszugehen ist, dass die Adressierten gar nichts von der entsprechenden Anweisung wissen: Offensichtlich handelt sich gar nicht um ein potentielles Vergessen, vielmehr waren die Voraussetzungen für ein Vergessen-Können gar nicht gegeben. Damit kristallisiert sich der Umstand, dass Frau Munkel nicht einfach zur nahe liegenden Lösung der vorwurfsfreien Wiederholung greift, noch einmal deutlicher als Kandidat für eine fallspezifische Strukturproblematik, im Sinne einer nicht eingelösten Anspruchshaltung und daraus resultierenden Kränkung heraus: In der „Ich-erinnere-Figur“ kommt eine latente Enttäuschung darüber zum Ausdruck, dass die Adressaten nicht so bei der – als gemeinsames Anliegen konzipierten – Sache sind, wie die Sprecherin es sich wünschen würde.

Für sich genommen impliziert der Sprechakt *ich glaub das is n bisschen untergegangen* entweder eine Kritik oder eine bedauernde Legitimationsbewegung. Dies lässt sich über die Kontrastierung von differenten Kontexten veranschaulichen, die jeweils eine der beiden Komponenten eindeutig zum Ausdruck bringen:

Für die Lesart latente Kritik wären das alle möglichen Kontextvarianten, in denen eine von den übrigen Akteuren erzeugte Unruhe aus Sicht des Sprechers dazu geführt hat, dass er nicht davon ausgehen kann, dass alle Beteiligten den Arbeitsauftrag vernommen haben und
ihn entsprechend ausführen werden. Ein diesbezüglicher 'Klassiker' wäre bspw. die Situation kurz vor dem Ende einer Schulstunde, in der die Schüler bereits stärker mit Pausenvorbereitungen (Mäppchen wegpacken etc.) beschäftigt sind, als damit, ihre Aufmerksamkeit dem Unterricht zuzuwenden. In diesem Fall wäre ein zu Beginn der Folgestunde geäußerter Sprechakt, wie: *Bitte denkt dran, die Flächenberechnung an Hand der noch nicht bearbeiteten Aufgaben auf S. 48 zu Hause noch einmal zu üben. Ich glaub das is n bisschen untergegangen* für den Lehrer eine konsistente Möglichkeit, zugleich moderat vorgetragene Kritik zu üben und sicher zu stellen, dass nun alle die Hausaufgabe erledigen können.


Konfrontiert mit dem tatsächlichen Äußerungskontext passen für sich allein genommen weder die eine noch die andere Variante – und irgendwie dennoch auch beide zugleich: Im Zusammenhang mit dem vorangegangenen Einstimmungssprechakt impliziert der Zusatz *ich glaub das is n bisschen untergegangen* sowohl eine latente Aufmerksamkeitskritik, als auch das Bedauern und Legitimieren des kritisierten Umstands. Als passender Kandidat, um beide Lesarten miteinander in Einklang zu bringen, kommt die Figur einer Enttäuschungsbearbeitung in Frage. Diese ist zudem anschlussfähig an das bereits zuvor aufscheinende narzisstische Motiv. Als inhaltliche Indikatoren für die Enttäuschung wären insbesondere die beiden Präsuppositionen zu interpretieren, an die der anfängliche Gestimmtheitsappell geknüpft ist, nämlich a) die Annahme, dass es sich bei dem in Erinnerung gerufenen Gegenstand um etwas handelt, dass eigentlich jeder wissen/haben sollte und b) die gleichzeitige Unterstellung, dass diese Annahme real so nicht eintritt bzw. eingetreten ist. Mit dem sprachlich nicht erzwungenen Zusatz *das is n bisschen untergegangen* bringt die Sprecherin zugleich das Nicht-Eintreten des Anspruchs und eine damit verbundene verhalten kritisch-bedauernde Bearbeitungsfigur zum Ausdruck, die sich nur mittelbar und gänzlich unaggressiv an die Referendare richtet. Unter Berücksichtigung der latent narzisstischen Aufgeladenheit der realisierten Figur stößt man demnach auf ein
fallspezifisches residuales Motiv, das sich aus der Enttäuschung über die Gefolgschaftsverweigerung der Angesprochenen speist, sich aber unproblematisch in der verhaltenkritischen Bedauernsbekundung seinen Ausdruck verschafft.

Frau Munkel: (2) erinner nochmal an die übergeordnete Hausaufgabe von der letzten Sitzung ich glaub das is n bisschen untergegangen auch wegen meiner Schrankräumaktion

In dieser Sequenz setzt sich die Enttäuschungsbearbeitung fort, indem manifest die mangelnde Aufmerksamkeit auf eine äußere, von der Sprecherin selbst verschuldete Ursache, die Schrankräumaktion zurückgeführt wird. Latent entlarvt jedoch der Zusatz auch die Konstruktion als Pseudo-Entlastung: Zuvor gab es keine explizit genannten Verursacher des Problems und damit keine expliziten oder impliziten Zuschreibungen. Indem die Sprecherin hier nun explizit eine Teilschuld auf sich bzw. die von ihr verantwortete Schrankräumaktion nimmt, verlagert sie zugleich implizit den anderen Teil auf die Adressaten. Damit gewinnt die Enttäuschungslesart weiter an Kontur: Einen konsistenten Sinn erhält die realisierte Konstruktion vor der Hintergrund, dass sich hier auf der latenten Ebene ein narzisstisches Kränkungsmotiv seinen – immer noch dezenten – Ausdruck verschafft.

Frau Munkel: (2) erinner nochmal an die übergeordnete Hausaufgabe von der letzten Sitzung ich glaub das is n bisschen untergegangen auch wegen meiner Schrankräumaktion also ich bitte sie wirklich herzlich

Mit dem konsekutiven Adverb also leitet Frau Munkel nun die Explikation ihres eigentlichen Anliegens ein. Der Anschluss ich bitte sie wirklich kann allgemein als Ausdruck eines insistierenden Appells gelesen werden. Beispielweise wäre folgender Sprechakt im Rahmen des Unterrichts an einer Sekundarstufe II denkbar: Also ich bitte sie wirklich die Texte auch zu lesen, damit wir in den nächsten Wochen zügig vorankommen. Pragmatisch handelt es sich in diesem Fall um einen autoritativ-direktiven Sprechakt, der auf der Unterstellung basiert, die Adressaten kämen der Verpflichtung zum Lesen der Texte sonst nicht nach. Damit wird sichtbar, dass die Figur einen latent ermahndenden Charakter besitzt. Manifest legitimiert sich die Ermahnung über die sachliche Begründung des gemeinsamen Fortkommens. Latent beruht sich der Sprechakt jedoch weniger auf den Sachverhalt des gemeinsamen Fortkommens, als vielmehr auf die Person bzw. den charismatischen Führungsanspruch des Sprechers. Das Erfüllen der Bitte entspricht damit weniger
einer in der Sache erforderlichen Notwendigkeit, sondern vielmehr einer Gefälligkeit gegenüber dem Sprecher. Deutlich wird dies vor dem Hintergrund der weitaus näher liegenden Alternative, einfach auf die anfängliche Stilisierung zu verzichten: *Bitte lesen sie die Texte über das Wochenende wirklich alle, damit wir in den nächsten Wochen zügig vorankommen.* Durch die stilisierende Bindung des Auftrags an die Person des Sprechers erhält die Bitte eine latent aggressive, drängende Eindringlichkeit und geht über eine sachlich begründete Aufforderung hinaus. Ein diese Lesart stützendes Argument ist, dass die erste Variante sehr viel stärker als die zweite impliziert, dass diejenigen, die der ‚Bitte‘ nicht nachkommen, ggf. mit entsprechenden Konsequenzen zu rechnen haben, sie beinhaltet also eine latente Drohgebärde.

Nun erscheint die in unserem Fall ausgesprochene Bitte nicht nur in der beschriebenen Weise an die Sprecherin gekoppelt, sondern wird als *herzliche* Bitte ins Spiel gebracht. Die Figur der herzlichen Bitte beinhaltet zunächst einen sprachlichen Ausrutscher: Man kann sich herzlich bedanken, herzlich grüßen oder jemanden herzlich einladen. Dagegen wirkt die Variante *herzlich bitten* sprachlich eher holprig, was über die Steigerung *wirklich* noch verstärkt wird. Welche strukturell relevanten Merkmale bringt diese Figur zum Ausdruck? Gemessen an der deutlich direktiven Figur *Bitte lesen sie...* beinhaltet der Sprechakt *ich bitte sie wirklich herzlich* eine verschleiernde Abschwächung: Anstelle der unzweifelhaft haften Anweisung wird eine im Kern unmögliche Figur gesetzt, nämlich der Versuch etwas Direktives zu sagen, ohne direktiv sein zu wollen. Latent erfährt die (selbst-)charismatisierende Bindung der Legitimation des Auftrags an die eigene Person dabei noch eine Steigerung: auf der strukturellen Ebene impliziert die realisierte Figur den Appell: ‚Tut’s für mich‘. Damit lässt sich auch das *wirklich herzlich* als Verweis auf das potentiell narzisstische Motiv der Suche nach Anerkennung qua Gefolgschaft identifizieren, das sich immer deutlicher als charakteristisches Merkmal der Fallspezifik herausstellt.

Frau Munkel: (2) erinner nochmal an die übergeordnete Hausaufgabe von der letzten Sitzung ich glaub das is n bisschen untergegangen auch wegen meiner Schrankräumaktion also ich bitte sie wirklich herzlich Regeln und Rituale in ihrem eigenen Unterricht jetzt zu erproben

Als Referenzpunkt der ‚herzlichen Bitte‘ stellt sich die Etablierung von Regeln und Ritualen im Unterricht der Referendare heraus. Der Interaktionstypus innerhalb dessen wir uns bewegen, ist demnach der einer normativ-praktisch ausgerichteten pädagogischen

\textsuperscript{25} Gemeint sind hier nicht die generativen Regeln entlang derer sich soziales Handeln konstituiert, sondern die in der Schule typischerweise in Form der sog. „Klassenregeln“ institutionalisierten Soll-Vorgaben, in denen die institutionellen Normerwartungen und die Erwartungen an deren Bindungswirkung expliziert werden.

67
Mit Blick auf die Haltung der Sprecherin gegenüber der Ausbildungssituation ist die Formulierung *in ihrem etgenen Unterricht* in mehrerlei Hinsicht aufschlussreich: Zunächst markiert diese Formulierung eine Differenz zwischen dem Unterricht, den die Referendare an der Schule halten auf der einen Seite, und dem Unterricht den Frau Munkel im Seminar durchführt auf der anderen Seite. Interessant ist, dass trotz der Differenzmarkierung beides unter dem Topos „Unterricht“ subsumiert wird. Die Ergänzung *eigenen* unterstellt dabei die Möglichkeit einer Verwechslung – als müsse das potentielle Missverständnis, die Sprecherin könne sich auf die gemeinsame Veranstaltung Studienseminar beziehen, korrigiert werden. Für Frau Munkel muss demnach das von ihr geleitete Studienseminar ein Äquivalent zum Schulunterricht darstellen. Auf derselben Linie liegt auch der Zusatz *jetzt*: Es handelt sich in diesem Fall nicht um den Verweis auf die gegenwärtige Situation (im Sinne eines ‚jetzt sofort‘), dieser machte material keinen Sinn, schon allein weil es sich nicht um Unterricht handelt, sondern um ein Hauptseminar. Vielmehr verstärkt das *jetzt* die Präsupposition, dass Verwechslungsmöglichkeiten nicht ausgeschlossen sind.

Diese ambivalente Figur aus Gleichsetzung und Differenzmarkierung bietet einen materialen Hinweis dafür, dass es sich beim Ausbildungsstil von Frau Munkel um eine *Variante des Typus Schule spielen* handelt: Auf der einen Seite setzt sie die Ausbildungssituation mit einer Unterrichtssituation gleich, was dazu führt, dass den Referendaren eine Schülerrolle zugeschrieben wird und der Ausbildungsstil einen dementsprechend direktiv-instruierenden Duktus erhält. Aber: Die zugleich an jeder Sequenzstelle anzutreffenden Ambivalenzen verweisen andererseits auf ein gleichzeitig orientierungsrelevantes Verständnis der Ausbildungssituation, als Initiation in einer pädagogische Haltung, das ein ungebrochenes Aufrechterhalten des soeben skizzierten Ausbildungsstils im Sinne einer an Schulehalten grenzenden Praxis im Studienseminar verunmöglicht. Offensichtlich ist mit der direktiv-autoritativen Tendenz lediglich die eine Seite der Strukturmerkmale der Ausbildungspraxis markiert. Auf der anderen Seite stehen die bereits rekonstruierten Charakteristika, wie das Einstimmungsmotiv, die (Selbst-) Charismatisierungfiguren, das Gefolgschaftsmotiv usw.. Diese Elemente konstituieren einen gegenüber der autoritativ-direktiven, an Unterricht erinnernden Handlungsstruktur gänzlich differenten Modus einer Ausbildung qua Initiation und Gefolgschaftsreklamation (und dem damit korrespondierenden Anspruch auf eine charismatisch legitimierten Führerschaft), zu dem auch das residuale Motiv der narzisstischen Kränkung passt (diese tritt ein, wenn die Gefolgschaft nicht verbürgt ist). Wenn wir anfangs vermutet haben, dass es sich in diese Fall um eine glatte Zwischenlage, im Sinne der gleichzeitigen Orientierung
an diskursiven und instruktionsförmigen Elementen handeln könnte, so muss diese Einschätzung nun relativiert werden: Der Ausbildungsstil bewegt sich eindeutig im Raum des pädagogisch-normativen Praxisdiskurses. Die anfangs mit dem Diktum 'Zwei Seelen wohnen ach in meiner Brust' umschriebene Ambivalenz lässt sich mittlerweile als das Wechselspiel der Orientierung auf die Initiation qua charismatisierender Gefolgschaft auf der einen und der Orientierung an einem eher autoritativ instruierenden Führungsstil auf der anderen Seite identifizieren.


Im Unterschied zur Alternativoption: *Probieren sie das doch bitte mal in ihrem Unterricht* folgt der Sprechakt *ich bitte sie wirklich herzlich Regeln und Rituale in ihrem eigenen Unterricht jetzt zu erproben* dabei einer Übergabe-Logik: Fast scheint es, als appelliere die Sprecherin, das Prinzip der *Regeln und Rituale* auch dann weiter zu tragen, wenn sie nicht (mehr) dabei ist. Dieser Gefolgschaftsanspruch muss offensichtlich nicht weiter begründet werden, sondern legitimiert sich – wie von selbst – über den Erfahrungsschatz der Seminarleiterin und die daraus resultierende Gewissheit, über probate Mittel zu verfügen, die weiterzugeben und aufrecht zu erhalten sich lohnt. Ein wichtiges fallspezifisches Strukturmerkmal stellt in diesem Zusammenhang das latent zum Ausdruck gebrachte Gefolgschaftsmotiv dar: Zum einen wird daran noch mal die einweisende, fast schon an eine Erweckungsfigur erinnernde Geste deutlich, durch die sich der Ausbildungsstil kennzeichnen lässt. Zum anderen liegt darin die Wurzel für das sich immer wieder
ändertende narzisstische Motiv: Wenn es strukturell um die Figur „Tut es mir gleich“ geht, dann berühren Abweichungen, Störungen oder eben auch Unaufmerksamkeiten zwangsläufig die Person selbst und müssen entsprechend bearbeitet werden.

Frau Munkel: (2) erinnere nochmal an die übergeordnete Hausaufgabe von der letzten Sitzung ich glaub das is n bisschen untergegangen auch wegen meiner Schrankräumaktion also ich bitte sie wirklich herzlich Regeln und Rituale in ihrem eigenen Unterricht jetzt zu erproben und wenn ich sie dann das erste Mal in ihrer Lerngruppe anhospitiere


Frau Munkel: (2) erinnern nochmal an die übergeordnete Hausaufgabe von der letzten Sitzung ich glaub das is n bisschen untergegangen auch wegen meiner Schrankräumaktion also ich bitte sie wirklich herzlich Regeln und Rituale in ihrem eigenen Unterricht jetzt zu erproben und wenn ich sie dann das erste Mal in ihrer Lerngruppe anhospitiere dann besprech ich das gerne mit ihnen auch. also das wär dann n möglicher Schwerpunkt auch unserer ersten Besprechung, wenn wir so über Lehrerverhalten und Klassenführung sprechen, dass wir da ma guckten, was ham sie da eigentlich jetzt schon etabliert. an Regeln und Ritualen


**Anmerkung zur fallspezifischen Bedeutung von Regeln und Ritualen:**

Betrachtet man den gesamten Transkriptverlauf, fällt auf, dass Frau Munkel jedweden Aspekt der Sitzung, sowohl organisatorisch als auch inhaltlicher Art, als Ritual deklariert und als solches zu etablieren sucht. Dazu zählt beispielsweise der regelmäßige Einsatz eines Glöckchens um verschiedene Phasen des Seminars zu markieren oder auch das Führen eines Protokollbuches zu den einzelnen Seminarsitzungen, dessen Übergabe offiziell und mit einer gewissen Feierlichkeit zelebriert wird. Insgesamt bestätigt sich der Eindruck, dass diese Praktiken quasi als Techniken eingesetzt werden. Um dies noch einmal exemplarisch zu verdeutlichen, ist folgende Sequenz eingefügt, die direkt im Anschluss an unsere analysierte Sequenz fällt:

Munkel: ähm dann würd ich gern die Sitzung mit dem einen Ritual beginnen, äh was wa letzte Woche ja schon kennengelernt ham, nämlich das Protokollbuch. frau R_w17 hat das ganz toll angefangen mit dem ersten Protokoll letzte Woche, vielen Dank, auch prompt die Ergebnisse im Lo-Net zu finden. unsere Regeln und Rituale für diese Gruppe. alle für alle nochmal nachzulesen. ähm, ja nach meinem Blick auf unserer Liste wäre heute dann nämlich Frau R_w16 dran, is das richtig? (2) irgendein Hinderungsgrund, oder?
R_w16: bitte?
Munkel:  irgendein hin Verhinderungsgrund, weshalb sie nicht Protokoll schreiben können? dann reich ich das Buch Frau R_w16 mal ganz feierlich weiter. wenn sie das bitte machen würden.


Vor diesem Hintergrund bringt die Gesamtfigur eine eigenartige Ambivalenz zum Ausdruck. Worin diese liegt wird ersichtlich, wenn man sich den gesamten Sprechakt zunächst in einem stark hierarchisierten Zusammenhang, bspw. die Konstellation Firmenchef – Sekretärin vorstellt: Zwar wäre hier die Aufforderung *Wenn sie das bitte machen würden* problemlos realisierbar, nicht aber der ritualisierende Einstieg. Was bedeutet das für die Konstellation?

Die Notwendigkeit, die Protokollführung entweder an ‚externalisierte‘ Verteilungsmodalitäten (bspw. die Anfangsbuchstaben der Nachnamen, die Reihenfolge der Geburtstage o.ä.) zu binden entsteht nur in symmetrisch strukturierten Zusammenhängen wie Gremien- oder Arbeitsgruppensitzungen etc. Hier handelt es sich beim Protokoll um eine leidige Aufgabe, die niemand gerne übernimmt, der aber nachgekommen werden
muss und die insofern eine entsprechende kollektiv ratifizierte Regelung erfordert (bzw. im
Fall des Fehlens einer solchen Regelung bei jedem Treffen potentiell komplizierte
Aushandlungen nach sich ziehen würde). Auf ein solches Prinzip rekurriert auch Frau
Munkel, mit dem Sprechakt: „ähm, ja nach meinem Blick auf unserer Liste wäre heute
dann nämlich Frau R_w16 dran. Diese – wie auch immer ratifizierte Regelung – hat
doch mit einem Ritual noch überhaupt nichts zu tun. Offensichtlich dient hier die
Etikettierung der Regelung als Ritual der Verschleierung einer schlicht autoritativen
Anweisung. Die sich bereits in der feinanalytischen Rekonstruktion der Sequenz aus der
Seminareröffnung andeutende These, dass im vorliegenden Zusammenhang ein
instrumentelles Verständnis von Ritualen als Durchsetzungsmittel für
normative Regeln dominiert, das mit dem verkappt autoritiven, pseudo-mäeutischen
Leitungsstil korrespondiert, findet insofern Bestätigung.

... so wie ich das für mich getippt hab geb ich ihnen das jetzt oder
Selbstcharismatisierung als Programm

Überprüfen wir die bisherigen Befunde an einer weiteren Sequenzstelle. Der folgende
Interakt stellt den Einstieg in die Abschlussrunde der Seminarsitzung dar. Zuvor wurden in
einem Plenumsgespräch die Ergebnisse aus einer Stillarbeitsphase zum Thema
„Phasierung“ vorgestellt. Während der Stillarbeitsphase sollten die Referendare die
Phasierung der aktuellen Seminarsitzung reflektieren bzw. analysieren. Im Rahmen des
anschließenden Plenumsgespräches wurden die einzelnen Phasen sowie deren inhaltliche
Füllung von einzelnen Referendaren vorgetragen. Nachdem damit die Überlegungen zur
Phasierung der aktuellen Seminarsitzung abgeschlossen zu sein scheinen, leitet Frau
Munkel mit folgendem Sprechakt eine „Abschlussreflexion“ ein:

Frau Munkel: „jetz kommen wa natürlich zu unserer Abschlussreflexion , das is jetzt erstma
n ganz tolles Gefühl für mich , weil sie meine Stundenstruktur so
aufgenommen haben wie ich sie auch geplant hatte . (Referendare lachen)
sie können das jetzt sehen , ich hab nich meine Planung nochma in den
Verlaufsplan getippt sondern so wie ich das für mich getippt hab geb ich
ihnen das jetzt . dann können sie ja selber ma gucken ob sie das so ähm auch
so wahrgenommen haben wie ich das gedacht hab . is ne optimale
Sicherung dessen, dass ich ähm prüfe ob das angekommen ist was ich intendiert habe.

Analyse

Frau Munkel: Jetzt kommen wa natürlich zu unserer Abschlussreflexion.


Ähnlich wie in der Beispielgeschichte, in der sich die zweite Frage zwingend aus dem vorher erarbeiteten Konsens ergibt, leitet Frau Munkel von dem Plenumsgespräch im Anschluss an die Stillarbeit über zur Abschlussreflexion. Im Gegensatz zu unserer Beispielgeschichte ergibt sich die Abschlussreflexion jedoch nicht zwingend aus dem vorherigen Plenumsgespräch im Seminar. Indem der Sprechakt aber ‚so tut, als wäre dies so‘ und die Abschlussreflexion als regelmäßigen Programmpunkt im Seminarablauf behandelt wird, konstruiert er diese als eine ritualisierte Praxis. Textimmanent lässt sich diese Lesart an den sprachlich nicht erzwungenen Zusätzen natürlich und unserer festmachen: Das natürlich rekurriert darauf, dass das Procedere den Adressaten bekannt ist, während das unserer das Ganze in einer pseudo-identifikatorischen Volte als kollektiv
geteilte Praxis beschwört. Die bereits im Zusammenhang mit dem gewählten Begriff in Anschlag gebrachte These, dass es sich hier um ein didaktisiertes Setting handeln muss, findet damit eine weitere Bestätigung.

Der sprachlich nicht erzwungene Zusatz des identifikatorischen _unsere_ verweist auf eine latente Ungewissheit in Bezug auf die Frage, ob überhaupt von einer kollektiven identifikatorischen Bindung an die ‚gemeinsame‘ Sache ausgegangen werden kann. Während ein unprätentiöses „Jetzt kommen wir zur Abschlussreflexion“ eine hohe Selbstverständlichkeit zum Ausdruck gebracht hätte, mit der die Sprecherin davon ausgeht, dass es sich um eine geteilte und von den Anwesenden getragene Praxis handelt, verweist die realisierte Variante eher auf die Fraglichkeit dieser Annahme.


---

26 Zur besseren Veranschaulichung der Differenzen muss der auf ein didaktisiertes Setting zugeschnittene Begriff Abschlussreflexion durch den universaler einsetzbaren Begriff der Auswertungsranke ersetzt werden.
Techniken didaktisierter Ablaufplan konturiert, in dem die Teilnehmer schülerhaft-verkindlichend adressiert werden.

Im Anschluss wären nun für eine Abschlussreflexion typische Fragen zu erwarten, etwa: Was nehmen Sie von der heutigen Sitzung mit nach Hause? Was war für Sie heute besonders wichtig oder interessant, was fanden Sie weniger interessant?

Frau Munkel: jetzt kommen wa natürlich zu unserer Abschlussreflexion. *das is jetzt erstma n ganz tolles Gefühl für mich*


Allerdings erfordert diese Geschichte eine weitere Detaillierung: Sprechaktlogisch kann es sich bei der realisierten Figur nämlich nicht um eine konsistente Antwort auf die Frage *Wie fühlt es sich für sie an, das Trikot mit dem Adler zu tragen?* oder einen vergleichbaren Impuls handeln. In diesem Fall müsste eine angemessene Antwort lauten: *Das is n ganz


Frau Munkel: jetzt kommen wa natürlich zu unserer Abschlussreflexion . das is jetzt erstma n ganz tolles Gefühl für mich , weil sie meine Stundenstruktur so aufgenommen haben wie ich sie auch geplant hatte . (Referendare lachen)

Was folgt ist eine Begründungsfigur, die sich auf das ganz tolle Gefühl bezieht. Um die Darstellung nicht unnötig zu verkomplizieren beziehen wir an dieser Stelle das Kontextwissen ein, dass der Sprechakt auf den vorherigen Seminarabschnitt referiert, im Rahmen dessen die Teilnehmer die Phasierung der gegenwärtigen Seminarsitzung analysieren und sich dann im Plenum darüber austauschen sollten. Schon auf deskriptiver Ebene verweist diese Gesamtanlage der Sitzung, in der – quasi als Höhepunkt – der Abgleich mit dem Plan der Seminarleitung vorgesehen ist, darauf, dass die Thematisierung des Gegenstands nicht im Sinne einer Problematisierung und Reflexion erfolgen kann (in diesem Falle wäre Enthaltsamkeit bezüglich der zum Schluss vorgenommenen Abgleichbewegung zwingend

Frau Munkel: jetzt kommen wa natürlich zu unserer Abschlussreflexion. das is jetzt erstma
n ganz tolles Gefühl für mich, weil sie meine Stundenstruktur so aufgenommen haben wie ich sie auch geplant hatte. (Referendare lachen)

sie können das jetzt sehen,


Frau Munkel: jetzt kommen wa natürlich zu unserer Abschlussreflexion. das is jetzt erstma n ganz tolles Gefühl für mich, weil sie meine Stundenstruktur so aufgenommen haben wie ich sie auch geplant hatte. (Referendare lachen) sie können das jetzt sehen, *ich hab nich meine Planung nochma in den Verlaufsplan getippt sondern so wie ich das für mich getippt hab geb ich ihnen das jetz.*

Mit dem Fortgang des Sprechaktes wird die selbstcharismatisierende Inszenierung weiter geführt, indem das Belegdokument als eines exponiert wird, das nicht etwa für die nun stattfindende Vorführung aufpoliert wurde, sondern vielmehr ein authentisches und ungeschöntes Bild der Vorbereitungsaktivitäten der Seminarleiterin abgibt. Nebenbei nährt der Umstand, dass der Zusatz in der vorliegenden Form realisiert wird den Verdacht, dass die Behauptung der Authentizität des Dokuments (eben als ungeschöntes, unmittelbar und aus- schließlich der Vorbereitungspraxis selbst entstammendes) selbst nicht authentisch ist. Zwar suggeriert der Sprechakt auf der manifesten Ebene eine Rechtfertigungs-bzw. Legitimierungsbewegung, nach dem Motto: *Tut mir leid, ist etwas improvisiert, aber ich denke wir werden trotzdem klarkommen.* Implizit beinhaltet er jedoch insofern eine Selbststilisierungsfigur, als sich die Seminarleiterin über die Betonung, dass es sich um ein authentisches, mithin nicht eigens zum Zwecke der Dokumentation der Planung angefertigtes Papier handelt, indirekt selbst eine Sachkompetenz attestiert, die ohne

\(^{27}\) Diese Überlegungen verweisen auf ein Strukturproblem der Hochschuldidaktik: Zugespitzt muss sich diese dann nämlich mit der Frage der Didaktisierung des Nicht-Didaktisierbaren befassen.
Schnörkel und öffentlichkeitswirksame Inszenierung auskommt. So gesehen lässt sich der Sprechakt auf der latenten Ebene als Inszenierung der Nicht-Inszenierung und damit als Selbstcharismatisierung interpretieren.

Frau Munkel: jetzt kommen wa natürlich zu unserer Abschlussreflexion. das is jetzt erstma n ganz tolles Gefühl für mich , weil sie meine Stundenstruktur so aufgenommen haben wie ich sie auch geplant hatte. (Referendare lachen) sie können das jetzt sehen , ich hab nich meine Planung nochma in den Verlaufsplan getippt sondern so wie ich das für mich getippt hab geb ich ihnen das jetzt. dann können sie ja selber ma gucken
Diese Überlegung aufnehmend wird mit Blick auf den faktischen Kontext deutlich, dass es sich erneut um einen Sprechakt handelt, in dem die anwesenden Referendare wie Schüler adressiert werden. Pointiert spricht aus der Äußerung eine latent enttäuschte Lehrerinnenperspektive: Der anlassfreie Hinweis und die sich im Zusatz ja manifestierende
latente Kritik lassen sich nur vor dem Hintergrund erklären, dass die Sprecherin unterstellt, die Anwesenden kämen von sich aus nicht auf die Idee, *mal selbst zu gucken*. Damit kommt an dieser Stelle erneut das bereits bei der Rekonstruktion der ersten Sequenz aufscheinende Motiv der narzisstischen Kränkung und die daran gekoppelte ausweglose Dynamik aus Verhinderung und Nicht-Eintreten der charismatisierenden Anerkennung zum Vorschein: In der latent auf Selbstcharismatisierung abgestellten Gesamtanlage ist es in der Tat fraglich, wie für die Teilnehmer ein Impuls entstehen soll, sich dem ‚Belegdokument‘ zuzuwenden, ist doch über die auratisierende Inszenierung selbst im Kern schon erreicht, was Zweck der Veranstaltung ist.

Frau Munkel: jetzt kommen wa natürlich zu unserer Abschlussreflexion. das is jetz erstma

n ganz tolles Gefühl für mich, weil sie meine Stundenstruktur so aufgenommen haben wie ich sie auch geplant hatte. (Referendare lachen) sie können das jetzt sehen, ich hab nich meine Planung nochma in den Verlaufsplan getippt sondern so wie ich das für mich getippt hab geb ich ihnen das jetz. dann können sie ja selber ma gucken *ob sie das so ähm auch so wahrgenommen haben wie ich das gedacht hab*.

Der weitere Fortgang des Interaktes belegt nochmals den Charakter der lehrerinnenhaften Adressierung, den wir dem Sprechakt bereits attestiert haben, im Kern kommt dieser darin sogar gesteigert zum Ausdruck: Ein besonders markantes Merkmal, über das sich diese Lesart belegen lässt, ist die Korrekturbewegung *ähm auch so*. Schon der indirekte Fragesatz *ob sie das so wahrgenommen haben wie ich das gedacht hab* impliziert eine tendenziell manipulative Orientierung der Sprecherin: Auch wenn das *wie ich das gedacht hab* auf den verteilten Verlaufsplan referiert (sich also nicht unmittelbar paraphrasieren lässt mit: *ob das eingetroffen ist, was ich hervorrufen wollte*), so markiert die Äußerung doch, dass das erklärte Ziel im Nach- bzw. Auch-Denken des von ihr selbst Gedachten besteht, kurz: Wir haben es mit einem neuerlichen Beleg für den auf identifikatorischer Nachfolge basierenden Ausbildungsstil und die damit verbundene Ambition einer auf Charisma gründenden Führerschaft zu tun. Deren für den vorliegenden Fall charakteristische widersprüchliche Amalgamierung mit einem versteckt autoritativem Führungsstil kommt sprechaktlogisch in der Korrektur *ähm auch so* zum Vorschein. Das *auch* hat in diesem Fall keine vergemeinschaftende Konnotation (ebenfalls, gleicher-
maßen), sondern ist als Ausdruck einer Kontrollhandlung zu verstehen (tatsächlich). Auch die Äußerung *ob sie das so ahm auch so wahrgenommen haben wie ich das gedacht hab* verweist also auf einen Kontext, der von einer ausgeprägten pädagogischen Ambition dominiert wird. Zwar appelliert die realisierte Figur auf der Oberflächenebene an die Selbstkontrolle der Adressaten, das zugesetzte *auch* entlarvt den Sprechakt jedoch als einen der davon ausgeht, dass das Handeln der Sprecherin etwas mit den Adressaten machen will und kann (im Sinne einer Wirkungsphantasie).

### 3.3 Abhandeln


---

28 Es ist kein Zufall, dass eine nahe liegende Assoziation in die Richtung „Wart ihr auch schön brav?“ geht.
„...stell ich jetzt nochmal meine Frage.“ Ablaufokussiertes Durchführen der institutionellen Vorgaben

Obermann:  So (2) wir (.) machen (.) weiter (1) zweiter Teil der heutigen Sitzung (2) äh die beiden Kolleginnen werden den Raum verlassen haben sie uns gesagt weil das geschickter scheint äh wir äh (1) nehmens hin wies gewünscht wird. Okay (1) Thema dieses zweiten Teils soll jetzt sein ein Alltagsthema unseres professionellen Handelns nämlich Hausaufgaben. Bevor wir aber in das Thema einsteigen stell ich jetzt nochmal meine Frage liegt (.) was (.) an (?) Irgendein Problem irgendeine Schwierigkeit

Frau Seibold:  Also ich könnte was erzählen (Referendare lachen)

Obermann:  Ja dann bitte (setzt sich)

Analyse

Obermann:  So (2) wir (.) machen (.) weiter (1)

Mit der Überleitung so markiert der Seminarleiter zunächst eine Zäsur: Ein Abschnitt der Veranstaltung ist zum Abschluss gekommen, das bestätigt auch die zweisekündige Sprechpause im Anschluss an die Markierung. Der Fortgang wir (.) machen (.) weiter (1) verdeutlicht, dass es sich bei diesem abgeschlossenen Abschnitt um etwas handeln muss, das nicht zum eigentlichen Kern der Veranstaltung gehört, gut vorstellbar wäre der Sprechakt nach einer Arbeitspause o.ä. Es handelt sich um eine strukturierende Sprechfigur mit implizitem Aufforderungscharakter. Im Kontrast zu defensiveren Optionen, wie der Frage: So, können wir weitermachen? verweist die hier realisierte Feststellung auf eine hierarchische Konstellation, in der es der Sprecher mit hoher Selbstverständlichkeit übernimmt, den Ablauf der Veranstaltung stellvertretend für alle Anwesenden zu bestimmen.

Auffällig sind die Sprechpausen, die Herr Obermann nach jedem Wort einlegt. Diese verweisen darauf, dass der Sprechakt mit einer Begleithandlung verbunden wird. Denkbar wären hier zwei unterschiedliche Varianten: Entweder kann die Aufforderung mit einer fast schon übertriebenen Kontaktaufnahme verbunden sein (indem z.B. das langsame, betonte Sprechen an einen intensiven, von einem der Anwesenden zum nächsten wandernden Blick gekoppelt ist), dann wären die Sprechpausen als Ausdruck einer pädagogisierenden, die Verbindlichkeit der Anweisung über die explizite Aufnahme einer
Beziehung (re)inszenierenden Handlungsstruktur zu interpretieren. Oder die Begleit-
handlung konstituiert im Gegenteil einen eher beiläufigen Charakter, indem sich der
Sprecher während seiner Feststellung gestisch nicht an die Anwesenden richtet, sondern
bspw. seine Unterlagen sortiert o.ä. Auch in diesem Fall präsupponiert der Sprechakt eine
Verbindlichkeit, allerdings eine, von der selbstverständlich auszugehen ist, die also nicht
weiter bekräftigt werden muss. Gegenüber der über die persönliche Kontaktaufnahme, also
auf Beziehungsebene (re)inszenierten Verbindlichkeit der ersten Variante nähme die
Äußerung im zweiten Fall eine von außen gesetzte, mithin bürokratische gestiftete
Verbindlichkeit in Anspruch, die ihre Legitimität aus der Institution selbst bezieht.

Obermann: So (2) wir (.) machen (.) weiter (1) zweiter Teil der heutigen Sitzung (2)
Wie erwartet bestätigt der Fortgang der Sequenz, dass es sich um eine Überleitungsfigur
handelt, ein erster Teil der Veranstaltung also bereits stattgefunden hat. Der formale
Eröffnungscharakter dieser den zweiten Sitzungsteil einleitenden Sequenz verweist darauf,
dass zwischen dem ersten und dem zweiten Teil eine größere Zäsur gegeben hat. Anschlusslogisch verweist der realisierte Sprechakt eindeutig auf die qua Institution
gestiftete Verbindlichkeit der Zusammenkunft. Auffällig ist zunächst die unverbundene,
staccatoartige Form die Herrn Obermanns Ankündigung annimmt. Im Kontrast zu einer an
die vorhergehende Überleitung anschließenden Wendung, wie So, wir machen weiter mit
dem zweiten Teil der heutigen Sitzung präsentiert sich die verwirklichte Option zweiter Teil
der heutigen Sitzung quasi überschriftartig und insofern eher so, als zitiere der Sprecher
einen Ablaufplan o.ä.. Dementsprechend bringt diese Figur eine für die Fallspezifik des
Ausbildungsstils relevante Orientierung an der qua Institutionalisierung verbürgten
Selbstverständlichkeit des Veranstaltungsablaufs zum Ausdruck.
Erwartbar ist in der Folge ein Anschluss, der auf das für den zweiten Sitzungsteil vorge-
schene Vorhaben orientiert.

Obermann: So (2) wir (.) machen (.) weiter (1) zweiter Teil der heutigen Sitzung (2) äh
die beiden Kolleginnen werden den Raum verlassen haben sie uns gesagt
Überrascherweise hat der nun folgende Hinweis nichts mit dem zu tun, was für den
zweiten Teil der Sitzung erwartbar ist, sondern spricht über zwei – zu diesem Zeitpunkt
offenbar noch anwesende – Beteiligte, die angekündigt haben, den Raum zu verlassen.

29 Herr Obermann hatte seine vierstündige Veranstaltung in zwei Teile aufgeteilt und die Erhebung für
den zweiten Teil terminiert.
Diese beiden Kolleginnen werden dem zuvor über das wir angesprochenen Kollektiv offensichtlich nicht zugerechnet.

Ziehen wir, um die Darstellung nicht unnötig zu verkomplizieren, das Kontextwissen hinzu, dass es sich bei den beiden angesprochenen Personen um zwei Erziehungswissenschaftlerinnen handelt, die zum Zeitpunkt der Äußerung noch damit beschäftigt sind, die letzten Justierungen an den Aufnahmegeräten vorzunehmen. Die Mitteilung erweist sich damit als eine, die die Außeralltäglichkeit der Aufnahmesituation zum Ausdruck bringt. Diese erfordert eine Bearbeitung und steht einem reibungslosen Einstieg in die Seminarpraxis im Weg.

Bemerkenswert ist zunächst einmal die Bezeichnung Kolleginnen. Der vergemeinschaftende Begriff nimmt ein über geteilte berufskulturell relevante Orientierungen gestiftetes Wechselseitigkeitsverhältnis in Anspruch. Insofern deutet sich in der Blickfeldwahl eine Nivellierungstendenz an, die auf das übergeordnete Strukturproblem der ausbildungs kulturellen Identität des Studienseminars verweist: In der Bezeichnung Kolleginnen werden Universität und Studienseminar nicht in ihrer Differenz thematisch, sondern in dem, was sie vereint. Buchstabieren wir, um diese These zu belegen, zwei Alternativoptionen aus:

(1) **Frau Müller und Frau Schmidt werden den Raum verlassen.** Im Unterschied zum vergemeinschaftenden Begriff Kolleginnen hätte diese Variante es vermieden, die beiden Wissenschaftlerinnen in ihrer Rolle als Forscherinnen zu thematisieren. Die Frage nach den Gemeinsamkeiten und Differenzen der jeweiligen Berufskultur würde sich insofern erst gar nicht stellen.

(2) **Die beiden Damen von der Universität werden den Raum verlassen.** In diesem Fall brächte die Ankündigung eine deutliche Distanzierung zur universitären Sphäre zum Ausdruck.

Die Fortsetzung haben sie uns gesagt verweist nun allerdings auf die Brüchigkeit dieser Vergemeinschaftungsbewegung: Die mit dem Kollegialitätsbegriff angesprochene Gegenseitigkeitsebene erfährt über die unentschiedene Form der Thematisierung eine Relativierung: Einerseits zeigt das sie an, dass der Sprechakt die Anwesenheit der beiden als Kolleginnen angesprochenen Personen ausblendet (andernfalls hätten sie direkt adressiert werden müssen), anstatt aber – wie anfangs angekündigt – dieses Ausblenden einfach zu vollziehen indem die Seminararbeit aufgenommen wird, wird darauf im Modus des „Redens-Über“ weiter Bezug genommen. Man könnte sagen, der Sprechakt gibt kontrafaktisch vor, die beiden Personen von denen die Rede ist, seien nicht anwesend.

Eine weitere Auffälligkeit stellt der Zusatz uns dar, insbesondere deshalb, weil die unsfreie Alternative haben sie gesagt unproblematisch realisierbar gewesen wäre. Hätte der Sprecher für diese Variante optiert, wäre die Referenzfrage eindeutig zu klären. Der Sprechakt hätte sich unmissverständlich an die Wir-Gruppe, sprich: die Seminarteilnehmer gerichtet und würde markieren, dass sich der Sprecher bei der genannten Mitteilung auf Informationen aus dritter Hand verlassen muss.

Der realisierte Zusatz verunklart dagegen die Referenzlage. Dass sich das uns auf die Seminarformation bezieht, ist sachlich eher unwahrscheinlich, denn in diesem Fall wäre die Mitteilung in sich redundant – das Procedere wäre dem Anwesenden bereits durch die Forscherinnen vermittelt worden. Auf wen könnte sich das uns aber dann beziehen? Ein möglicher, wenn auch nicht eindeutig absicherbarer Kandidat wäre das Kollegium der Seminarleiter. In diesem Fall würde die Mitteilung die statusbedingte Differenz von Seminarleitern und Referendaren markieren und brächte eine ‚doppelte Unterwerfungsfigur‘ zum Ausdruck: Zum einen die Selbst-Unterwerfung des Seminarleiters bzw. des Kollektives der Seminarleiter unter die Vorgaben der Forschung und zum anderen die Unterwerfung des Seminars unter die vom Kollektiv der Seminarleiter getragene Bereitschaft, dem Forschungsvorhaben zu dienen.

Insgesamt markiert der eingeschobene Hinweis eine deutliche Distanzierungsbewegung mit dem sich Herr Obermann vom durch die Forscherinnen repräsentierten Forschungsvorhaben abgrenzt (im Sinne von: Ich mache da zwar mit, habe aber nichts damit zu tun.) Als Fortsetzung wären zwei Optionen denkbar. Entweder könnte Herr Obermann noch Konsequenzen aus seiner Mitteilung ziehen (Wir lassen uns davon einfach nicht stören und machen weiter wie gewohnt o.ä.) oder er könnte es bei dem Hinweis belassen und direkt zum Inhalt des zweiten Teils der Seminarsitzung kommen.
Obermann: So (2) wir (. ) machen (. ) weiter (1) zweiter Teil der heutigen Sitzung (2) äh die beiden Kolleginnen werden den Raum verlassen haben sie uns gesagt weil das geschickter scheint

Faktisch optiert der Seminarleiter für keine der beiden gedankenexperimentell konstruierten Anschlussvarianten, sondern erweitert seinen ursprünglich auf den Veranstaltungsablauf bezogenen Hinweis nun um den Zusatz weil das geschickter scheint. Das bislang rekonstruierte Strukturmerkmal der Unterwerfung unter das Forschungsvorhaben bei gleichzeitiger Distanzierung davon muss insofern erweitert bzw. differenziert werden.


Obermann: So (2) wir (. ) machen (. ) weiter (1) zweiter Teil der heutigen Sitzung (2) äh die beiden Kolleginnen werden den Raum verlassen haben sie uns gesagt weil das geschickter scheint äh wir äh (1) nehmens hin wies gewünscht wird.

Vor dem Hintergrund, dass die Repräsentantinnen des von Herrn Obermann kommentierten Vorgehens die ganze Zeit über anwesend sind, beinhaltet diese massive Abgrenzungsgeste insgesamt eine latente Missachtungsfirger gegenüber den beiden Forscherinnen, die ebenfalls darauf verweist, dass sich hier ein persönliches Motiv verselbständig.

Sachlich spricht Herr Obermann die bislang latent gebliebene Unterwerfungsgeste nun explizit und stellvertretend für das gesamte Kollektiv der Anwesenden aus. Damit vollzieht er eine maximale Distanzierungsgeste, die sich paraphrasieren lässt mit: *Uns geht das alles letztlich nichts an.* Bezüglich der Rekonstruktion charakteristischer Merkmale der Ausbildungskultur interessiert hier besonders der Feststellungscharakter des Sprechakts. Dieser ist strukturhomolog zur anfänglichen Überleitungssequenz *wir (.) machen (.) weiter*. Auch hier verweist die Fraglosigkeit, mit der stellvertretend für alle Beteiligten klargestellt wird, was nun geschieht, auf die über die institutionelle Hierarchie legitimierte Inanspruchnahme einer Instruktionsmacht.

Bezüglich des Ausbildungsstils bestätigt sich in dieser Anfangssequenz also ein unverblümter hierarchischer, selbstverständlich von einem bürokratisch legitimierten Führungsanspruch ausgehender Adressierungsmodus, in dem die Teilnehmer tendenziell als Ausführende angesprochen sind.

Obermann: So (2) wir (.) machen (.) weiter (1) zweiter Teil der heutigen Sitzung (2) äh die beiden Kolleginnen werden den Raum verlassen haben sie uns gesagt weil das geschickter scheint äh wir äh (1) nehmens hin wies gewünscht wird. Okay (1) Thema dieses zweiten Teils soll jetzt sein

Mit *okay* markiert Herr Obermann, dass seine Ausführungen bezüglich der Aufnahmesituation und Anwesenheit der Forscherinnen nun abgeschlossen sind. Er setzt dazu an, auf das Thema des zweiten Teils der Sitzung zu sprechen zu kommen. Dabei deutet die Formulierung *soll jetzt sein* darauf hin, dass auch dieser Einstieg nicht direkt vollzogen
werden kann. Offenbar muss zuvor noch etwas anderes, nicht zum eigentlichen Thema der Sitzung gehörendes folgen, sprechaktlogisch impliziert das *soll jetzt sein* nämlich ein „*aber*“ (z.B.: *Okay, Thema dieses zweiten Teils soll jetzt sein Leistungsbeurteilung. Vorher möchte ich aber noch schnell auf die Anwesenheitsliste verweisen, ist die schon rumgegangen?*).


Obermann: So (2) wir (.). machen (.). weiter (1) zweiter Teil der heutigen Sitzung (2) äh die beiden Kolleginnen werden den Raum verlassen haben sie uns gesagt weil das geschickter scheint äh wir äh (1) nehmens hin wies gewünscht wird. Okay (1) Thema dieses zweiten Teils soll jetzt sein *ein Alltagsthema unseres professionellen Handelns nämlich Hausaufgaben.*


Obermann: So (2) wir (. ) machen (. ) weiter (1) zweiter Teil der heutigen Sitzung (2) äh die beiden Kolleginnen werden den Raum verlassen haben sie uns gesagt weil das geschickter scheint äh wir äh (1) nehmens hin wies gewünscht wird. Okay (1) Thema dieses zweiten Teils soll jetzt sein ein Alltagsthema unseres professionellen Handelns nämlich Hausaufgaben. Bevor wir aber in das Thema einsteigen stell ich jetzt noch mal meine Frage liegt (. ) was (. ) an (?) Irgendein Problem irgendeine Schwierigkeit

Nachdem das Thema der Veranstaltung benannt ist kommt Herr Obermann auf das noch ausstehende Problem zu sprechen, was sich bereits in der Wendung soll jetzt sein ankündigte. Der eigentliche Einstieg kann also wie erwartet noch nicht stattfinden. Wie bereits dargelegt könnten nun bspw. die Klärung eines organisatorischen Problems, die Ankündigung eines besonderen ‚Events‘ oder auch der Hinweis auf die Anwesenheitsliste folgen, m.a.W. Nebensächlichkeiten, die aber gleichwohl ihren Ort in der Veranstaltung beanspruchen. Der Umstand, dass die Ankündigung des eigentlichen Themas vorgeschaltet wurde, bringt die Randständigkeit dieser ‚Nebensachen‘ verschärft zum Ausdruck: Sie werden eindeutig als dem Einstieg ins Eigentliche im Weg stehende, mithin möglichst in Kürze abzuhandelnde gerahmt.

Überraschenderweise entpuppt sich nun dasjenige, was da noch im Weg steht, nicht als Mitteilung, sondern als eine Frage, die vom Sprecher als noch mal noch mal meine Frage ins Spiel gebracht wird. Zunächst zeigt der Sprechakt an, dass das Stellen dieser Frage eine Routine darstellt, die er im gleichen Zuge als persönliche Marotte stilisiert. Damit verliert die Frage selbst allerdings ihre Fraglichkeit, mithin ihre Authentizität; sie wird zu einer (Leer-)Formel. Auch die Gesamtrahmung als das, was dem Eigentlichen im Weg steht verweist darauf, dass der Rekurs auf die rituelle Frage eher der Einhaltung des vorgesehenen Ablaufs als einem ernsthaften Anliegen des Sprechers geschuldet ist. Fast scheint es so, als ginge es darum, eine institutionelle Vorgabe handlungspraktisch zu verbürgen, indem man sie pflichtschuldig ‚durchführen‘. Vor diesem Hintergrund irritiert nun wiederum der Inhalt der Frage selbst: Wenn diese eines nicht impliziert, dann ein kurzes Abhandeln. Die vermeintliche Nebensache entpuppt sich vielmehr als eine der Sache nach zentrale,

anspruchsvolle und mit Blick auf den im Seminar beanspruchten Raum im Kern unwägbare Angelegenheit.

Damit konturiert sich der fallspezifische Ausbildungsstil immer deutlicher als ein „Durchführen“, das selbstverständlich vom eigenen, qua institutionalisiertem Status legitimierten Autoritätsanspruch ausgeht und entsprechende, von den konkreten Personen absehende Rollenvorgaben und deren handlungspraktische Verbürgung durch die Teilnehmer voraussetzt.

Vor diesem Hintergrund produzieren die hier realisierte Formel und ihre Rahmung eine Art double-bind: Auf der einen Seite wird die Frage so eingeführt, dass die Teilnehmer unterstellen müssen, dass eine ernsthafte Beantwortung von Herrn Obermann gar nicht erwünscht ist. Auf der anderen Seite würde wiederum die Orientierung am Einhalten der institutionellen Vorgabe als angemessene Reaktion nahe legen, einen entsprechenden Beitrag zu liefern.

Obermann: So (2) wir (. ) machen (. ) weiter (1) zweiter Teil der heutigen Sitzung (2) äh die beiden Kolleginnen werden den Raum verlassen haben sie uns gesagt weil das geschickter scheint äh wir äh (1) nehmens hin wies gewünscht wird. Okay (1) Thema dieses zweiten Teils soll jetzt sein ein Alltagsthema unseres professionellen Handelns nämlich Hausaufgaben. Bevor wir aber in das Thema einsteigen stell ich jetzt nochmal meine Frage liegt (. ) was (. ) an (?) Irgendein Problem irgendeine Schwierigkeit

Frau Seibold: Also ich könnte was erzählen (Referendare lachen)

Die auf die Frage des Seminarleiters folgende Einlassung der Referendarin Frau Seibold stellt vor diesem Hintergrund eine gekonnte, weil letztlich beide Ebenen gleichzeitig bedienende und damit den Ball an den Seminarleiter zurück spielende Reaktion dar (was auch die Reaktion der anderen Teilnehmer erklärt). Es gelingt ihr, den Impuls des Seminarleiters aufzunehmen und dabei zugleich vollkommen unverbindlich zu bleiben. Ohne eine der vom Seminarleiter gestellten Fragen konkret zu beantworten (ich könnte was erzählen antwortet nicht auf die Frage, ob etwas anliegt bzw. ob es ein Problem oder eine Schwierigkeit gibt), lässt sie anklingen, dass ein entsprechender Beitrag im Bereich ihrer Möglichkeiten läge, sie es aber genauso gut auch unterlassen kann, diesen zu bringen.

Obermann: So (2) wir (. ) machen (. ) weiter (1) zweiter Teil der heutigen Sitzung (2) äh die beiden Kolleginnen werden den Raum verlassen haben sie uns gesagt
weil das geschickter scheint äh wir äh (1) nehmens hin wies gewünscht wird. Okay (1) Thema dieses zweiten Teils soll jetzt sein ein Alltagsthema unseres professionellen Handelns nämlich Hausaufgaben. Bevor wir aber in das Thema einsteigen stell ich jetzt nochmal meine Frage liegt (.) was (.) an (?) Irgendein Problem irgendeine Schwierigkeit

Frau Seibold: Also ich könnte was erzählen (Referendare lachen)

Obermann: Ja dann bitte (setzt sich)


... sie merken ich fang schon wieder an zu ordnen. Die Illusion des Induktiven

Als zweite Sequenz wählen wir den Beginn eines Plenumsgespräches aus. Zuvor wurde on den Teilnehmern in Kleingruppen der Arbeitsauftrag: Arbeiten sie inner Gruppe mal die Funktion und die Bedeutung von Hausaufgaben heraus bearbeitet.

Obermann: Okay (3) also ich bin jetzt de Vadder (1) dem sie erklären welche Bedeutung und welche Funktion Hausaufgaben haben und warum es wichtig ist dass mein Bub Hausaufgaben macht was er davon hat (1) also ich fang mal an auch hier mit zu protokollieren und es dabei dann auch gleich bisschen systema – Frau Funke

Fr. Funke: Ich würd sagen ihr Kind kann dann zuhause im eigenen Tempo nochmal üben ohne dass er diesem Klassendruck ausgesetzt ist

Obermann: Okay also mach ich hier mal einen ersten Spiegelstrich üben (3) ma könnte ja noch ein Oberbegriff dazu finden ja Frau Mall

Fr. Mall: Überprüfung des eigenen Wissensstandes

Obermann: Überprüfung des eigenen Wissensstandes ja äh mach ich jetzt mal hier hin (schreibt an, ca. 7 Sekunden) sie merken ich fang schon wieder an zu ordnen ja Frau Wunder

Analyse

Obermann: Okay (3) also ich bin jetzt de Vadder (1)

Mit der Zäsur okay markiert Herr Obermann, dass die Zeit der Gruppenarbeit abgelaufen ist und nun das Plenumsgespräch beginnt. Der darauf folgende Sprechakt also ich bin jetzt de Vadder erinnert zunächst an eine für das kindliche Rollenspiel typische Sprechfigur. Der Sprecher eröffnet damit einen Modus des ‚So tuns als ob‘. Während die Wendung im Fall des Kinderspiels jedoch eine ‚authentische‘ Rollenübernahme ankündigt handelt es sich im vorliegenden Fall um eine Pseudo- Figur: Der Sprecher ‚tut so‘, als würde er ein Rollenspiel initiieren, markiert über den Wechsel in die dialektale Sprechweise (de Vadder) jedoch zugleich eine Distanznahme gegenüber der angesprochenen Rolle. Damit ist für die Adressaten des Sprechaktes klar, dass es unangemessen wäre, ihn direkt als Vadder zu adressieren. Der Sprechakt verweist demnach auf ein Spiel des Spiels.

Als ein weiteres Beispiel, im Rahmen dessen der Sprechakt vorstellbar wäre, sei auf einen Erklärungskontext zurückgegriffen, bspw. die elterliche Hilfe bei den Mathe-Hausaufgaben. In diesem Zusammenhang stellt der Rückgriff auf die Elementarform „*Also ich bin jetzt der Peter und du hast 37 Bonbons geschenkt bekommen...* eine Art ultima ratio dar: Diese Konkretions- und Direktheitsstufe ist dann erwartbar, wenn alle vorherigen Erklärungsversuche nicht gefruchtet haben.

Beziehen wir nun den realen Kontext mit ein, so ist klar, dass es im vorliegenden Fall nicht darum geht, eine Simulationspraxis zu konstituieren (im Sinne eines Trainings unter Ausschluss praktischer Folgen o.ä.), sondern darum, Anschaulichkeit zu erzeugen. Üblicherweise erfolgt der Rückgriff auf ein konkretes Beispiel zur Erklärung eines komplizierten abstrakten Sachverhalts im Modus des Redens-Über (*Stellen Sie sich vor: Es ist Elternsprechtag und die Eltern beschweren sich darüber, dass der Sohn immer so lange an den Hausaufgaben sitzt...*). Gegenüber dieser beispielhaften Vorgehensweise stellt die hier realisierte szenische Variante eine Konkretionssteigerung und zugleich eine

Eine konsistenzerzeugende Erklärungsfolie für die realisierte Adressierungsvariante lässt sich über die Komik herleiten, die zum einen über die Deplatziertheit des Sprechakts entsteht und zum anderen aus der karikaturartigen Bezugnahme auf die Rolle des Vadders sowie der Suggestion, der Sprecher übernehme diese Rolle tatsächlich. Dies legt die Vermutung nahe, dass Herr Obermann die Intention verfolgt, die Seminarsitzung mit einer humoristischen Einlage aufzupeppen. Allerdings setzt auch diese Intention die Unterstellung voraus, dass die Sache selbst nicht ausreicht, um die Referendare zur Partizipation zu bewegen. Insofern reproduziert sich in dem Erklärungsversuch die bereits als latentes Strukturmerkmal des Interaktes explizierte Tendenz, die Anwesenden als Schüler anzusprechen.

Obermann: Okay (3) also ich bin jetzt de Vadder (1) dem sie erklären welche Bedeutung und welche Funktion Hausaufgaben haben

Im Fortgang tritt der Interakt relativ unvermittelt aus dem Situationskontext heraus und wechselt in einen Erklärungskontext: Situationsimmanent (also im Kontext eines Elterngesprächs) ist nur schwer vorstellbar, dass der Lehrer aufgefordert wird zu erklären welche Bedeutung und welche Funktion Hausaufgaben haben. Die Begrifflichkeiten verweisen eindeutig auf einen (Lehrer-)Ausbildungskontext. Sowohl der Kontext eines kollegialen Austauschs, als auch ein Forschungskontext können ausgeschlossen werden und zwar auf Grund der Aufforderung, zu erklären. Im Fall des kollegialen Austauschs würde diese – an eine Prüfung erinnernde Aufforderung – eine Verletzung der Gegenseitigkeit implizieren. Mit Blick auf den universitären (Forschungs-)Zusammenhang

---

31 Inhaltlich kommt in der Äußerung de Vadder eine doppelte Distinktionsbewegung zum Ausdruck, einmal auf sozialstruktureller Ebene und zum anderen mit Blick auf die Differenz von privater und professioneller Erziehung: Die implizierte Abwertung negiert das Spannungsfeld von professioneller und privater Erziehung, indem der letzteren ihr Stellenwert abgesprochen wird.
stünde der Erklärungsmodus einer zukunftsoffenen Thematisierung des Gegenstandes entgegen. Ähnlich wie in der ersten Sequenz offenbart sich bezüglich der Gegenstands-
thematisierung also der für den Ausbildungsstil offenbar charakteristische Modus der
Gewissheit: Die Inhalte werden als geschlossenes Faktum, im Sinne vergegenständl-
lchten Wissens fokussiert.

Wie bereits angedeutet entsteht über die Aufforderung der Eindruck einer Prüfungs-
pragmatik. Dieser beruht darauf, dass sich latent eine Abfragestruktur konturiert. Dies
wird im Kontrast zu alternativen Einstiegsoptionen, wie z.B. der auf die Sache und ihre
Bedeutung für den Gesprächszusammenhang fokussierenden Aufforderung: Tragen wir
doch zunächst einmal zusammen, welche Bedeutung und welche Funktion Hausaufgaben
ihren Überlegungen zufolge haben noch einmal deutlicher. Vor diesem Hintergrund lässt
sich die anfängliche Inszenierung des Pseudo-Rollenspiels als eine deuten, die der
Verschleierung und Abmilderung dieser Abfragelogik dient.

Obermann: Okay (3) also ich bin jetzt de Vadder (1) dem sie erklären welche
Bedeutung und welche Funktion Hausaufgaben haben und warum es wichtig
ist dass mein Bub Hausaufgaben macht was er davon hat (1)

Der anschließende Sprechakt 'kippt' gewissermaßen wieder zurück in die vorgängige
Logik und 'übersetzt' die zuvor im akademischen Duktus gehaltene Aufforderung in die
simplifizierende Pragmatik des Pseudo-Rollenspiels. Die diesbezüglich rekonstruierten
Strukturnerkmale (Versimplifizierung, Trivialisierung, lehrerhafte Adressierung, Ver-
schleierung) finden damit eine Bestätigung. Der propositionale Gehalt des Sprechaktes
bleibt dabei mehr oder weniger gleich, allerdings wird die mit der pseudo-szenischen
Variante einhergehende Komplexitätsreduktion deutlich sichtbar: Die Logik des Eltern-
gesprächs erfordert eben eine simplifizierende Behandlung der Thematik.

Insgesamt kann diese Dopplung als unmittelbare Bestätigung der Zwischenlage
verstanden werden, die wir als Strukturproblem des Studienseminars identifiziert haben:
Das hier sichtbare Changieren zwischen dem der Tendenz nach stärker akademischen Stil
der mittleren Sequenz auf der einen Seite und der gebrochenen Karikatur einer
Alltagspraxis auf der anderen Seite findet vor diesem Hintergrund eine Erklärung: Als
Alternative zum universitätsnahen diskursiven Stil treten im vorliegenden Fall
interaktionslogisch die pseudo-praktische Inszenierung und sachlogisch die
Versimplifizierungstendenz an die Stelle des Praxisanspruchs.
Obermann: Okay (3) also ich bin jetzt de Vadder (1) dem sie erklären welche Bedeutung und welche Funktion Hausaufgaben haben und warum es wichtig ist dass mein Bub Hausaufgaben macht was er davon hat (1) also ich fang mal an auch hier mit zu protokollieren und es dabei dann auch gleich bisschen systema – Frau Funke

Die Anfangssequenz (also ich fang mal an) könnte zunächst als Ankündigung gelesen werden, dass Herr Obermann nun seinen ersten Beitrag in der ‚Rolle‘ des Vaters performen wird (Also Herr Müller ich versteh nicht wieso mein Bub Hausaufgaben machen muss, können sie mir das nicht mal erklären...) Mit der Ankündigung selbst wäre wieder die Fremdheit bzw. Distanz zum Rollenspiel zum Ausdruck gebracht.

Diese Lesart lässt sich jedoch auf Basis des Fortgangs auch hier mit zu protokollieren nicht mehr aufrechterhalten: Erneut bricht der Sprecher die Logik des Pseudo-Rollenspiels ab und wechselt nun in eine gänzlich andere Rolle, nämlich die des Seminarleiters, der die Beiträge der Teilnehmer für alle sichtbar festhält. In dem Zusatz und es dabei dann auch gleich bisschen systema- deutet sich dabei an, dass er bereits eine relativ konkrete Vorstellung davon hat, wie das darüber entstehende Tafelbild aussehen soll. Anderenfalls wäre eine vorsichtigere Variante, wie: ... kann ja versuchen, die Beiträge schon einmal ein bisschen zu ordnen erwartbar. Damit erinnert die Ankündigung an klassische Schulsituationen, in denen qua „entwickelndem Fragen“ auf pseudo-indukтивem Wege ein zuvor bereits ‚im Kopf‘ der Lehrkraft existentes Tafelbild unter Schülerbeteiligung (re-) produziert wird.


Obermann: Okay (3) also ich bin jetzt de Vadder (1) dem sie erklären welche Bedeutung und welche Funktion Hausaufgaben haben und warum es wichtig ist dass mein Bub Hausaufgaben macht was er davon hat (1) also
ich fang mal an auch hier mit zu protokollieren und es dabei dann auch gleich bisschen systema – Frau Funke

Fr. Funke: Ich würd sagen ihr Kind kann dann zuhause im eigenen Tempo nochmal üben ohne dass er diesem Klassendruck ausgesetzt ist

Frau Funke nimmt diesen szenischen Impuls des Seminarleiters auf und passt ihren Beitrag daran an. Ausdruck dessen ist zum einen die Verwendung des Konjunktivs (ich würd sagen) und zum anderen die grammatikalische Geschlechtsdifferenz (Kind – er). Auch sie nimmt die Rolle der Lehrerin nicht wirklich ein (in diesem Fall hätte ihr Sprechakt direkt an Herrn Obermann in der Vaterrolle adressiert werden müssen), sondern behandelt den Kontextuierungsvorschlag des Seminarleiters seiner Intention entsprechend im Sinne eines Gedankenexperiments. Der niederschwellige Einstieg bereitet ihr offensichtlich keinerlei Schwierigkeit, sie hat die damit verbundenen ‚Spielregeln‘ verstanden und hält sich daran. Eine alternative Reaktionsmöglichkeit wäre z.B. eine Einleitung, wie: Wir haben uns überlegt…. In diesem Fall hätte der Sprecher den Ball des Seminarleiters nicht wie Frau Funke aufgenommen und zurückgespielt, sondern dessen Einladung zur Beteiligung am von ihm initiierten Gedankenexperiment ignoriert. Insofern zeigt sich Frau Funke mit ihrer Reaktion als kompetente, kooperative Referendarin. Darin, dass sie sich bereits meldet, bevor der Seminarleiter seine Ankündigung abgeschlossen hat, kommt zudem ein über die kooperative Haltung hinausweisendes fallspezifisches Moment von Beflissenheit zum Ausdruck.32


Obermann: Okay (3) also ich bin jetzt de Vadder (1) dem sie erklären welche Bedeutung und welche Funktion Hausaufgaben haben und warum es wichtig ist dass mein Bub Hausaufgaben macht was er davon hat (1) also

32 Frau Funkes Beitrag verdeutlicht exemplarisch Strukturmerkmale eines spezifischen, für den professionellen Austausch nicht untypischen Diskurses, in dessen Rahmen die Sachprobleme im Drüber-Reden gewissermaßen ‚zum Verschwinden gebracht‘ werden.
ich fang mal an auch hier mit zu protokollieren und es dabei dann auch gleich bisschen systema – Frau Funke

Fr. Funke: Ich würde sagen ihr Kind kann dann zuhause im eigenen Tempo nochmal üben ohne dass er diesem Klassendruck ausgesetzt ist

Obermann: Okay also mach ich hier mal einen ersten Spiegelstrich üben (3) ma könnte ja noch ein Oberbegriff dazu finden ja Frau Mall


Dass dieser Ausbildungsstil das Risiko birgt, einer die Sache selbst zum Verschwinden bringenden Quizlogik zu verfallen, zeigt sich unmittelbar im Fortgang der Interaktion: Durch die Betonung, dass es sich um den ersten Punkt handelt, sind die Teilnehmer implizit dazu aufgerufen, ihre Beiträge so zu gestalten, dass sie sich als ‚weitere Punkte‘ in das Gesamtbild einfügen. Der Anschlussprechakt ma könnte ja noch einen Oberbegriff dazu finden wird diesbezüglich noch deutlicher: Indirekt ergeht damit die Aufforderung an die Adressaten zu raten, welcher Oberbegriff dem Seminarleiter an dieser Stelle wohl vorschwebt.

Dazu passend meldet sich die nächste Referendarin Frau Mall, die nun von Herrn Obermann aufgerufen wird – erwartbar ist, dass sie nun den von Obermann eingeforderten Oberbegriff nennt.
Obermann: Okay (3) also ich bin jetzt de Vadder (1) dem sie erklären welche Bedeutung und welche Funktion Hausaufgaben haben und warum es wichtig ist dass mein Bub Hausaufgaben macht was er davon hat (1) also ich fang mal an auch hier mit zu protokollieren und es dabei dann auch gleich bisschen systema – Frau Funke

Fr. Funke: Ich würd sagen ihr Kind kann dann zuhause im eigenen Tempo nochmal üben ohne dass er diesem Klassendruck ausgesetzt ist

Obermann: Okay also mach ich hier mal einen ersten Spiegelstrich üben (3) ma könnte ja noch ein Oberbegriff dazu finden ja Frau Mall

Fr. Mall: Überprüfung des eigenen Wissensstandes

Frau Mall ,‘tippt‘ auf Überprüfung des eigenen Wissensstandes. Dass sie sich hier auf die einfache Nennung des Begriffes beschränkt, belegt den suggestiven Charakter der quiz-förmigen Adressierung und der Inszenierung der Illusion eines induktiven Vorgehens. Damit entfernt sich schon der zweite Teilnehmerbeitrag vollständig von allem, was der Fertigstellung des Tafelbilds vorgeschaltet war und die Eigendynamik der Inszenierung des Induktiven dominiert die Situation: Es geht nur noch um richtig oder falsch im Sinne des Treffens oder Verfehlens der vorgegebenen Antwort. Weder bezieht sich Frau Malls Beitrag auf das Pseudo-Rollenspiel, noch beansprucht er Produkt der vorherigen Gruppenarbeit zu sein und offenbar erfordert er auch keine weitere Begründung oder Erklärung. Dabei ist der Vorschlag inhaltlich betrachtet durchaus erklärungsbedürftig – inwieweit haben Hausaufgaben die Funktion einer Wissensstandüberprüfung und was haben Übungen und Prüfungen gemein? Indem sie keine weiteren Erklärungen anführt, überlässt es die Referendarin dem ‚Quizmaster‘, über die Berechtigung ihres Vorschlags zu entscheiden. Hierin reproduziert sich die Frage-Antwort-Spiel-Logik, in der es nicht um die Sache geht, sondern darum herauszufinden, was ‚der Lehrer‘ hören will.

Obermann: Okay (3) also ich bin jetzt de Vadder (1) dem sie erklären welche Bedeutung und welche Funktion Hausaufgaben haben und warum es wichtig ist dass mein Bub Hausaufgaben macht was er davon hat (1) also ich fang mal an auch hier mit zu protokollieren und es dabei dann auch gleich bisschen systema – Frau Funke

Fr. Funke: Ich würd sagen ihr Kind kann dann zuhause im eigenen Tempo nochmal üben ohne dass er diesem Klassendruck ausgesetzt ist
Obermann: Okay also mach ich hier mal einen ersten Spiegelstrich üben (3) ma könnte ja noch ein Oberbegriff dazu finden ja Frau Mall

Fr. Mall Überprüfung des eigenen Wissensstandes

Obermann: Überprüfung des eigenen Wissensstandes ja äh mach ich jetzt mal hier hin (schreibt an, ca. 7 Sekunden) sie merken ich fang schon wieder an zu ordnen ja Frau Wunder


4. Fallrekonstruktionen zum Aneignungsstil

Einleitung


Im Gegensatz dazu ist für den Aneignungsstil von Frau Stollen kennzeichnend, dass sie die spezifische Strukturproblematik der Ausbildungssituation über einen beflissenen Konformismus bearbeitet. Damit meinen wir, dass ihre Handlungsorientierung im Seminar grundlegend durch das Motiv geprägt ist, „ihre Sache gut machen zu wollen“. Entsprechend zeigt sich in ihren Sprechakten keine Form von Distanzierung gegenüber
oder Kritik an der Eigenlogik der Sachbearbeitung im Seminar, wie sie bei Blume sichtbar
wird. Vielmehr beteiligt sich Stollen im Rahmen der Präsentationssituation tüchtig und
eloquent aber auch sehr selbstbezogen am Seminargeschehen. Die Pragmatik der Präsentationsaufgabe kommt einem selbstbezüglichen Handlungsmodus insofern entgegen, als dass sie es ermöglicht, die Sache gänzlich hinter der Aufführung der Präsentation als solcher
verschwinden zu lassen. Der Adressierung durch Frau Süßkind begegnet Stollen entsprechend nicht distanziert wie Blume, sondern eloquent angepasst: Im Zentrum der
Präsentation steht Frau Stollen selbst als (erfolgreiche) Entertainerin ihres Publikums.
Ihre Orientierung, der von ihr antizipierten Erwartungen der Seminarleiterin bestmöglich
to entsprechen, geht so weit, dass ihr im abschließenden Plenumsgespräch die Einnahme
einer eigenständigen Diskursposition gänzlich unmöglich wird. Vielmehr positioniert sie
sich gleichkläglich zu der von der Seminarleiterin vorgegebenen Perspektive auf die Sache.

4.1 Angepasste Emanzipation

Herr Blumes Aneignungsstil lässt sich insgesamt als realitätstüchtig beschreiben. Er
verfügt über flexible Bearbeitungsstrategien um der im Seminar kultivierten Ausbildungs-
kultur, die wir als Schule spielen beschreiben (vgl. Ausbildungsstil I Beibringen),
zu begegnen. Spezifisch für seinen Aneignungsstil ist es seine kritisch distanzierte Haltung
gegenüber der Seminarsituation so zum Ausdruck zu bringen, dass er sich nicht außerhalb
des Teilnehmerkollektivs manövriert, sondern geschmeidig jeweils auf die verschiedenen
Erwartungen und angetragenen Rollen der Seminarleiterin als auch der anderen
Referendare antwortet. Anders ausgedrückt: Herr Blume versteht es alle ihm zugepielten
Bälle zu passieren und im Spiel zu halten.

Die Distanzierung gegenüber dem stark didaktisierten Setting zeigt sich bei Herrn Blume
in einer spielerischen Karikatur des von Frau Süßkind angetragenen Schulespiels (vgl.
Sequenz 1 der Analyse). Im Rahmen einer Präsentation nutzt er die so eröffnete Bühne im
Seminar, um sich als kompetenter und erfahrener Referendar in Szene zu setzen. Vor
Beginn der eigentlichen Präsentation der Gruppenarbeitsergebnisse inszeniert er eine
Situation, die an schulischen Unterricht erinnert und dazu führt, dass der Beginn der
eigentlichen Arbeitsphase in unterhaltsamer Form für die anwesenden Referendare
hinausgezögert wird. In dieser Sequenz haben wir in deutlich überzeichneter Form das vor
uns, was wir als Schule spielen beschreiben. Die Referendare führen in einem aufeinander abgestimmten Wechselspiel Karikaturen von Schülerrollen auf, dabei nimmt Herr Blume eine die Lehrerrolle karikierende Position ein, in der er aber dennoch seine Mitreferendare auf einer Peer-Ebene adressiert. Dadurch bleibt die Situation eine gemeinschaftliche, Herr Blumes Sonderstellung speist sich allein aus der Situation selbst.

Im Rahmen der dann folgenden – durch eine disziplinierende Intervention der Seminarleiterin durchgesetzten – Präsentationssituation, versteht es Herr Blume den von Frau Süßkind an ihn herangetragenen „Ernst“ der Situation aufzunehmen und entsprechend zu bedienen, d.h. er zeigt sich in einer Art „konformistischer Schülerrolle“. Allerdings zeigen sich auch hier an verschiedenen Sequenzen Distanzierungsbewegungen – Herrn Blume gelingt es entsprechend seine Distanz zur gesamten Seminarsitzung aufrecht zu erhalten und dabei die von der Seminarleitung angetragenen Erwartungen zu erfüllen.

In der von uns ausgewählten Kontrastsequenz aus dem abschließenden Plenumsgespräch der Sitzung reproduzieren sich die für Herrn Blumes Aneignungsstil spezifischen Merkmale einer angepassten Emanzipation von der Seminarsituation. Verhältnismäßig deutlich bezieht er Position und kritisiert den durch die Seminarleiterin herangetragene Form des Austauschs im Sinne einer „Bekenntnislogik“. Indem er sich an der Sache orientiert zum Thema äußert gelingt es ihm, diese Bekenntnislogik abzuwehren. Insgesamt äußert er seine Kritik hier zwar deutlich, aber dennoch in einer vergemeinschaftenden und damit nicht tatsächlich oppositionellen Form. Herr Blume ist also insofern als realitätstüchtig zu beschreiben, als dass er tatsächlich an der Sache selbst orientiert auftritt, kritisch Stellung zur Seminarsituation bezieht, dabei aber nie in eine Außenseiterposition gerät. Ein Leiden an der Ausbildungskultur kann bei ihm, trotz der zum Ausdruck kommenden Kritik, nicht festgestellt werden.

das Problem mit so ner Tafel ist ja immer – oder: Schule spielen in Reinform

Der folgende Transkriptausschnitt zeichnet den Beginn der Präsentation der „Tafelgruppe“ ab. Herr Blume leitet die Präsentation.

Herr Blume: Ähm bevor wir anfangen das Problem mit so ner Tafel ist ja immer wenn die so an der Seite hängt dass nicht alle was sehen deswegen würd ich
diejenigen bitten die die Tafel nicht einsehen können einfach mal da rüber zu gehen.

Ref_m?: Schieb doch mal hoch (Gelächter)

Herr Blume: Während ihr euch auf’n Wech macht, trink ichn Schluck (Gelächter). Wo ist denn meine Wasserflasche? Rüber mit euch, ihr könnt doch nicht weiter hier sitzen bleiben (uv)

Ref_w?: Wir auch?

Herr Blume: Ja alle

Süßkind: So auf los gehts los.

Herr Blume: Dann gehts los ähm genau das Tafelbild ähm jja ich hoffe, ihr unterstützt mich ich werde mal anfangen jetzt. Und zwar haben wir uns überlecht ähm es gibt drei Funktionen des Tafelbildes die erste seht ihr schon relativ offensichtlich nämlich ähm die methodische Funktion des Tafelbildes, die methodische Funktion kann statisch sein, das heißt ähm man schreibt auf die Tafel die die äh Tops der Stunde die Merksätze und wichtig bei beim statischen ist es steht halt schon da. Nu die Frage an euch ähm: Was gibts denn noch für Tafelbilder? Ja

Analyse

Herr Blume: Ähm bevor wir anfangen

Dieser Sprechakt kann besonders gut in Kontexten gedacht werden, in denen vor Beginn des eigentlichen Geschehens noch etwas Organisatorisches oder das nun Folgende betreffend sachlich Informatives geklärt werden muss. Die zentrale Differenz die hiermit markiert wird, ist die zwischen „vor“ dem eigentlichen Geschehen und dem Geschehen selbst, dessen Ablauf nach Beginn nicht mehr unterbrochen werden kann oder soll, um etwaige Fragen zu klären.

So könnte bspw. auf einer Teambesprechung in einem Wohnheim für sozial benachteiligte Jugendliche, der die Sitzung Leitende folgendermaßen in die Besprechung einsteigen: Ähm bevor wir anfangen wollte ich noch kurz auf den Termin für das Sommerfest hinweisen. Dies findet nun doch schon am 18.06. statt, weil.....

Im Gegensatz zum eigentlichen Inhalt der Sitzung, zum Beispiel die Entwicklungsberichte der einzelnen Bewohner, muss noch eine organisatorische Kleinigkeit angekündigt werden,
für die – sobald die Besprechung des zentralen Themas begonnen hat – keine Zeit mehr sein wird, die aber gleichzeitig für alle Anwesenden zentral ist.

Wesentliches Merkmal dieses Sprechaktes ist demnach eine Differenz, die eine Trennung des Eigentlichen von einem Vorgespräch markiert. Dabei markiert der Sprecher mit der Verwendung des Personalpronomens wir, dass er selbst Teil der folgenden kollektiven Praxis ist, darin aber die Leitungsposition inne hat.

Übertragen auf den tatsächlichen Kontext kann also festgehalten werden, dass Herr Blume hier die Übernahme der Gesprächsleitung markiert und anzeigt, dass vor dem Beginn der eigentlichen Präsentation noch etwas zu klären ist, für das später keine Zeit mehr sein wird. Der parasprachliche Markierer ganz zu Beginn des Sprechaktes (ähm), kann als Ausdruck für das Sortieren der Gedanken gelesen werden.

Im Anschluss sind demnach Erläuterungen zu erwarten, die entweder gar nicht oder nur marginal mit dem eigentlichen Inhalt bzw. Thema der Sitzung in Verbindung stehen.

Blume: Ähm bevor wir anfangen das Problem mit so ner Tafel ist ja immer

Die Erläuterung von Herrn Blume, die vor dem Beginn der eigentlichen Präsentation der Gruppenarbeitsergebnisse angeführt wird, bezieht sich inhaltlich bereits auf das zentrale Thema der Gruppe („Ist die Tafel noch als sinnvolles Medium im Unterricht zu betrachten?“). Da der Sprechakt jedoch als Vorabinformation eingeleitet wurde, erwartet man im Folgenden eine Einlassung, die sich auf ein gänzlich anderes Thema oder aber auf formale oder organisatorische Aspekte der anstehenden Präsentation bezieht. Andernfalls wäre die Einleitung zu diesem Sprechakt noch erklärungsbedürftig.


In der Geschichte wird deutlich, dass der Sprechakt ...ist ja immer... neben dem Erfahrungs- gestus auch einen latent legitimatorischen Charakter trägt: Der Sprechakt unterstellt, dass das Problem für alle Beteiligten einsichtig ist. Daneben ist der Aspekt zentral, dass „allgemein“ auf ein bestimmtes Thema referiert wird, was durch den unbestimmten Artikel (so ner) angezeigt ist. Es handelt sich also nicht nur um ein zentrales Problem in Bezug


Blume: Ähm bevor wir anfangen das Problem mit so ner Tafel ist ja immer wenn die so an der Seite hängt dass nicht alle was sehen

Das von Herrn Blume anvisierte allgemeingültige Problem ist denkbar trivial: wenn die Tafel an der Seite und nicht frontal im Raum hängt, kann sie nicht von jedem der Anwesenden eingesehen werden. Die inhaltliche Banalität der Aussage beißt sich mit der
Überreflexivität auf der formalen Ebene des vorhergehenden Sprechaktes und scheint die These der Auratisierung der Sache dadurch nochmals zu bestätigen.

Im vorliegenden Sprechakt ist besonders die letzte Sequenz interessant (*alle was sehen*). Diese erinnert an einen Sprechakt, den der Kasperl gegenüber seinem Publikum äußert: *Seid ihr alle da? – Kinder: Jaaaaa! Kasperl: Und könnt ihr auch alle was sehen? ...

Mit der letzten Frage referiert der Kasperl auf das nun folgende Theaterstück, bei dem es notwendigerweise von zentraler Bedeutung ist, dass alle Kinder etwas sehen können. Ähnlich wäre eine Situation in einem Ferienlager denkbar. Hier wird am Abend Richard Löwenherz auf einer Leinwand gezeigt, bevor der Film beginnt sagt ein Betreuer: *Könnt ihr alle was sehen?*

Wesentlich an diesem Sprechakt ist demnach, dass der Sprecher jeweils sicherstellen möchte, dass alle Anwesenden an dem folgenden, spannenden Geschehen angemessen teilhaben können. Außer Kontexte, in denen etwas Interessantes von allen Anwesenden einsehbar sein muss, da die Veranstaltung oder Vorführung für die Teilnehmer sonst langweilig und nicht nachvollziehbar sein würde, sind kaum Situationen denkbar, in denen der Sprechakt fallen könnte. Insofern kann er als Betreuungssprechakt gelesen werden.


Blume: Ahm bevor wir anfangen das Problem mit so ner Tafel ist ja immer wenn die so an der Seite hängt dass nicht alle was sehen deswegen würd ich diejenigen bitten die die Tafel nicht einsehen können einfach mal da rüber zu gehen

Im Fortlauf des Sprechaktes wechselt Herr Blume nun zu einer eher formellen Form der Anrede, worauf besonders die Verwendung des Konjunktivs verweist, aber auch die Verwendung des Verbs einsehen anstelle der – in diesem Kontext – eher umgangssprachlichen Formulierung „sehen“. Die Adressierung diejenigen bitten ist jedoch nicht allein als höflich-konventionelle Anrede zu lesen, sondern setzt im Allgemeinen als Gegenüber auch eine anonyme Gruppe voraus, die vom Gruppenleiter in irgendeiner Form organisiert werden muss. So könnte beispielsweise ein Lehrer auf einem Schul-Sportfest über ein Mikrofon ausrufen: „Ich möchte diejenigen bitten, die ihr Sportabzeichen noch nicht abgeholt haben, nun zu Herrn Müller zu gehen.“. Wird dieser Sprechakt gegenüber einer kleineren Gruppe geäußert, die man ebenso gut direkt mit einem: „Könten Sie sich/Könntet ihr euch bitte so setzen, dass...“ , so drückt er eine innere Distanz des Sprechers gegenüber der Gruppe aus. Übertragen auf den vorliegenden Kontext können wir folgern, dass Herr Blume mit dieser Adressierung einen größeren Abstand zwischen sich und dem Seminar inszeniert. Er betritt nicht nur die einfache und vertraute Bühne des Seminars, sondern zeigt sich als für die Betreuung der anwesenden Referendare formal Verantwortlicher. Der in dem Sprechakt zum Ausdruck kommende Bruch – zwischen der tendenziell eher informellen, über den Verweis auf die Allgemeingültigkeit des Problems eher gemeinschaftlichen Adressierung der anderen Referendare zu Beginn der Sequenz und dem hier erfolgenden Wechsel in eine stark formalisierte Ansprache – verweist uns auf die Problembearbeitung der Rollenübernahme als Gesprächsleiter. Mit der Formalität wird unvermittelt der Leitungsanspruch bzw. die Einnahme der Leitungsposition zum Ausdruck gebracht. Der Betreuungscharakter, den wir für die Sequenz alle was sehen rekonstruieren hatten, reproduziert sich durch die formelle Anweisung die Plätze zu wechseln deutlich.
Die Formalität als auch das Merkmal der „Betreuung“ verleihen dem Sprechakt einen „lehrerhaften“ Zug: Herr Blume weist die anderen Referendare an, was zu tun ist. Darüber konstituiert sich ein tendenziell asymmetrisches Verhältnis zwischen Herrn Blume und den anderen Referendaren; die gemeinschaftliche Peer-Ebene wird in gewisser Weise verlassen. Im Sinne unserer Spiellokig, können wir diesen Ebenenwechsel auch als ein Antragen der „Schülerrolle“ von Herrn Blume an die anderen Referendare interpretieren.

Im Anschluss zeigt der Sprechakt einen erneuten Bruch: Herr Blume wechselt in eine sehr umgangssprachliche, informelle Formulierung. Der Sprechakt einfach mal findet sich häufig in umgangssprachlichen Redensarten wie: einfach mal Fünfe gerade sein lassen, einfach mal die Seele baumeln lassen oder auch einfach mal nichts tun. Er impliziert demnach eine gewisse „laissez-faire-Haltung“. Wenn man etwas einfach mal tut oder lässt, dann handelt man in der Regel ohne weiter über mögliche Konsequenzen nachzudenken.

Wird man umgekehrt von jemandem aufgefordert einfach mal etwas zu tun, so fordert der Sprecher den Angesprochenen auf, der Anweisung Folge zu leisten, ohne diese zu hinterfragen. Übertragen auf den tatsächlichen Kontext kann demnach festgehalten werden, dass Herr Blume hier zwischen einer eher konventionell, höflichen Anrede und einer eher umgangssprachlichen lockeren Adressierung wechselt. Zur Explikation noch einmal folgendes Kontrastbeispiel:

Eine konsequent durchgehaltene eher formelle Haltung auf Herrn Blumes Seite würde sich in folgendem Sprechakt Ausdruck verschaffen: Deswegen würd ich diejenigen bitten, die die Tafel nicht einsehen können, ihre Plätze zu wechseln. Im Gegensatz dazu könnte ein konsequent umgangssprachlich formulierter Sprechakt etwa folgendermaßen lauten: Deswegen alle, die jetzt nichts sehen, einfach mal da rüber bitte.

Durch das Merkmal der Selbststilisierung (bzw. den Erfahrenheitsgestus) und die Adressierung der Anderen als Publikum, hebt Herr Blume sich in dieser Situation „kokett“ vom Rest der Gruppe ab.

Ref. m?: *Schieb doch mal hoch* (Gelächter)


Herr Blumes Sprechakt verweist uns – der Spiellogik folgend – auf eine gewisse „Doppelbödigkeit“. Auf der manifesten Ebene verbleibt er konsequent in seiner Rolle als „Tonangebender“. Auf der manifesten Ebene verbleibt er konsequent in seiner Rolle als „Tonangebender“. In einem fast schon umgangssprachlichen Slang (bzw. lokale Varietät im Sprachgebrauch) sagt er, dass er die Zeit des Platzwechsels dazu nutzen wird, einen Schluck zu trinken. Mit dieser Aussage bleibt zum einen die Aufforderung, die Plätze zu


Die Szene erinnert an eine Übergangssituation in der Schule, auch hier könnten die Schüler die Zeit bis zum eigentlich Beginn des Referats mit derartigen „Ablenkungsmanövern“ künstlich in die Länge ziehen, um die eigentliche Arbeitszeit zu verkürzen. (Vorne macht der Klassenclown eine kleine Show zur Unterhaltung seiner Mitschüler.)

Der Fortlauf des Sprechaktes bestätigt die Spielogik: Die im Anschluss auf die Frage folgende Ermahnung die Plätze zu wechseln erinnert an eine spielerische Szene zwischen einem Vater und seinen Kindern. Der Vater scheucht seine „ungehorsamen“ Schäfchen liebevoll auf seiner Aufforderung Folge zu leisten:


Entsprechend einer „Doppelbödigkeit“ des Sprechaktes, die auf den Spielcharakter der Situation verweist, ist auch der realisierte Anschluss (Ihr könnt doch nicht weiter hier sitzen bleiben) zu lesen. Dieser erinnert nämlich eher an einen etwas ängstlichen Ausruf eines Schülers gegenüber seinen Klassenkameraden in der Hofpause, als an den Ausspruch eines Erwachsenen gegenüber Schutzbefohlenen. Denkbar ist beispielsweise eine
Situation, in der ein Schüler auf dem Rückweg aus der Frühstückspause seine Klassenkameraden trifft, die in der hinteren Ecke des Hofes heimlich Zigaretten rauchen. Daraufhin sagt er: „Ihr könnt doch nicht weiter hier sitzen bleiben, was ist wenn der Schmidt euch erwischt?“ Mit dem Sprechakt verweist der Schüler seine Klassenkameraden auf mögliche negative Konsequenzen ihres Handelns, indem er auf die Autorität eines Lehrers im Sinne einer Kontrollinstanz zur Einhaltung geltender Regeln verweist. Etwaige Konsequenzen verbleiben jedoch lediglich auf einer abstrakten Ebene, ein abzuwägendes Risiko in einem Möglichkeitsraum, und folgen nicht direkt auf das verbotene Tun der Schüler.


Die Differenz zwischen Spiel und Ernst oder auch eine Differenz, die mit Peerkontakt vs. Lehrer-Schüler-Verhältnis beschrieben werden könnte, zeigt sich an jeder Textsequenz:
Einerseits scheint Herr Blume auf die Anerkennung seiner durch die Situation verliehenen Autorität seitens der anderen Referendare zu beharren, andererseits kann dieses Einnehmen der Lehrerrolle nicht ganz ernsthaft durchgehalten werden. Schließlich „befiehlt“ er ihnen spielerisch nun endlich die Plätze zu wechseln (über mit euch). Der anschließende Sprechakt liest sich wie eine gespielt entrüstete Mahnung eines Erwachsenen gegenüber Kindern (ihr könnt doch nicht weiter hier sitzen bleiben). Spielerisch bleibt er, weil auf die Mahnung nicht tatsächlich direkte Konsequenzen für die Angesprochenen folgen, es bleibt bei einem „sanften“ Appell an die Vernunft der Angesprochenen. Tatsächlich wären für die Referendare von Herrn Blume auch kaum irgendwelche Sanktionen oder ernsthafte Disziplinierungen zu erwarten. Wenn überhaupt, so könnte die Mahnung als Erinnerung an die beobachtende Kontrollinstanz in Person von Frau Süßkind interpretiert werden.

Wir auch?


Herr Blume: Ja alle

Herr Blume reagiert auf die Nachfrage und erkennt damit den Witz (oder Flirtversuch) der Kollegin an. Indem er die Aufforderung, die Plätze zu wechseln, nun explizit auf alle anwesenden Referendare ausweitet, entlarvt er aber gleichzeitig die Nachfrage als überflüssige und gibt andererseits zu verstehen, dass die Zeit für Spässe nun vorbei ist. Er nimmt die Lehrerrolle insofern auf, als er die Inanspruchnahme der Weisungsautorität bekräftigt und auf eine zweckorientierte Lösung des – gespielten – Problems bedacht ist. Insofern bewegt er sich (wie oben auch) auf einer doppelten Ebene: Einerseits spielt er ein Eingehen auf die hilfebedürftige oder übermäßig anpassungswillige „Schülerin“, andererseits zeigt er an, dass das Spiel einer Realsituation geschuldet ist, in der noch eine Präsentation gehalten werden soll, womit der Sprechakt zugleich die Aufforderung impliziert, das spielerische Geplänkel jetzt zu beenden und nicht noch weiter auszudehnen.

Süßkind: So auf los gehts los.

An dieser Stelle greift Frau Süßkind disziplinierend in das Geschehen ein. Indem sie eine Zäsur markiert, signalisiert sie, dass das „Geplänkel“ zwischen den Referendaren nun beendet ist und die Präsentation der Ergebnisse ansteht. Im Anschluss realisiert sie dann eine Formulierung, die typisch für „Startschüsse“ in Wettbewerben für Kinder ist (auf los geht’s los). Das Merkmal der Infantilisierung als Teil von Frau Süßkinds Ausbildungsstil reproduziert sich erneut (vgl. Ausbildungsstil Frau Süßkind – Beibringen Kap. 3.1).
Dass Frau Süßkind überhaupt an dieser Stelle eingreift, unterstützt die These vom kollektiven Schule spielen der Referendare. Offenbar interpretiert auch Frau Süßkind die Situation als halb Humorvoll und lenkt das Geschehen über eine Reinszenierung ihrer Autorität zurück in eine, die Sache und Situation ernst nehmende Bahn. An dieser Sequenz zeigt sich damit deutlich der Unterschied zwischen Frau Süßkinds Ausbildungsstil und dem Umgang der Referendare damit. Für Frau Süßkind ist die Situation „ernst“, die Referendare ihrerseits können nur über eine, die Distanz gegenüber der Situation zum Ausdruck bringende Karikatur von Unterricht auf die an sie herangetragene Schülerrolle reagieren.

Herr Blume: Dann geht’s los ähm genau das Tafelbild ähm jja ich hoffe, ihr unterstützt mich ich werde mal anfangen jetzt. Und zwar haben wir uns überlecht ähm es gibt drei Funktionen des Tafelbildes die erste seht ihr schon relativ offensichtlich nämlich ähm die methodische Funktion des Tafelbildes, die methodische Funktion kann statisch sein, das heißt ähm man schreibt auf die Tafel die die äh Tops der Stunde die Merksätze und wichtig bei beim statischen ist es steht halt schon da. Nu die Frage an euch ähm: Was gibts denn noch für Tafelbilder? Ja

Blume: Dann geht’s los ähm genau das Tafelbild ähm jja ich hoffe, ihr unterstützt mich ich werde mal anfangen jetzt

Auf Frau Süßkinds Intervention hin, reagiert Herr Blume indem er ihren Sprechakt in etwas abgewandelter Form wiederholt (Denn geht’s los). Lesbar ist dieser Sprechakt nur als eine Art Selbstgespräch, indem sich der Sprecher selbst Mut zuspricht, bevor er etwas Bestimmtes tun wird. Beispielsweise wäre eine Situation denkbar, in der jemand darauf wartet, zu seinem ersten Fallschirmsprung abgeholt zu werden. Angespannt sitzt er im Warteraum; der Fallschirmsprunglehrer kommt rein und sagt: So, los geht’s! Daraufhin unser Schüler: Dann geht’s los....Wesentlich ist, dass das eigentliche Geschehen, das Wesentliche kurz bevor steht und sich der Betroffene selbst Mut zusprechen muss, um seinen Weg zum Fallschirmsprung anzutreten.

Nach einem kurzen Stocken (ähm) spricht Herr Blume sich selbst (und den Anwesenden) noch einmal das Thema der Präsentation vor. Das genau nach seinem kurzen Stocken markiert eine Art Erinnerungsvorgang. Es scheint sich hierbei um eine Art von

Der Sprechakt erinnert an schulische Kontexte, bzw. allgemein an Situationen in denen jemand ein Referat hält, das in irgendeiner Form anschließend bewertet wird. Es ist zum Beispiel kaum vorstellbar, dass auf einem Meeting in einem großen Wirtschaftsunternehmen jemand seine PowerPoint-Präsentation über die Gewinnspanne des letzten Quartals mit ähm genau, die Gewinnspanne... beginnt. Der öffentlich verbalisierte Erinnerungsvorgang würde den Eindruck vermitteln, der Sprecher sei noch nicht ganz bei der Sache. Die damit markierte Zäsur wäre überflüssig, vom Sprecher wäre eine routiniertere Übernahme der Sprecherrolle erwartbar. In Situationen, in denen das Referat oder die Präsentation hingegen einem didaktisierten Setting und dem Ergebnis einer Gruppenarbeit geschuldet ist, drückt der Sprechakt aus, dass der Sprecher nun in eine andere Rolle als die Alltägliche wechselt, nämlich die Rolle des Vortragenden, die potentiell ein Unsicherheitsmoment in sich trägt, da man zum einen als Repräsentant der gesamten Gruppe auftritt und zum anderen auf der „Bühne des Seminars“ agiert, auf der die Performance immer auch einer Bewertung durch die Seminarleitung und den anderen Referendaren unterliegt. Die Aussage markiert den Wechsel in der inneren Haltung des Sprechers.

In der nächsten Sequenz wendet er sich dann an die anderen Referendare: ich hoffe, ihr unterstützt mich.

Dieser Sprechakt ist im vorliegenden Kontext besonders auffällig. Eigentlich kann er wohlgeformt nur in Kontexten auftreten, in denen eine Art prekäres Beziehungsverhältnis aufgrund einer besonderen Situation zwischen Sprecher und Angesprochenem vorliegt. Denkbar wäre etwa, dass ein Sohn seinen Eltern mitteilt, dass er anstatt das von den Eltern geplante Medizinstudium anzutreten, entschieden hat, auf eine Clownschule zu gehen: Ich muss mit euch reden. Also, ich hoffe ihr unterstützt mich, ich werde ab September auf eine Clownschule gehen....

Damit dieser Sprechakt wohlgeformt auftreten kann, muss für den Sprecher die Solidarität und Akzeptanz der Angesprochenen aufgrund eines bestimmten Tatbestandes in Frage stehen. Er drückt aus, dass die Angesprochenen nun vor der Entscheidung stehen, sich
entweder zu der Handlung oder Entscheidung des Sprechers zu bekennen oder diese abzulehnen. Gleichzeitig entschuldigt der Sprecher damit etwaige Enttäuschungen, die er durch seine Entscheidung auf der Seite des Gegenübers potentiell auslösen mag, an seiner Entscheidung selbst wird sich durch diese Enttäuschung jedoch nichts ändern.


Herr Blume: Dann gehts los ähm genau das Tafelbild ähm jja ich hoffe, ihr unterstützt mich ich werde mal anfangen. *Und zwar haben wir uns überleicht ähm es gibt drei Funktionen des Tafelbildes*

Herr Blume beginnt die eigentliche Präsentation nun als Gruppensprecher, der noch einmal zusammenfasst, was die Gruppe gemeinsam erarbeitet hat. Der Sprechakt *und zwar haben*
*wir uns überlegt* kann in Kontexten gedacht werden, in denen eine Gruppe ihre Gedanken bezüglich eines Problems gleichgestellten Gruppenmitgliedern vorstellt, die nicht an der Arbeitsphase der nun präsentierenden Gruppe teilgenommen haben. Hervorzuheben ist hier, dass ein solcher Sprechakt in der Regel eher dann geäußert wird, wenn das Folgende bisher als Lösung des Problems noch nicht genannt wurde, die Gruppe also etwas ganz Neues in die Diskussion einbringt.

Beispiel: In einem Sportverein wird schon länger diskutiert, wie man mehr Mitglieder für den Verein rekrutieren könnte. Einige haben eine neue Idee und sollen diese nun zur Abstimmung den anderen Mitgliedern vorstellen: „Und zwar haben wir uns überlegt, dass wir für das nächste Straßenfest eine kleine Akrobatikshow einüben könnten. Die Präsentieren wir dann auf einer kleinen Bühne, so dass die Eltern und Kinder im Kiez einen besseren Eindruck bekommen, was man im Turnverein eigentlich so alles auf die Beine stellen kann“.

Zentral ist hierbei zum einen, dass der präsentierte Sachverhalt als gemeinsam erzeugtes Produkt markiert wird. Zum Anderen wird er mit einer großen Unverbindlichkeit eingeführt. In unserer Beispielgeschichte geht es ja weniger um eine erwartbare argumentativ vorgetragene Zustimmung oder Ablehnung des Gedankens, sondern darum, ob eine Idee gut gefunden wird bzw. die noch unverbindliche Überlegung Anklang bei den Zuhörern findet.

Wenn mit so einem Sprechakt aber ein unverbindlicher Vorschlag eingeleitet wird, stellt sich die Frage, wem und was, übertragen auf den Kontext, Herr Blume etwas vorschlägt? Möglicherweise ist Herr Blumes einleitender Sprechakt als Vorschlag an die anderen Referendare zu lesen, wie man mit der von Frau Süßkind gestellten Aufgabe umgehen könnte.

Im Anschluss wechselt Herr Blume dann in eine Formulierung, die mit der Lesart eines Vorschlags überhaupt nicht mehr zu vereinbaren ist (*es gibt drei Funktionen des Tafelbildes*). Vielmehr macht Herr Blume hier eine klare Aussage über die Welt, wobei die Feststellung, es gäbe genau drei Funktionen des Tafelbildes, an eine auswendig gelernte Antwort in einer Prüfung erinnert. Der Bruch liegt also vermutlich darin, dass Blume von einer eher vorsichtigen Entfaltung eines (Gruppen-)Vorschlags in eine Art Prüfungslogik wechselt und beginnt „richtige Antworten“ zu geben. Die Logik des „richtige Antworten Gebens“ ist nur über das didaktisierte Setting der Seminarsitzung zu erklären. Im Rahmen unserer Ausführungen zum Ausbildungsstil von Frau Süßkind hatten wir darauf hingewiesen, dass es bei der Präsentation der Ergebnisse, um nichts anderes gehen kann,

Herr Blume: Dann gehts los ähm genau das Tafelbild ähm jja ich hoffe, ihr unterstützt mich ich werde mal anfangen. Und zwar haben wir uns überlecht ähm es gibt drei Funktionen des Tafelbildes die erste seht ihr schon relativ offensichtlich nämlich ähm die methodische Funktion des Tafelbildes

Im Anschluss wechselt Herr Blume zu einer Formulierung, die sich gut in schulischen Kontexten denken lässt. Hier könnte ein Lehrer seine Klasse auf den ersten Punkt eines neu eingeführten Themas aufmerksam machen: Es gibt demnach drei Möglichkeiten, um die Aufgabe zu lösen. Die erste seht ihr schon relativ offensichtlich an der Tafel, ihr zieht die Wurzel aus 24 und nehmt dann.....

seiner Klasse zu denken, sondern vielmehr als der eines Schülers in einer Referatssituation, der bemüht ist, seinen Vortrag möglichst professionell „über die Bühne zu bringen“. Als Kontrastbeispiel, das für einen authentischen Sprechakt stehen soll, dem das Merkmal einer inszenierten Lehrerhaftigkeit fehlt, kann folgende Aussage gedacht werden:

Schüler zu seiner Klasse: *Wir haben hier noch einmal kurz die Funktionen des Tafelbildes und die damit verbundenen Einsatzvarianten zusammengefasst.* Hiermit würden die Hörer auf einer hierarchisch gleichberechtigten Ebene adressiert; die Präsentation wäre sachorientiert, aber nicht artifiziell überhöht. Allerdings bliebe das Problem einer weitergehenden inhaltlichen Füllung der Präsentation auch hier bestehen. An dieser Sequenz zeigt sich demnach deutlich die Problematik, die mit der Methode der Präsentation verbunden ist: Der eigentliche Inhalt tritt hinter der Inszenierung der Situation zurück. Ist der zu präsentierende Inhalt an sich darüber hinaus als sachlich wenig anspruchsvoll einzuschätzen, stellt sich das Problem einer adäquaten Darstellung der Präsentation in gesteigerter Form. Herr Blumes Umgang mit dieser Problematik stellt sich uns geschmeidig dar.

Herr Blume: Dann gehts los ähm genau das Tafelbild ähm jja ich hoffe, ihr unterstützt mich ich werde mal anfangen. Und zwar haben wir uns überlecht ähm es gibt drei Funktionen des Tafelbildes die erste seht ihr schon relativ offensichtlich nämlich ähm die methodische Funktion des Tafelbildes *die methodische Funktion kann statisch sein, das heißt ähm man schreibt auf die Tafel die die äh Tops der Stunde die Merksätze und wichtig beim Statischen ist es steht halt schon da.*

Im Fortlauf von Herrn Blumes Erläuterungen zeigt sich erneut der Wechsel in eine eher nachlässige, umgangssprachlichere Ausdrucksweise: Nachdem Herr Blume eine Eigenschaft der methodischen Funktion des Tafelbildes genannt hat, setzt er an, um diese genauer zu erklären. Dabei fällt er in eine Ausdrucksweise, die an einen Schüler erinnert, der spontan auf die Frage eines Lehrers auswendig gelerntes Wissen reproduzieren muss:

L.: *Was bedeutet es, wenn man von der methodischen Funktion des Tafelbildes spricht? – Klaus!*

Klaus: *Das heißt ähm, man schreibt auf die Tafel die die äh Tops der Stunde die Merksätze und wichtig beim Statischen ist, es steht halt schon da.*
In dieser Geschichte hat Klaus nicht nur Schwierigkeiten adäquat auf die Frage des Lehrers zu antworten, immerhin könnte er auf den Unterschied zwischen den Themen der Stunde und Merksätzen hinweisen, beispielsweise durch das Einfügen einer Konjunktion (oder); er versucht zum Ende auch die etwas verunglückte Antwort durch die Nennung eines zentralen Punktes zum Positiven zu wenden, sozusagen die „Prüfungssituation“ durch das Ausspielen eines Trumpfes zu seinen Gunsten zu entscheiden.


Herr Blume: Dann gehe los ähm genau das Tafelbild ähm jja ich hoffe, ihr unterstützt mich ich werde mal anfangen. Und zwar haben wir uns überleicht ähm es gibt drei Funktionen des Tafelbildes die erste seht ihr schon relativ offensichtlich nämlich ähm die methodische Funktion des Tafelbildes die methodische Funktion kann statisch sein, das heißt ähm man schreibt auf die Tafel die die äh Tops der Stunde die Merksätze und wichtig bei beim statischen ist es steht halt schon da

*Nu die Frage an euch ähm: Was gibts denn noch für Tafelbilder? Ja*

Der im Anschluss realisierte Sprechakt erinnert auf den ersten Blick an den Sprechakt eines Showmasters in einer Kinderquizsendung. Nachdem ein kurzer Film eingeblendet wurde, stellt der Moderator die nächste Wettkampffrage an die Kinderteams: *Jetzt die Frage an euch: Welche anderen Tierarten leben im Wald?*

Im Unterschied zu der Beispielgeschichte, in der der Moderator eine Frage stellt, die über das bisher im Filmausschnitt Gezeigte hinausgeht, beginnt Herr Blume seine Frage jedoch nicht mit dem aufmerksamkeitsfokussierenden *Jetzt*, sondern mit einem *Nu* (als Kurzform von *Nun*), das eher als Ausdruck einer leicht ironisierenden Haltung des Sprechers gelesen
werden kann. Denkbar wäre dieser Beginn zum Beispiel, wenn der Sprecher eine Frage stellt, die er selbst als sehr leicht zu beantworten einschätzt, da die entsprechende Information kurz zuvor bereits genannt wurde oder, um im Rahmen der Kinderquizsendungsgeschichte zu bleiben, weil die Information gerade im Film gezeigt wurde. Moderator: Also ihr habt gesehen, dass der Fuchs Hamster, Mäuse und Hasen jagt. Nu die Frage an euch: Findet er seine Beute eher bei Tag oder bei Nacht?

Zentral ist, dass der Sprecher die Rolle als Repräsentant derjenigen, die diese Frage erdacht haben, nicht ernsthaft ausfüllen kann. Eine Bedingung für die jeweilige Realisation der beiden, die Aufmerksamkeit auf das Folgende lenkenden, Adverbien, scheint die „Wahrnehmung des Sprechers der jeweiligen Situation“ zu sein. Während das Adverb jetzt eher das Moment von Spannung oder auch Motivation in sich zu tragen scheint, deutet die Verwendung der Kurzform des Adverbs nun (nu) eher auf eine nachlässige, weniger spannungsgeladene Inszenierung der Situation durch den Sprecher hin. Im letzteren Fall scheint die Lesart der Ironisierung der Situation am wohlgeformtesten. Der anschließende parasprachliche Markierer unterstreicht die Lesart einer Nichtidentifikation von Herrn Blume mit der von ihm eingenommenen Lehrer Rolle in der aktuellen Situation. Das ähm kann als kurzes Stocken gelesen werden, das zum Ausdruck bringt, die folgende Frage komme Herrn Blume nur schwer über die Lippen.

Die anschließende Frage erinnert an eine Situation in der Grundschule. Nachdem im Rahmen des Sachkundeunterrichts die Nadelbäume besprochen wurden, fragt die Lehrerin: Was gibt’s denn noch für Bäume? Schüler: Laubbäume!

Neben dem Merkmal einer artifiziellen Inszenierung einer Unterrichtsszene, trägt der letzte Teil des Sprechaktes auch das Merkmal der Infantilisierung in sich. Letzteres resultiert vor allem durch das eingefügte denn, dass die Asymmetrie zwischen Angesprochenen und Fragendem deutlich zum Ausdruck bringt. Es entlarvt die Frage als „Lehrerfrage“; der Fragende kennt offensichtlich die erfragte Antwort.

Herr Blume adressiert die Referendare ähnlich wie ein Showmaster in einer Kinderquizsendung oder ein Lehrer in einer Grundschule, wobei die Frage selbst, aufgrund ihres geringen inhaltlichen Anspruchs, eher an Kontexte denken lässt, im Rahmen derer ein Erwachsener eine Frage an Kinder stellt, die möglichst von allen beantwortet werden können soll, wie zum Beispiel in der ersten Klasse der Grundschule. Wesentlich scheint das Merkmal der Ironisierung, dass für das Nu rekonstruiert werden konnte. Damit zeigt sich insgesamt, dass Herr Blume die antizipierte Erwartung eine „gute“, also möglichst
unterhaltsame Präsentation aufzuführen, umsetzt, indem er sich wie ein Grundschullehrer zeigt, sich darin aber gerade immer wieder von der Situation distanziert. Das abschließende *Ja* des Sprechaktes ist als Erteilung des Wortes an einen Referendar zu lesen, der sich auf Herrn Blumes Frage hin gemeldet hatte (Kontextwissen, s. Video).

Insgesamt zeigt diese Sequenz wie sich aus dem durch die Seminarleitung stark didaktisierten Setting eine Interaktion unter den Referendaren entspinnen kann, die wir als *Schule spielen* bezeichnen.

Herr Blume versteht es sich geschickt als erfahrener Referendar in Szene zu setzen, dabei aber über die Spielebene mit den anderen Referendaren auf einer gleichberechtigten Peer-Ebene zu verbleiben. Er hebt sich also nicht vom Teilnehmerkollektiv ab, sondern distanziert sich spielerisch humorvoll von der Seminarsituation. Dabei gelingt es ihm dennoch die Erwartungen der Seminarleitung zu erfüllen, indem er sich letztlich an die Präsentationssituation anpasst, wie in den tendenziell formalen Sprechakten zum Ausdruck kommt, ohne seine individuelle Distanz gegenüber dem Seminar einzubüßen.

**Sequenz aus der Abschlussdiskussion der Seminarsitzung zum Aneignungsstil von Herrn Blume - *also son dynamisches Tafelbild hab ich im Unterricht noch nie entworfen***

Im Folgenden wird ein Redebeitrag von Herrn Blume aus dem das Seminar abschließenden Plenumsgespräch feinanalytisch untersucht. Nachdem die Präsentation der Gruppenarbeitsergebnisse abgeschlossen ist, nimmt Frau Süßkind die Ausgangsfrage der Seminarsitzung wieder auf und leitet so die abschließende Diskussion ein (Frau Süßkind: *Wir sollten aber noch mal zurück kommen. Die Leitfrage war ja sind es alte Hüte?*). Nachdem sich vier Referendare zu Wort gemeldet hatten, schaltet sich Herr Blume in das Gespräch ein.

**Analyse**

Herr Blume: *Ich glaube es geht hier um zweierlei Sachen, nämlich einmal um Medienkompetenz und da is es egal obs die Tafel, der OH-Projektor oder ne PowerPoint-Präsentation gibt, wenn die langweilig gestaltet is, wie unsere Tafelbilder ja wahrscheinlich auch meistens, also son dynamisches Tafelbild hab ich im Unterricht noch nie entworfen (Gelächter), schön*
schön schön wäre das, aber um die Medienkompetenz gehts zum Einen und dann gehts natürlich auch um den den den Wechsel der Medien um das Ganze spannend zu halten, also in vierzig Jahren noch nich nich nur aber auch völlich ohne PowerPoint zu arbeiten würde heißen auch was ganz Wichtiges für das Berufsleben der der Schülerinnen und Schüler rauszuhalten, oder des Unilebens auf das wir die bilden sollen, weil da müssen die mit neuen Medien umgehen. Und die völlig außen vor zu lassen kann ich mir nich vorstellen.

Herr Blume: *Ich glaube es geht hier um zweierlei Sachen*


Dabei verbleibt der Sprecher durch den vorsichtigen Sprechakt *ich glaube* in einer unangreifbaren Position, da er zum Ausdruck bringt, dass er lediglich seine eigene Sicht der Dinge ins Gespräch bringt. Gleichzeitig bringt er zum Ausdruck, die zentralen Problematiken, um die sich die ganze Diskussion dreht, erkannt zu haben und erhebt damit implizit auch den Anspruch, seiner Sicht auf die Dinge zu folgen – legitimiert ist dieser „Führungsanspruch“ durch die Reklamation der Metaperspektive, die sprachlich am zweierlei Sachen zum Ausdruck kommt. Damit macht er sich zum Diskussionsleiter, auf dessen Kommentar die anderen Anwesenden nun reagieren müssen. Durch den vorsichtig vorgebrachten Geltungsanspruch (*ich glaube*) vermeidet er jedoch eine apodiktische Setzung, so dass ein Anschluss an seine Aussage unproblematisch möglich ist. Interaktionslogisch erfordert ein Sprechakt mit einer derartigen Einleitung die Stellungnahme eines anderen Diskussionsteilnehmers, allerdings erst nachdem die zwei reklamierten Sachverhalte dargelegt wurden. Im Folgenden muss Herr Blume diese also ausführen.
Herr Blume: Ich glaube es geht hier um zweierlei Sachen nämlich einmal um Medienkompetenz

Im vorliegenden Kontext nennt Herr Blume die Frage der Medienkompetenz als den einen zentralen Aspekt in Bezug auf die diskutierte Thematik. Bezogen auf die aktuelle Situation macht Herr Blume demnach deutlich, dass die Diskussion aus seiner Perspektive den zentralen Kern der Sache noch nicht erfasst habe. Erwartungsgemäß müsste von ihm im Anschluss nun der zweite wesentliche Aspekt der Diskussion genannt werden.

Herr Blume: Ich glaube es geht hier um zweierlei Sachen nämlich einmal um Medienkompetenz und da is es egal obs die Tafel, der OH-Projektor oder ne PowerPoint-Präsentation gibt

der Teamer ein „Machtwort“: Es geht doch darum, dass die Kids abends um elf in ihren Zimmern sein sollen! Und da is es egal ob die vorher noch duschen möchten, mit den Eltern telefonieren oder sonst irgendwas. Um Elf ist Nachtruhe, bis dahin haben sie Zeit das zu erledigen und nicht noch bis fünf oder zehn nach elf.

An dieser Stelle drückt sich demnach deutlich die, im ersten Teil der Analyse vermutete, innere Distanz von Herrn Blume gegenüber dem Geschehen im Seminar aus. Es kommt eine deutliche Kritik zum Ausdruck.

Herr Blume: Ich glaube es geht hier um zweierlei Sachen nämlich einmal um Medienkompetenz und da is es egal obs die Tafel, der OH-Projektor oder ne PowerPoint-Präsentation gibt wenn die langweilig gestaltet is, wie unsere Tafelbilder ja wahrscheinlich auch meistens

Mit einer Begründung für seine Aussage schließt Herr Blume an seine Kritik an. Zunächst sagt er, dass es prinzipiell egal sei, welches Medium im Unterricht zum Einsatz komme, wesentlich sei vielmehr, dass die Gestaltung des Unterrichts mithilfe des Mediums für die Schüler ansprechend sein müsse. Wörtlich bezieht er sich jedoch nur auf die PowerPoint-Präsentation als Medium im Unterricht, was anhand des verwendeten Artikels deutlich wird (die). Diese Aussage realisiert er in einem Sprechakt, der die Unsinnigkeit der vorangegangenen Diskussion aus Herrn Blumes Perspektive besonders unterstreicht.

Denkbar wäre etwa folgende Fortsetzung: wenn die langweilig gestaltet ist, nehmen die Schüler sowieso nichts von dem Stoff auf. Sinngemäß könnte man den Sprechakt folgendermaßen übersetzen: Es ist doch ganz egal mit welchem Medium wir im Unterricht arbeiten. Solange der Stoff für die Schüler nicht interessant aufbereitet wird, lernen die sowieso nichts.


Anstatt nun, wie zu Beginn seines Sprechaktes anzunehmen, weiter über Powerpoint zu sprechen, führt Herr Blume nun die Tafel als Medium im Unterricht wieder ein. Die Verwendung des weiblichen Artikels (die), der auf die PPP referiert, scheint daher weniger auf eine Fehlleistung als auf eine Vergleichsbewegung hinzudeuten. Auch diese Vergleichsbewegung unterstreicht die Kritik von Herrn Blume an der Diskussion, aus seiner Perspektive ist es vollkommen gleichgültig mit welchem Medium gearbeitet wird, vielmehr kommt es darauf an, dass der Unterricht mit dem Medium möglichst interessant gestaltet wird.


Herr Blume: Ich glaube es geht hier um zweierlei Sachen nämlich einmal um Medienkompetenz und da is es egal obs die Tafel, der OH-Projektor oder ne PowerPoint-Präsentation gibt wenn die langweilig gestaltet is, wie unsere Tafelbilder ja wahrscheinlich auch meistens also son dynamisches Tafelbild hab ich im Unterricht noch nie entworfen (Gelächter)

Im Anschluss steigert Herr Blume sein Vergemeinschaftungsangebot noch, indem er sich selbst als jemand outet, der eher langweilige Tafelbilder im Unterricht erstellt. In der Sache ist dieses Bekenntnis wenig zielführend, es hat ausschließlich eine soziale Funktion. Herr Blume zeigt sich mit diesem Sprechakt – zwar tendenziell selbststilisierend – aber doch als jemand, der den Mut hat Unzulänglichkeiten auch im Rahmen der Seminaröffentlichkeit
einzugestehen. Insofern kann die Aussage auch als Appell an die anderen Referendare gelesen werden, selbst aus dem von Süßkind initiierten Pseudo-Diskurs auszutreten.


Aufgrund der Fülle an Handlungsanforderungen scheint die Frage, ob ein dynamisches oder statisches Tafelbild erstellt wird, in den Hintergrund zu rücken. Dass die Lacher gleichsam als Antwort auf Herrn Blumes Outing zu lesen sind, sozusagen von denen geäußert, die sich von seiner Aussage nicht angesprochen fühlen, ist hingegen kaum denkbar. Wären die Seminarteilnehmer davon überzeugt, dass Herr Blume ein Problem ausspricht, das nur seine eigene Person betrifft, so wäre eher ein peinlich berührtes Schweigen denkbar.


Herr Blume: Ich glaube es geht hier um zweierlei Sachen nämlich einmal um Medienkompetenz und da is es egal obs die Tafel, der OH-Projektor oder ne PowerPoint-Präsentation gibt wenn die langweilig gestaltet is, wie unsere Tafelbilder ja wahrscheinlich auch meistens also son dynamisches Tafelbild hab ich im Unterricht noch nie entworfen (Gelächter) *schön schön schön wär das, aber*

An seinem anschließenden Sprechakt fällt besonders die dreimalige Wiederholung des Adjektivs (*schön*) in der Kombination mit dem Konjunktiv auf. Der Sprechakt erinnert dementsprechend an den leicht ironisch - resignativen Sprechakt *schön wär's*, der besonders gut als Anschluss an Aussagen gedacht werden kann, von denen der Sprecher annimmt,

Übertragen auf den tatsächlichen Kontext lässt sich daher sagen, dass Herr Blume einen für die Schüler spannenden Einsatz der Tafel als Medium im Unterricht als wünschenswerte Utopie deklariert. Mit dem Sprechakt zeigt Herr Blume sich als jemand, der um die Differenz zwischen pädagogischen Idealen und den Problemen ihrer Umsetzung in die berufliche Handlungspraxis weiß. Mit diesem Sprechakt kommt eine Haltung von Herrn Blume zum Ausdruck, die als realitätstüchtig beschrieben werden kann. Herr Blumes Sprechakt verweist uns auf die Differenz zwischen schulischer Realität und der Ausbildungssituation im Studienseminar, die immer nur mittelbar Antworten auf tatsächliche Handlungsprobleme suchen kann. Dieser Differenz steht er jedoch in gewisser Weise indifferent gegenüber, weder das Artifizielle der Seminarsituation (noch die berufliche Realität) verursachen einen manifesten Leidensdruck.

Herr Blume: Ich glaube es geht hier um zweierlei Sachen nämlich einmal um Medienkompetenz und da is es egal ob die Tafel, der OH-Projektor oder ne PowerPoint-Präsentation gibt wenn die langweilig gestaltet is, wie unsere Tafelbilder ja wahrscheinlich auch meistens also son dynamisches Tafelbild hab ich im Unterricht noch nie entworfen (Gelächter) schön schön schön wär das, aber um die Medienkompetenz gehts zum Einen

Anstatt seine Aussage sinnlogisch zu Ende zu bringen, bricht Herr Blume ab und kommt inhaltlich zurück zu seiner ursprünglichen Sprechabsicht. Ein grundlegender Aspekt, um den es in der Diskussion geht, ist für Herrn Blume die bereits erwähnte Medienkompetenz. Der Abbruch seiner ursprünglichen Aussage verdeutlicht, dass der tendenziell selbst-stilisierende, dabei aber tendenziell vergemeinschaftende Einschub seiner Aussage nun beendet ist – es bedarf insofern keiner weiteren Erläuterung. Darauf verweist uns auch die fehlende Zäsur, die hier stehen müsste, sofern es im Folgenden um eine Zusammenfassung
des bisher Gesagten gehen sollte. Anstatt also beispielsweise mit einem also auf ein nun folgendes Resümee des bisher Gesagten zu verweisen, kommt Herr Blume zurück zu seinem Ausgangsargument, der Medienkompetenz. Inhaltlich betrachtet sagt Herr Blume, dass die wünschenswerte Utopie eines „guten“ Unterrichts an der Medienkompetenz der Referendare scheitert.

Auf der manifesten Ebene scheint Herr Blume demnach die Diskussion im Seminar kritisieren zu wollen, die nicht auf das eigentliche Problem der Medienkompetenz abzielt, auf der latenten Ebene aber kritisiert er nicht nur die Diskussion im Seminar, sondern das Seminar als artifiziellen Ort der Einübung in die Handlungspraxis überhaupt.

Herr Blume: Ich glaube es geht hier um zweierlei Sachen nämlich einmal um Medienkompetenz und da is es egal obs die Tafel, der OH-Projektor oder ne PowerPoint-Präsentation gibt wenn die langweilig gestaltet is, wie unsere Tafelbilder ja wahrscheinlich auch meistens also son dynamisches Tafelbild hab ich im Unterricht noch nie entworfen (Gelächter) schön schön schön wär das, aber um die Medienkompetenz gehts zum Einen und dann gehts natürlich auch um den den den Wechsel der Medien um das Ganze spannend zu halten

Herr Blume fährt fort, um den zweiten wichtigen Aspekt der Diskussion hervorzuheben. Seiner Meinung nach liegt dieser im Wechsel der Medien um das Ganze spannend zu halten. Das lässt den Leser kurz stolpern, ist doch der Wechsel der Medien eher als ein Unterpunkt der Medienkompetenz zu verstehen, als eine eigenständige Größe. Die beiden von Herrn Blume angeführten Aspekte liegen also nicht auf einer Ebene. Vielmehr ist davon auszugehen, dass man als medienkompetenter Referendar auch weiß, wann welches Medium wie im Unterricht eingesetzt werden kann, um das Ganze spannend zu halten. Herr Blumes Sprechakt scheint zwei Aspekte zum Ausdruck zu bringen: Einmal eine Art Zugeständnis an die Seminarsituation, immerhin geht es in der heutigen Sitzung um drei spezifische Medien und was bei ihrem Einsatz im Unterricht zu berücksichtigen ist. In dieser Lesart wäre der Aspekt des Wechsels der Medien im Rahmen der Diskussion aus Herrn Blumes Perspektive bisher noch vernachlässigt worden, so dass er meint, diesen nun gesondert hervorheben zu müssen. In dieser Lesart wäre besonders die Seite an Herrn Blume zum Ausdruck gebracht, die die Kritik relativiert und sich nicht gänzlich aus der Gruppe von Referendaren ausschließt. In dieser Lesart wäre das auch in dem Sinne bedeutsam, als dass darauf verwiesen würde, dass es eben auch um das geht, wovon zuvor
gesprochen wurde. In diesem Sinne käme eine der Seminarsituation geschuldete Konformität zum Ausdruck.

Das auch kann aber ebenfalls als Ausdruck dafür gelesen werden, dass Herr Blume nun – wie von ihm zu Beginn eingeleitet – den zweiten Aspekt anführen will, der für ihn im Rahmen der Diskussion zentral ist. In dieser Lesart wäre der Wechsel der Medien als der Unterpunkt zur Medienkompetenz zu verstehen. So gelesen handelte es sich um die Fortführung seiner Kritik: Es mangelt (den Referendaren) an Medienkompetenz und dem untergeordnet eben auch an einem Wissen bezüglich dessen, wann welches Medium im Unterricht eingesetzt werden sollte.

Keine der beiden Lesarten lässt sich ausschließen, so das davon auszugehen ist, dass sich in diesem Sprechakt die nun schon häufiger rekonstruierte Ambivalenz von Herrn Blume – die Kritik auf der einen Seite und die der Seminarsituation geschuldete Konformität auf der anderen Seite – gegenüber der Seminarsituation zeigt.

Herr Blume: Ich glaube es geht hier um zweierlei Sachen nämlich einmal um Medienkompetenz und da is es egal obs die Tafel, der OH-Projektor oder ne PowerPoint-Präsentation gibt wenn die langweilig gestaltet is, wie unsere Tafelbilder ja wahrscheinlich auch meistens also son dynamisches Tafelbild hab ich im Unterricht noch nie entworfen (Gelächter) schön schön schön wär das, aber um die Medienkompetenz gehts zum Einen und dann gehts natürlich auch um den den Wechsel der Medien um das Ganze spannend zu halten also in vierzig Jahren noch nich nich nur aber auch völlich ohne PowerPoint zu arbeiten


Mit dem also markiert Herr Blume eine Zäsur, er setzt dazu an, das vorher Gesagte nun noch einmal zu erklären. Die daraufhin genannten vierzig Jahre können sich sinnlogisch nur auf eine Vorstellung von Herrn Blume über die Dauer (s)eines Berufslebens beziehen. Die dann folgende Reihe aus Negationspartikeln und kopulativen sowie disjunktiven Adverbialkonjunktionen ist aufgrund ihrer Widersprüchlichkeit besonders erklärungsbedürftig. Betrachten wir also zunächst jede Einheit für sich.
Die Wendung noch nich, als zeitlich beschränkender Negationspartikel, kann in der vorliegenden Aussage mit einer nahezu vorwurfsvollen Konnotation gelesen werden: Also in vierzig Jahren noch nich in der Hauptstadt gewesen zu sein, das ist schon ein großes Versäumnis. Wohlgeformter wäre in dieser Geschichte allerdings die Wendung noch nie.

Der zeitlich beschränkende Negationspartikel kann ebenfalls in folgender Verwendung gedacht werden: Ich war noch nich im Heimatmuseum, aber ich gehe nächste Woche hin. Wesentlich ist das Merkmal, dass mit diesem Negationspartikel immer ein Versäumnis bzw. etwas, dass man noch nicht getan hat, aber zumindest getan haben sollte bzw. bald tun wird, beschrieben wird.


Ganz ähnlich verhält es sich mit dem darauffolgenden aber auch: Ich habe es nicht nur getan, um Basti eine Freude zu machen, aber auch!

Zentral ist für beide Wendungen, dass auf eine bestimmte Handlungsweise referiert wird, die nicht ausschließlich auf einer bestimmten Motivation beruht, sondern ebenfalls darauf verweist, dass auch andere Gründe für das Handeln ausschlaggebend waren. Nicht nur der erstgenannte Aspekt hat aus der Perspektive des Sprechers seine Berechtigung, vielmehr muss auch einem weiteren Aspekt Raum gegeben werden.

Bis hierher zeigt sich in Herrn Blumes Sprechakt demnach eine deutliche Differenz: Zuerst realisiert er eine sprachliche Wendung, die vorwurfsvoll oder doch mindestens überrascht auf ein Versäumnis hinweist; für Herrn Blume gibt es demnach etwas, dass man als Lehrer in vierzig Jahren Berufsleben unbedingt getan haben muss. Diese Aussage schränkt er dann jedoch über die Wendung nicht nur aber auch ein. Es gibt demnach etwas, was man als Lehrer unbedingt tun muss, allerdings muss auch etwas anderes noch Platz im Berufshandeln haben. Konfrontiert mit dem tatsächlichen Kontext sagt Herr Blume hier also, dass die Arbeit mit PowerPoint für das berufliche Handeln eines Lehrers unabdingbar ist. Dieses eindeutige Statement schränkt er dann jedoch sofort wieder ein: auch andere Medien müssen Platz im Unterricht haben.
Im Anschluss bricht diese Relativierung seiner Aussage allerdings wieder zusammen und Herr Blume realisiert eine Wendung, die seine ursprüngliche Sprechabsicht wieder aufnimmt:

*völlich ohne PowerPoint.*

Die Wendung *völlich ohne* ist eigentlich nur in Geschichten denkbar, in denen im weitesten Sinne eine Risikoabwägung bzw. der Schutz vor einem Risiko oder auch eine Entblößung thematisch ist:

Du willst völlich ohne Versicherung in den Urlaub fahren? Du bist ja verrückt! Was ist wenn du krank wirst und zum Arzt musst? Oder:

Dann kam die Welle und auf einmal stand ich völlich ohne Badehose am Strand!

Zentrales Merkmal ist, dass diese Wendung nur in Kontexten denkbar ist, in denen grundlegend auf einen negativ besetzten Tatbestand referiert wird. Selbst in einem Kontrastbeispiel, in dem die Aussage an sich auf etwas Positives referiert, bleibt das Merkmal der grundsätzlichen Negativität erhalten:

*Das war echt spitz wie das lief, einfach so völlich ohne die sonst üblichen Schwierigkeiten.* In dieser Geschichte wird die umgangssprachliche Formulierung *völlich ohne* in Bezug auf einen Tatbestand realisiert, der überraschender Weise positiv ausgefallen ist, obwohl in der Regel negative Konsequenzen zu erwarten gewesen wären.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass Herr Blume sich eindeutig für das Medium PowerPoint im Unterricht aussprechen will, in der Realisierung dieser Aussage jedoch große Unsicherheiten zum Ausdruck kommen. Man erhält den Eindruck Herr Blume vermeide im Rahmen der Diskussion eine Außenseiterrolle einzunehmen.

Verstehbar wird sein Sprechakt vor dem Hintergrund unserer Interpretation des übergeordneten Themas der Sitzung, das Frau Süßkind zur Eröffnung der Abschlussdiskussion, aus der dieser Wortbeitrag von Herrn Blume stammt ("Tafel, Oh-Projektor, Flipchart- brauchen wir diese alten Hüte noch?"). In unserer Interpretation (vgl. Süßkind S. 55) hatten wir festgehalten, dass der von dieser Themenformulierung ausgehende Impuls bereits in eine Art Bekenntnislogik führt. Die pseudo-innovative Formulierung, deren Pointe sich aufgrund der veralteten Wendung „alter Hut“ bereits verbraucht hat, interpretieren wir als Ausdruck eines Wertkonservatismus. In einer Art Ratgeberliteraturslang wird hier die Frage gestellt, ob das, was gestern gegolten hat – nämlich die genannten Medien als sinnvolle Hilfsmittel im Unterricht – heute falsch sein kann. Herr Blumes Sprechakt ist dementsprechend als Aufbegehren gegen diese Bekenntnislogik zu lesen. Natürlich mögen die altbewährten Medien immer noch eine

Herr Blume: Ich glaube es geht hier um zweierlei Sachen nämlich einmal um Medienkompetenz und da is es egal obs die Tafel, der OH-Projektor oder ne PowerPoint-Präsentation gibt wenn die langweilig gestaltet is, wie unsere Tafelbilder ja wahrscheinlich auch meistens also son dynamisches Tafelbild hab ich im Unterricht noch nie entworfen (Gelächter) schön schön schön wär das, aber um die Medienkompetenz gehts zum Einen und dann gehts natürlich auch um den den den Wechsel der Medien um das Ganze spannend zu halten also in vierzig Jahren noch nich nich nur aber auch völlich ohne PowerPoint zu arbeiten würde heißen auch was ganz Wichtiges für das Berufsleben der der Schülerinnen und Schüler rauszuhalten oder des Unilebens auf das wir die bilden sollen

Im Anschluss an seine – (für einen anwesenden Hörer wohl kaum mehr eindeutig nachvollziehbare) Aussage – begründet Herr Blume seinen „Standpunkt“. Er führt ein inhaltlich absolut konventionalistisches Argument an, das folgendermaßen übersetzt werden könnte:
Überall ist PowerPoint wichtig, sollten wir nicht allein schon deshalb im Unterricht auch PowerPoint machen?


In dem Sprechakt irritierend ist allerdings die Verwendung des Artikels die anstatt des Personalpronomens sie, womit eine eigentümliche Distanz gegenüber der eigenen Klientel zum Ausdruck kommt, die nicht so ganz zu dem zuvor beschworenen Pathos passen will. Denkbar ist allerdings, dass die Verwendung des Artikels auf eine lokale Varietät im Sprachgebrauch zurückzuführen ist.

Für den Sprechakt zentral sind die pathetische Ausdrucksweise, sowie die Berufung auf ein pädagogisches Ethos. Es scheint als wäre hierüber die zuvor geäußerte Kritik von Herrn Blume an der Diskussion und der Unauthentizität der Seminarsituation legitimierbar bzw. verliere hierdurch ihre Sprengkraft. Strukturell reproduziert sich hier die Gleichzeitigkei
von kritischer und auch kritisierender Distanz bei gleichzeitigem konstruktivem Verbürgen der Norm.

Herr Blume: Ich glaube es geht hier um zweierlei Sachen nämlich einmal um Medienkompetenz und da is es egal obs die Tafel, der OH-Projektor oder ne PowerPoint-Präsentation gibt wenn die langweilig gestaltet is, wie unsere Tafelbilder ja wahrscheinlich auch meistens also son dynamisches Tafelbild hab ich im Unterricht noch nie entworfen (Gelächter) schön schön schön wär das, aber um die Medienkompetenz gehts zum Einen und dann gehts natürlich auch um den den Wechsel der Medien um das Ganze spannend zu halten also in vierzig Jahren noch nich nich nur aber auch völlich ohne PowerPoint zu arbeiten würde heißen auch was ganz Wichtiges für das Berufsleben der der Schülerinnen und Schüler rauszuhalten oder des Unilebens auf das wir die bilden sollen

weil da müssen die mit neuen Medien umgehen


Herr Blume: Ich glaube es geht hier um zweierlei Sachen nämlich einmal um Medienkompetenz und da is es egal obs die Tafel, der OH-Projektor oder ne PowerPoint-Präsentation gibt wenn die langweilig gestaltet is, wie unsere Tafelbilder ja wahrscheinlich auch meistens also son dynamisches Tafelbild hab ich im Unterricht noch nie entworfen (Gelächter) schön schön schön wär das, aber um die Medienkompetenz gehts zum Einen und dann gehts natürlich auch um den den Wechsel der Medien um das Ganze spannend zu halten also in vierzig Jahren noch nich nich nur aber auch völlich ohne PowerPoint zu arbeiten würde heißen auch was ganz Wichtiges für das Berufsleben der der Schülerinnen und Schüler
rauszuhalten oder des Unilebens auf das wir die bilden sollen weil da müssen die mit neuen Medien umgehen

und die völlig außen vor zu lassen kann ich mir nicht vorstellen

Abschließend stellt Herr Blume seine Sicht der Dinge dann doch noch einmal deutlich heraus.


Insgesamt besteht die Bedeutungsstruktur in einer sehr deutlichen, aber eher reflexiv zum Ausdruck gebrachten Positionierung des Sprechers.
Bezogen auf den vorliegenden Kontext bringt Herr Blume damit zum Ausdruck, dass ein Verzicht auf neue Medien im Unterricht, speziell die Arbeit mit PowerPoint, für ihn eine nicht zu ignorierende Relevanz hat und er damit die Idee, auf dieses Mittel zu verzichten, als grundsätzlich schwer vorstellbar bewertet.


Süßkind: \textit{Frau Ref}_w6

Ref\_w6: \textit{Ähm, ich finds n bisschen schwierig weil die Schüler sich dann son bisschen in der Haltung des Konsumenten wiederfinden und wie zu Hause vorm Fernseher sitzen, und wenn man jetzt ich das bietet was sie wollen, möchten sie gerne umschalten und das geht im Unterricht nich. Und dann schalten sie ab, und ähm deswegen weiger ich mich dagegen n bisschen so ne so ne Schau da vorne zu machen, natürlich klar in dem Hinblick darauf dass die mit neuen Medien umgehen und das auch können müssen, müssen ses oder solln se dis üben und soll sie ihnen darbringen, aber, ich fühl mich nich so verpflichtet dann meinen Unterricht zu Hause aufzunehmen auf Video mit ner Musik zu unterlegen und ihn dann einfach nur noch abzuspielen. Und deswegen denk ich, dass man schon noch son Mittelweg finden sollte und sie auch zwingen jetzt mal zuzuhören jetzt mal was abzuschreiben und jetzt mal einfach mitzudenken.}

Süßkind: \textit{Gibt hier ganz viele Meldungen Herr Ref}_m5, Herr Ref\_m11, Herr Ref\_m8, \textit{Frau Ref}_w?

\textbf{4.2 Beflissener Konformismus}

Auch in Frau Stollens Bearbeitung der Präsentationsaufgabe kommt das Strukturproblem zum Ausdruck, dass die zu präsentierende Sache im Kern trivial ist und keinen diskussionswürdigen Problemgehalt beinhaltet. Im Gegensatz zu Herrn Blume übernimmt

Im Rahmen der Präsentationssequenz, stärker aber noch im Rahmen des abschließenden Plenumsgespräches, zeugen ihre Sprechakte von der Bemühung, den Anforderungen der Seminarleiterin bestmöglich gerecht zu werden. Dieses Bemühen konturiert sich letztlich als eine Art „beflissener Konformismus“. Frau Stollen kann so keine auf die Sache bezogene Diskursrolle einnehmen, sondern verbleibt in der – durch den Ausbildungsstil der Seminarleiterin an sie herangetragenen – Rolle als „Schülerin“.

*hja also ihr seht schon ähm ein Flipchart ist ganz vielseitig – Präsentieren als Mittel zur Selbstdarstellung*

Die folgende Sequenz bildet den Beginn der Ergebnispräsentation aus der Gruppenarbeit zum Flipchart ab. Frau Stollen beginnt die Präsentation, wird dann jedoch von anderen Gruppenteilnehmern unterbrochen und später abgelöst.

Frau Stollen:  *Okay ähm wir haben uns äh mit dem Thema Flipchart auseinandergesetzt, wir hams n bisschen anders auseinandergesetzt damit als ihr weil wir ähm nicht ganz so viel Text hatten wie ihr, heißt wir hamm n bisschen unsere eigene Kreativität spielen lassen (TM ab) Gucken obs jetzt funktioniert*

(Frau Süßkind: nich kaputt machen teuer)
Frau Stollen: Machn wir das so (Gelächter) (2) hja also ihr seht schon ähm ein Flipchart ist ganz vielseitig wir ham uns erstmal über die Methoden Gedanken gemacht ähm wie man son Flipchart methodisch alles einsetzen kann also, über Brainstorming MindMaps die vorstrukturiert oder assoziativ sein können man kann Klassenregeln aufstellen die anschließend irgendwo, an ne Pinnwand hängen im Klassenzimmer (1) man kann ein Short-Talk machen, was ist das ist die Frage, äh das ist ne kleine schriftliche Diskussion? Man kann ein Plakat erstellen man kann auch Vokabellisten parallel zur Tafel oder zu den äh interaktiven Whiteboards ähm erstellen, auch wieder an die Ta an die Wand hängen wie auch immer, ihr seht auf diesem einem Flipchart-(uv) schon sehr viel Nachteile, na ein ganz großer Vorteil eigentlich is dass man die verschiedenen Farben die eigentlich ähnlich auf den Whiteboards supergut erkennt also man kann mit verschiedenen Farben arbeiten jetzt vielleicht nich grade mit gelb, rot hatten wir leider nich wir hatten nur jetzt schwarz blau und grün, kann man super mit arbeiten erkennt man gut ist eigentlich soweit kein Problem (1) Ganz großes Problem ist wenn man sich verschreibt (1) es bleibt immer stehen


Frau Stollen: Okay ähm wir haben uns äh mit dem Thema Flipchart auseinandergesetzt, wir hams n bisschen anders auseinandergesetzt damit

liegender Kandidat bietet sich das an, was über das Scheitern sprachlich zum Verschwinden gebracht wird, nämlich die Sache selbst, die sich ja bereits im einleitenden Präsentationssprechakt als auratisierungsbedürftig konturiert hatte.


Frau Stollen: Okay ähm wir haben uns äh mit dem Thema Flipchart auseinandergesetzt, wir hams n bisschen anders auseinandergesetzt damit als ihr

Der Fortgang der Sequenz überrascht, hätte doch die ohnehin scheiternde Legitimationsfigur eher nahe gelegt, entweder mit der Erklärung fortzufahren, wie die von der eigenen Gruppe gewählte abweichende Variante nun aussieht oder zu begründen, warum man sich für das differente Vorgehen entschieden hat. Stattdessen folgt eine explizite Referenzmarkierung, die der Gesamtfigur eine gewisse Schärfe verleiht: Die Wendung n bisschen anders ... als ihr impliziert eine zwar abgemilderte (n bisschen), aber eindeutige Abgrenzung gegenüber den nicht der eigenen Arbeitsgruppe zugehörigen Anwesenden.
Dabei richtet sich der Zusatz explizit auf deren Personen (eine Alternative wäre bspw. die deutlich 'neutralere' Wendung als die anderen Arbeitsgruppen gewesen) und konstituiert ein implizites Konkurrenzerhältnis. Latent gewinnt über die Gegensatzkonstruktion wir-ihr die Frage, wer denn nun mit größerem Recht von sich behaupten kann, die Aufgabenstellung adäquat bearbeitet zu haben, an Bedeutung. Auf der manifesten Ebene soll Frau Stollens Sprechakt die Differenz entschuldigen, auf der latenten Ebene kommuniziert sie dabei allerdings auch Kritik an den anderen Gruppen. Der Hinweis, dass man es anders gemacht hat, verweist immer auch darauf, dass die Art und Weise wie es die Anderen gemacht haben, für diese Gruppe nicht in Frage kam. Im Unterschied zu einer scharfen, sachlich begründeten Kritik, fällt diese hier allerdings nur schwach aus.

Gegenüber einer für die ursprünglich eingeschlagene Präsentationspragmatik konsequenten, sachbezogenen Vorgehensweise verschärft sich der Bruch, indem mit dem Zusatz als ihr die Selbstbezüglichkeit des Sprechaktes auf die übrigen Anwesenden ausgedehnt wird: Ein die eingeschlagene Linie sinnlogisch konsistent weiter führender Anschluss kann sich jetzt nicht auf das Problem des Flip-Chart-Einsatzes im Unterricht beziehen, sondern muss sich am Vorgehen und/oder an den Präsentationen der anderen Arbeitsgruppen aufführbar machen. Erwartbar wäre eine Konkretisierung des eigenen Vorgehens (auf der Folie seiner Differenz gegenüber dem Vorgehen der anderen Arbeitsgruppen).

Frau Stollen: Okay ähm wir haben uns äh mit dem Thema Flipchart auseinandergesetzt, wir hams n bisschen anders auseinandergesetzt damit als ihr weil wir ähm nicht ganz so viel Text hatten wie ihr

Im Anschluss erfolgt nicht die erwartete Konkretisierung des differenten Vorgehens, sondern seine Begründung. Überraschenderweise bezieht sich die Begründung inhaltlich weder auf das wir noch auf das ihr, sondern darauf, dass die „Ausgangsbedingungen“ der Arbeitsgruppen unterschiedlich waren: Der Sprechakt nimmt in Anspruch, dass die der Gruppe, als deren Sprecherin Frau Stollen auftritt, zu Verfügung gestellte Materialbasis sich sehr viel schmaler darstellte, als die der anderen Gruppen (was – so suggeriert es der Sprechakt – einer schwierigeren Ausgangsbasis entspricht). Inhaltlich bestätigt sich damit die Legitimierungshypothese: Auf Grund der im Vergleich defizitärer Ausgangsbasis kann nicht erwartet werden, dass die folgende Präsentation ebenso materialhaltig argumentiert, wie die der anderen Gruppen. Auf der latenten Ebene bestätigt der Sprechakt die sich schon vorher andeutende Konkurrendynamik. Das zeigt sich, wenn man die realisierte Figur mit Alternativoptionen, wie z.B. der Variante: Meinem Eindruck nach verlief unsere


Frau Stollen: Okay ähm wir haben uns äh mit dem Thema Flipchart auseinandergesetzt, wir hams n bisschen anders auseinandergesetzt damit als ihr weil wir ähm nicht ganz so viel Text hatten wie ihr, heißt wir hamn n bisschen unsere eigene Kreativität spielen lassen

Im Anschluss „übersetzt“ Frau Stollen ihre vorhergegangene Aussage. In Bezug auf die zwei Ebenen, die in Frau Stollens Sprechakt thematisch sind (Legitimation und Kritik), können entsprechend zwei weitere Aussagen gedankenexperimentell eingesetzt werden. In Fortführung der Legitimationsslesart kann Frau Stollens Sprechakt in etwa wie folgt übersetzt werden: Wir hatten weniger Text, daher unterlagen wir einer ungünstigen Sondersituation. Um uns aus dieser zu befreien, mussten wir unsere eigene Kreativität spielen lassen.

Auf der zweiten Ebene, sozusagen in Fortführung der Kritiklesart, könnte der Sprechakt hingegen wie folgt übersetzt werden: Im Gegensatz zu euch hatten wir das Glück, unsere eigenen Ideen realisieren zu können.


Frau Stollen: Okay ähm wir haben uns äh mit dem Thema Flipchart auseinandergesetzt, wir hams n bisschen anders auseinandergesetzt damit als ihr weil wir ähm nicht ganz so viel Text hatten wie ihr, heißt wir hamn n bisschen unsere eigene Kreativität spielen lassen
Gucken obs jetzt funktioniert

Ähnlich wie Herr Blume, bringt auch Frau Stollen einen Sprechakt, der die Differenz zwischen vor dem Geschehen und dem Geschehen selbst markiert. Mit einem Sprechakt, der besonders gut in Kontexten denkbar ist, in denen der Erfolg einer Reparatur überprüft
wird, kündigt Frau Stollen an, dass sie nun die Präsentation beginnen wird. Für den Sprechakt können folgende Kontexte gedacht werden:


Beiden Geschichten gemeinsam ist das Spannungsmoment, das der Sprecher kurz vor der „Feuerprobe“ zum Ausdruck bringt. Im Gegensatz zu Geschichte eins, in dem der Sprechakt insofern wohlgeformt ist, als dass er gegenstandsangemessen den technischen Charakter der anstehenden Überprüfung des Reparaturerfolgs zum Ausdruck bringt, zeigt Geschichte zwei auf, dass der Sprechakt hier nicht als wohlgeformt eingeschätzt werden kann. Beim Spielen eines Musikstücks geht es um mehr als das bloße, fehlerfreie Durchspielen. Die Situation birgt ein unabweisbares Risiko in sich, ob das Spiel gefühlvoll, das Publikum anrührend gelingt oder nicht, ist aktuell noch nicht absehbar, sondern ergibt sich immer erst in der jeweiligen Performance, ergo: Situation selbst. Während der Sprechakt in Geschichte eins also authentisch den Moment kurz vor der (technischen) Bewährungsprobe zum Ausdruck bringt, ist das in Geschichte zwei gerade nicht der Fall. Der eher technische Ausdruck funktioniert (denkbar wäre ebenfalls die Variante: gucken obs jetzt klappt) verweist in diesem Kontext auf den Ablaufcharakter der Vorführung. Darüber hinaus bringt der Sprechakt eine gewisse Informalität zum Ausdruck: Es handelt sich gerade nicht um eine „Feuerprobe“, sondern eher um eine Art Generalprobe im noch informellen Rahmen. Im Falle einer (formalen) Ernstsituation ist der Sprechakt hingegen nicht denkbar; hier würde er in unzulässiger Weise das Unsicherheitsmoment der Darsteller in Bezug auf die eigene Performance zum Ausdruck bringen. (So kann sich ein Dirigent vor Beginn des Konzerts unmöglich mit den Worten Gucken obs jetzt funktioniert an das versammelte Publikum wenden).

Übertragen auf den tatsächlichen Kontext kann demnach zunächst gesagt werden, dass auch in Frau Stollens Sprechakt – ähnlich wie bei Herrn Blume – zum Ausdruck kommt, dass das nun Folgende einen Vorführcharakter hat, also eine Inszenierung darstellt, deren Gelingen für die Akteure vor Beginn noch nicht absehbar ist. Die mit dem Sprechakt zum Ausdruck kommende Bewährungsprobe für Frau Stollen liegt weniger auf der Ebene der


**Frau Süßkind: nich kaputt machen teuer**

Frau Stollen: *Machn wir das so (Gelächter) (2) hja also ihr seht schon ähm ein Flipchart ist ganz vielseitig wir ham uns erstmal über die Methoden Gedanken gemacht ähm wie man son Flipchart methodisch alles einsetzen kann*

Frau Stollen: *Machn wir das so (Gelächter) (2)*


Als Aussage gelesen handelt es sich bei dem Sprechakt hingegen um so etwas wie ein öffentliches Selbstdgespräch. Dabei ist gut denkbar, dass der Sprecher im Augenblick der Aussage beispielsweise etwas von einer Seite auf die Andere räumt und diese Handlung mit der Aussage *Machen wir das so* kommentiert. Übertragen auf die Seminarsituation ist also denkbar, dass Frau Stollen den Flipchart noch einmal ausrichtet oder sich selbst darum anders platziert als zuvor. Sie kommentiert damit ihr vorbereitendes Handeln, sagt sozusagen, dass sie jetzt anfängt und beginnt gleichzeitig. In Zusammenhang mit dem vorhergehenden Sprechakt (*Guckn obs jetzt funktioniert*) erinnert die Szene an öffentliche Auftritte, zum Beispiel von einem Clown oder einem Zauberkünstler. Er steht bereits auf der Bühne und beginnt – für die Zuschauer noch nicht ganz ersichtlich – mit seiner Show. Er verbalisiert dabei das was er tut und als Resultat zeigt sich bereits der erste Witz bzw. Trick für das Publikum. Genau wie in dieser Geschichte erwartbar, verzeichnet auch unser Protokoll im Anschluss Lacher des Publikums. Übertragen auf die Seminarsituation wird also ganz deutlich, dass es sich bei der Präsentation um eine Inszenierung für das anwesende Publikum handelt. Im Gegensatz zu ihrer direkten Rollenübernahme in der Eingangssequenz zögert nun also auch Frau Stollen – wie Herr Blume vor ihr – den direkten Einstieg in die Präsentation hinaus. Im Gegensatz zu ihm kann ihr Auftritt jedoch eher mit der Rolle einer Entertainerin als mit der eines Lehrers verglichen werden. Im Kontrast zu Herrn Blume finden sich bei ihr entsprechend auch weiterhin keinerlei Vergemeinschaftungssprechakte. Sie scheint ausschließlich auf sich und ihre Performance fokussiert zu sein, was die These einer selbstbezüglichen und darin konformen Haltung gegenüber der Seminarsituation, im Sinne von *Ich will meine Sache gut machen*, stützt.
Die Show gelingt, wie die protokollierten Lacher bezeugen. An dieser Sequenz zeigt sich abermals das Verschwinden der Sache hinter der Präsentation. Von einem Vermittlungsanspruch kann insofern keine Rede sein.

Frau Stollen: Machn wir das so (Gelächter) (2) *hja also ihr seht schon*

An Frau Stollens Sprechakt fällt zuerst das bestätigende *ja* zu Beginn auf, dass durch das vorangestellte *h* an einen Seufzer erinnert. Im Anschluss wird ein Konjunktionaladverb realisiert, das häufig als Marker für eine abschließende Zusammenfassung von Gedanken verwendet wird. Denkbar für den gesamten Sprechakt ist etwa folgende Geschichte: Eine Familie sitzt sonntags am Kaffeetisch beisammen. Der jüngste Sohn berichtet von einem Erlebnis, dass er in der vergangenen Woche im Rahmen seiner Kochausbildung gemacht hat. Kurioserweise wurde er von seinem Chef darauf hingewiesen, dass er die Frühstückseier auf eine nicht ganz korrekte Art und Weise abgeschreckt habe. Daraufhin verfallen alle Anwesenden in ein reges Durcheinander, es werden ironische Kommentare gemacht und alle lachen herzlich. Nach einer Weile schließt der Sohn seine Erzählung mit den Worten: *hja also ihr seht schon, auch Frühstückseier abschrecken will gelernt sein!*

Der Sprechakt bringt leicht ironisch zum Ausdruck, dass das, was für alle Anwesenden eine mehr oder weniger absurde Begebenheit darstellt, für den Kochlehrling leider ernsthafte Realität ist, mit der er sich – trotz der scheinbaren Banalität der Sache – auseinandersetzen muss. Es kommt demnach eine leicht humorvolle Annahme der Situation zum Ausdruck, der Kochlehrling in unserer Geschichte weiß um die Absurdität der Situation, nimmt diese jedoch qua Pflichtbewusstsein, besser: sich der Situation ergebend als normal an und findet einen leicht humorvollen Umgang mit ihr; nach dem Motto: *was tut man nicht alles!* Zentral ist das Merkmal der Selbstironie.


Frau Stollen: Machn wir das so (Gelächter) (2) hja also ihr seht schon *ähm ein Flipchart ist ganz vielseitig*

Betrachten wir beide Sequenzen zusammen, so wird deutlich, dass hier die Trivialität der Sache deutlich Ausdruck findet. Bemüht ihre Sache gut zu machen, erfüllt Frau Stollen eloquent ihre Aufgabe. Darin können wir sehen, dass Frau Stollen die durch die Aufgabe an sie herangetragene „Bekenntnislogik“\textsuperscript{34} einlöst. Im Gegensatz zu Herrn Blume können wir auch hier sagen, dass in Frau Stollens Sprechakten keine Distanzierungsbewegungen zum Ausdruck kommen; vielmehr kommt die für eine „Bekenntnislogik“ konstitutive Selbstbezüglichkeit ihrer Haltung gegenüber den Anforderungen im Seminar entgegen. Auf der latenten Ebene wird die konforme Erfüllung der Aufgabe jedoch durch die slapstickartige Ebene der Performance gebrochen.

\textsuperscript{34} Vgl. Analyse Beibringen, S. 55
Frau Stollen: Machn wir das so (Gelächter) (2) hja also ihr seht schon ähm ein Flipchart ist ganz vielseitig wir ham uns erstmal über die Methoden Gedanken gemacht


Frau Stollen: Machn wir das so (Gelächter) (2) hja also ihr seht schon ähm ein Flipchart ist ganz vielseitig wir ham uns erstmal über die Methoden Gedanken gemacht ähm wie man son Flipchart methodisch alles einsetzen kann

Im Fortgang erfährt die eingeschlagene Aussage eine Korrektur, indem Frau Stollen darauf hinweist, die Gruppe habe sich um den methodischen Einsatz des Flipcharts Gedanken gemacht (und nicht etwa um Methoden im Allgemeinen). Es bleibt jedoch dabei, dass im Zentrum der Bezugnahme nicht die Sache steht, sondern das Vorgehen der Gruppe.

Insgesamt auffällig ist das im *son* liegende, sich von der Sache distanzierende Moment, das mit dem anprechenden Modus des *alles* nicht vereinbar ist: Konsistent wäre eine identifikatorische oder die Einzigartigkeit des Bezugsgegenstand explizit heraushebende Thematisierung des Flip Charts, nicht aber die realisierte, diesen über die lapidare Verallgemeinerung eher trivialisierende Figur. Damit verschafft sich in der vorliegenden Sequenz das unauthentische, artifizielle Moment seinen Ausdruck, was eine Vorführung konstitutiv mit sich bringt: Frau Stollen spielt die Rolle der Vertreterin und ist nicht authentisch begeistert von der zu präsentierenden Sache. Zugleich zeigt sich die Beliebigkeit, die die Sache selbst darüber erhält. Indem sie mehr oder weniger lediglich als Anlass für die Vorführung thematisch ist, reduziert sich ihre Bedeutung auf die eines Anlasses für die Vorführung, das Thema ist nur noch Mittel zum Zweck.

Bis hierher lässt sich zu Frau Stollens Aneignungsstil sagen, dass ihre Art zu Präsentieren an Werbekontexte denken lässt; wie ein Vertreter wirbt sie für das im Mittelpunkt stehende Produkt. Diese Vertreterlogik verweist auf das Passungsverhältnis zur Bekenntnislogik: Die mit der Aufgabenstellung implizierte Bekenntnisaufforderung als auch die der Methode der Präsentation geschuldete Selbstdarstellung kommt ihrer selbstbezüglichen Orientierung entgegen. Zentral ist nicht der Gegenstand, sondern, dass das Publikum durch Frau Stollens Präsentation gut unterhalten wird. Sie erfüllt ihre Aufgabe wie eine Entertainerin, die leicht humorvoll das Publikum durch die Vorstellung führt. Im Gegensatz zu Herrn Blume, dessen Präsentation gespickt von Distanzierungsbewegungen und Vergemeinschaftungsbemühungen war, finden wir bei Frau Stollen weder das eine noch das andere Merkmal realisiert. Vielmehr spricht sie ihr Publikum auf einer „gleichberechtigten“ Ebene an, ähnlich wie ein Vertreter, dessen Performance darauf ausgerichtet ist, dass möglichst

Da sich bis hierher die markanten Merkmale von Frau Stollens Aneignungsstil bereits reproduziert haben, kann die Analyse an dieser Stelle abgeschlossen werden. In falsifikatorischer Absicht und auf der Suche nach neuen Strukturmerkmalen bezüglich Frau Stollens Aneignungsstils, wenden wir uns nun einer Sequenz aus dem abschließenden Plenumsgespräch im Seminar zu.

Sequenz aus der Abschlussdiskussion der Seminarsitzung zum Aneignungsstil von Frau Stollen - *ich meine wir kenn das alle, farbig drucken Folien drucken is einfach sauteuer*

Ebenso wie die Sequenz von Herrn Blume stammt auch die folgende Sequenz von Frau Stollen aus dem Abschlussgespräch im Seminar. Frau Stollen meldet sich jedoch deutlich später zu Wort als Herr Blume.

Frau Stollen: Ähm also was ich manchmal äh ganz sinnvoll finde jetz im Geographieunterricht wenn man n Computer zur Verfügung hat und n Beamer, dass man vielleicht jetzt nich zwangsläufig ne Präsentation macht im Sinne von ich halte n Vortrag und unterstütze den mit Bildern sondern es is ja oft so, ich meine wir kenn das alle, farbig drucken Folien drucken is einfach sauteuer. Und dass man dann halt irgendwie aufm Computer eher die Möglichkeit mal hat mehrere Bilder mehrere Karten zur Verfügung zu haben auch wenn man sie nich einsetzt aber manchmal äh wenn man jetz ne relativ offene Sache hat dass man dann den Schülern auch verschiedene Dinge zeigen kann die die man eben aufm Computer einfach gespeichert hat und dann mal eben rausholen kann und nich zehn Folien gedruckt hat sondern und dann vielleicht nur eine braucht. Also man man kann dann
vielleicht manchmal Unterrichtssituationen offener gestalten. Und is nich sooo sehr festgelegt.

Frau Stollen: Ähm also was ich manchmal äh ganz sinnvoll finde

Frau Stollen beginnt ihren Redebeitrag im Plenum mit einem Sprechakt, der beispielsweise in Kontexten denkbar ist, in denen jemand über Probleme im beruflichen Kontext klagt. So könnte bei der wöchentlichen Besprechung im Kindergarten eine Erzieherin klagen: Und mit Nick, ich weiß einfach nicht mehr, was ich machen soll. Gestern hat er sich wieder geweigert Mittag zu essen. Daraufhin antwortet eine Kollegin: Ähm also was ich manchmal äh ganz sinnvoll finde ist, erst die anderen Kinder am Tisch zu versorgen und dann mit Nick an einen extra Tisch zu gehen. Auf die Situation hat er sich bei mir schon zweimal eingelassen.

In dieser Beispielgeschichte beantwortet die Kollegin die Klage der Erzieherin, indem sie von ihrer eigenen Erfahrung mit Nick berichtet. Der Sprechakt hat daher eine Art Vorschlagcharakter. Vorsichtig, ohne sich angreifbar zu machen, tut die Kollegin ihre eigene Perspektive und Handlungsstrategie in Bezug auf das Problem mit Nick kund, was sowohl die parasprachlichen Markierer (ähm, äh) als auch das Adverb manchmal und das Adjektiv sinnvoll anzeigen. Die klagende Erzieherin könnte diese Strategie das nächste Mal ausprobieren, wenn sie mit Nick Probleme hat, sie könnte den Vorschlag aber auch ablehnen. Beide Optionen bleiben durch diesen zurückhaltenden Sprechakt offen, umgekehrt hat die „Rat gebende“ Kollegin keine negativen Konsequenzen auf ihren Sprechakt zu befürchten. Durch den vorsichtigen Charakter des Sprechakts sowie die Tatsache, dass sie lediglich einen Hinweis gibt, der auf ihrer persönlichen Erfahrung mit Nick beruht, macht sie sich unangreifbar.

Frau Stollen: Ähm, also was ich manchmal äh ganz sinnvoll finde jetzt im Geographieunterricht


---

35 In geläufigen Figuren, wie: *jetzt reicht’s aber, jetzt beeil dich doch bitte mal oder jetzt komm endlich,* bringt der Zusatz *jetzt* zum Ausdruck, dass ein sich worauf auch immer bezogen steigender Verlauf an dieser Stelle einen Kulminationspunkt erreicht hat: Der Sprecher hat den Verlauf bis zum Zeitpunkt der Äußerung des Sprechakts abgewartet, und signalisiert mit dem *jetzt*..., dass er ab sofort nicht weiter bereit ist den Dingen ihren Lauf zu lassen. Bezieht man allerdings den Fortgang des hier realisierten Sprechaktes mit ein, wird ersichtlich, dass die Steigerungslogik für den vorliegenden Kontext nicht passt.

160
Frau Stollen: Ähm also was ich manchmal äh ganz sinnvoll finde jetzt im Geographieunterricht **wenn man n Computer zur Verfügung hat und n Beamer, dass man vielleicht jetzt nich zwangsläufig ne Präsentation macht**

Im Fortgang des Sprechaktes wird neben der Bearbeitung des Problems der Inanspruchnahme von Expertise noch eine weitere kontextspezifische Problemdimension deutlich, die beschwichtigend bearbeitet wird: Offensichtlich nimmt Frau Stollen den Einsatz neuer Medien im Unterricht als ein Thema wahr, das im Seminar einen prekären Status hat. In einem ersten Schritt führt sie die Bedingung für die nun folgende Stellungnahme ein, dass man Computer und Beamer zur Verfügung hat. Anstatt im Anschluss – wie sprechaktlogisch erwartbar – ihren Vorschlag auszuführen, knüpft die Sprecherin die Bedingung überraschend an eine Negativaussage. Gegenüber der sehr viel geschmeidigeren Alternative, einfach zu nennen, was man unter der Bedingung, dass man über die entsprechenden Geräte verfügt, ihrer Ansicht nach machen könnte, führt sie also zunächst aus, was man nicht (zugend) machen muss/sollte. Dabei unterstellt ihr Argument die Vorstellung, dass das Vorhandensein der technischen Möglichkeiten quasi unweigerlich zu einer Power-Point-Präsentation führen müsse. Intention des Einwands ist, sich gegen diese Zwangsläufigkeit auszusprechen. Diese Intention wird allerdings doppelt gebrochen, zum einen über das relativierende *vielleicht* und zum anderen über den Beschwichtigungsmarkierer *jetzt*. Beide Zusätze bringen zum Ausdruck, dass die Zurückweisung der Zwangsläufigkeit nicht authentisch realisiert werden kann.36 Sprachlich sind beide unerzwungen, insbesondere die durch das *jetzt* erzeugte sprachliche Unwucht erweckt den Eindruck, als wäre der Zusatz – quasi ungefragt – in den Sprechakt hineingerutscht (in dem Sinne, dass sich etwas Ausdruck verschafft, was intentional eigentlich unterdrückt werden soll). Die Positionierung wird darüber zu einer Beschwichtigung, was auf ihre Nicht-Authentizität verweist und damit einhergehend auf das oben bereits genannte Problem, dass ein ungebrochenes Bekenntnis zum Einsatz neuer Medien im Unterricht im Rahmen des Seminars für die Sprecherin offensichtlich nicht angemessen zu sein scheint.

Offenbar kann man sich – aus Frau Stollens Perspektive, die sich ebenfalls in Herrn Blumes Sprechakt abzeichnete – im Seminar nicht ungeschützt zu diesem Thema äußern.

36 Inhaltlich ist schon das sachlogisch nicht konsistente Zwangsläufigkeitskonstrukt ein Indiz dafür, dass eine authentische Positionierung der Sprecherin eher in die Richtung ginge, dass der Einsatz von Computer und Beamer im Rahmen von Power-Point-Präsentationen im Unterricht für sie eine hohe Selbstverständlichkeit besitzt.
Gleichzeitig zeichnet sich hier ab, dass Frau Stollen durchaus positive Aspekte in Bezug auf den Computer als Medium im Unterricht sieht, die sie hier nun überraschend vorsichtig in die Diskussion einbringt.


Frau Stollen: Ähm also was ich manchmal äh ganz sinnvoll finde jetz im Geographieunterricht wenn man n Computer zur Verfügung hat und n Beamer, dass man vielleicht jetzt nich zwangsläufig ne Präsentation macht im Sinne von ich halte n Vortrag und unterstütze den mit Bildern

Anstatt ihren Sprechakt mit dem erwartbaren sondern weiterzuführen und nun ihren eigenen Vorschlag zu benennen, erläutert Frau Stollen genauer, was sie unter einer Präsentation im Unterricht verstanden wissen will, nämlich einen mit Bildern unterstützten Vortrag. Damit scheint ihre „Kritik“ an der Präsentation als Methode im Unterricht zunächst deutlicher hervorgehoben zu werden. Intentional knüpft die Erklärung an die Negativaussage an und setzt die Einschätzung voraus, dass die Präsentation, als Halten eines mit Bildern unterstützten Vortrages gegenüber anderen Formen des Unterricht-Haltens, die stärker auf Prinzipien des offenen, selbstgesteuerten, selbstbestimmten, handlungsorientierten, entdeckenden Lernens ausgerichtet sind, unterlegen ist. Das vorgängig dargelegte latente Scheitern der Negativaussage und auch der Umstand, dass dagegen die Darstellung dessen, was eine Präsentation ist und zu sein beansprucht, ohne jede Distanzierungskritik und bruchlos realisiert wird, stellen dagegen Indizien dafür dar, dass diese Positionierung nicht authentisch ist. Mit Blick auf die in der Aufgabenstellung bereits angelegte Bekenntnislogik können wir nun sagen, dass der Aneignungsstil von Frau Stollen zentral durch das Merkmal eines Konformismus geprägt ist. Durch den hier
realisierten Zusatz stellt sie sich eindeutig auf die – durch die Seminarleiterin implizit als Richtschnur vorgegebene – Position.

Frau Stollen: Ähm also was ich manchmal äh ganz sinnvoll finde jetz im Geographieunterricht wenn man n Computer zur Verfügung hat und n Beamer, dass man vielleicht jetzt nich zwangsläufig ne Präsentation macht im Sinne von ich halte n Vortrag und unterstütze den mit Bildern sondern es is ja oft so,


Hier bringt der Sprecher also einen neuen Vorschlag in die Runde ein und versucht die Anderen von diesem zu überzeugen, indem er auf eine gängige Praxis verweist. Im Unterschied zu dieser Geschichte realisiert Frau Stollen allerdings eine etwas andere Variante des Sprechaktes: sondern es ist ja oft so. Im Vergleich zum aber, das lediglich

Frau Stollen: Ähm also was ich manchmal äh ganz sinnvoll finde jetzt im Geographieunterricht wenn man n Computer zur Verfügung hat und n Beamer, dass man vielleicht jetzt nich zwangsläufig ne Präsentation macht im Sinne von ich halte n Vortrag und unterstütze den mit Bildern sondern es is ja oft so, *ich meine wir kenn das alle, farbig drucken Folien drucken is einfach sauteuer.*


Weiterhin wird also der anfänglich angekündigte erfahrungsbasierte Vorschlag als solcher nicht unterbreitet. Stattdessen erfolgt ein vergemeinschaftender Appell an die geteilten Erfahrungen aller Anwesenden. Gegenstand dieser Vergemeinschaftungs­bewegung ist, wie sich im Fortgang der Sequenz zeigt, ein weiterer Randaspekt, nämlich das pragmatische Argument, dass die Verwendung von OH-Folien im Unterricht hohe Kosten verursacht.

Im Gegensatz zu Herrn Blume, der sich für den Einsatz von PowerPoint­Präsentationen im Unterricht stark machte und dabei hohe pädagogische Ideale bemühte, um die anwesenden Referendare von seiner Perspektive zu überzeugen, argumentiert Frau Stollen hier auf eine sehr pragmatische, praktische, alltagsweltliche Art und Weise. Sie zeigt sich damit als an der Seminarsituation teilnehmend, ohne allerdings tatsächlich sachhaltig etwas zum Thema beizutragen.
Mittlerweile ist schon fast nicht mehr erwartbar, dass der einleitende Sprechakt *was ich manchmal äh ganz sinnvoll finde* noch zu Ende geführt wird. Diese lavierende, sich in Legitimations-, Einschränkungs- und Relativierungsgesten verstrickende Argumentationsführung konturiert sich damit immer deutlicher als charakteristischer Ausdruck des fallspezifischen Aneignungsstils. Sie verweist auf eine konformistische, weniger an der Sache selbst als an der Erfüllung der Normerwartung ausgerichtete und zugleich in dem Sinne harmonistische Haltung, so dass eine potentiell Gegenstimmen hervorruftende Positionierung vermieden wird. Damit ist die diesem Aneignungsstil zu Grunde liegende Haltung geradezu diametral entgegengesetzt zu einer authentisch an der Sache und ihrer Reflexion interessierten, dem Diskurs verpflichteten Haltung. Diese reproduziert sich auch im Fortgang des Redebeitrags:

Frau Stollen: Ähm also was ich manchmal äh ganz sinnvoll finde jetz im Geographieunterricht wenn man n Computer zur Verfügung hat und n Beamer, dass man vielleicht jetzt nich zwangsläufig ne Präsentation macht im Sinne von ich halte n Vortrag und unterstütze den mit Bildern sondern es is ja oft so, ich meine wir kenn das alle, farbig drucken Folien drucken is einfach sauteuer. Und dass man dann halt irgendwie aufm Computer eher die Möglichkeit mal hat mehrere Bilder mehrere Karten zur Verfügung zu haben auch wenn man sie nich einsetz

sowie die Abschwächungen *ehler* und *mal*. Besonders die Relativierung *dann halt irgendwie* reduziert die Vorteile des Einsatzes eines Computers auf seine bloße Eigenschaft als unbegrenztes Speichermedium. Indem sie keine weiteren fachlichen Überlegungen anführt, bleibt ihre Aussage weiterhin unbestreitbar.

Gemäß der Logik eines Konformismus ist auch die Aussage, dass man *ehler mal die Möglichkeit habe* verschiedene Karten und Bilder im Unterricht einzusetzen, zu lesen. Hierin reproduziert sich die Vermeidung eines antizipierten Eindrucks, sie nutze den Computer regelmäßig als Medium im Unterricht.

II Strukturprobleme einer diskursiven Ausbildungskultur

Einleitung


Beide Aspekte sind für das Verständnis der Strukturprobleme der seminaristischen Ausbildung von grundlegender Bedeutung. Die Schwierigkeit der Etablierung des Modus eines praxisentlasteten, problemanalysierenden Austauschs zeigt sich sowohl unter der Perspektive des Ausbildungsstils als auch des Aneignungsstils. Sowohl die Probleme des Seminarleiters, die diskursive Orientierung aufrecht zu erhalten, als auch die Probleme der Seminarteilnehmer, sich diesen Ausbildungsstil zu eigen zu machen, sind bemerkenswert.
Es ist das Anliegen der folgenden Analysen, zum Verständnis dieser Problemlage beizutragen.


Wir beschränken unsere Analyse auf wenige Sequenzen der Seminarinteraktion. Die Sequenzanalyse fokussiert dabei auf den jeweils im Aufmerksamkeitszentrum stehenden Fall. Wo dieses Material aussichtsreich war, haben wir dieselben Sequenzpositionen ausgewählt, um auf der einen Seite den Ausbildungsstil, auf der anderen Seite die Aneignungsstile zu rekonstruieren.

1. Zum Ausbildungsstil: Zwischen Diskurs, Charisma und Instruktion

Erste Charakterisierung des Ausbildungsstils von Herrn Abromeit

Ein Rezept hab ich nicht


Wir setzen mit unserer Rekonstruktion des Ausbildungsstils an derjenigen Sequenzposition ein, an der der Seminarleiter zu einem abschließenden Kommentar zu diesem Problem kommt und zum geplanten Verlauf der Sitzung überleitet. Wir befinden uns also am Übergang von der die Seminarsitzung eröffnenden kasuistischen Fallbesprechung zu der curricular geplanten Normalsitzung.


(7)
A: Ja, also ich glaube hmmm (lacht; B lacht auch)

Mit dem einleitenden ja, also ich glaube bezieht sich der Sprecher auf das unmittelbar zuvor stattgefundene soziale Geschehen. Der Sprechakt kann dabei entweder die Antwort auf eine vorhergehende Frage sein, im Rahmen derer Herr Abromeit nach seiner Einschätzung oder Meinung gefragt wurde oder es handelt sich um eine von ihm selbst aus motivierte Übernahme des Turns. Als ein die zweite Lesart stützendes Argument kann die
zuvor eingetretene, recht lange Gesprächspause von sieben Sekunden in Anschlag gebracht werden: Es ist schwerlich denkbar, dass ein Sprecher bei einer direkt an ihn gerichteten Frage eine derart lange Pause entstehen lassen würde, ohne wenigstens durch parapersprachliche Markierer zu erkennen zu geben, dass er die Frage registriert hat und eine Antwort zu erwarten ist. Als soziale Situationen, in denen solch eine lange Unterbrechung vorstellbar wäre, assoziiert man wohl am ehesten „Schicksalsfragen-Kontexte unterschiedlichster Couleur, bspw. die „Alles-oder-Nichts-Frage“ am Ende des Millionenspiels, der Sportler, dem auf einer Pressekonferenz die Frage gestellt wird, ob er sein Dopingverhalten rückblickend als unsportlichen Betrug wertet oder die Ehefrau, die sich von ihrem Geliebten vor die Wahl gestellt sieht, entweder ihre Familie zu verlassen oder das außereheliche Verhältnis zu beenden. Alternativ zu diesen doch recht dramatischen Zusammenhängen erscheint der Kontext einer gemeinsamen Diskussion oder sonstigen Besprechung, im Rahmen derer aus welchen Gründen auch immer eine entsprechende Pause entstanden ist, die der Sprecher mit der Redeübernahme beendet, sehr viel nahe liegender.


Erlauben wir uns aber eine Abkürzungsstrategie und bleiben bei der Variante der selbstinitiativen Redeübernahme. Voraussetzung für die Übernahme des Turms wäre in diesem Fall die Antizipation Herrn Abromeits, dass eine solche Redeübernahme von ihm
erwartet wird. Diese Annahme würde eine herausgehobene Position innerhalb der Teilnehmerrunde voraussetzen, vermutlich die des Dikussions- oder Veranstaltungsleiters. Die entstandene Pause wäre dann erkläbar als eine die signalisiert, dass seitens der übrigen Teilnehmer nun alles zum in Rede stehenden Thema/Problem gesagt ist, womit Herr Abromeit dazu aufgerufen wäre, den weiteren Verlauf der Stunde/Sitzung zu strukturieren. Dies könnte in Form eines abschließenden Statements oder Resümées, eines weiterführenden Impulses oder eines Themenwechsels geschehen. Der realisierte Sprechakt ja, also ich glaube könnte alle diese Kommunikationsformen einleiten, die anschließenden Unsicherheitsmarkierer (hmmm und Lachen) verweisen allerdings recht zuverlässig auf die Abschluss-Variante, denn sowohl ein weiterführender Impuls als auch die Einleitung eines Themenwechsels würden sonst in einem eigenartig ungelenken und befangenen Duktus hervorgebracht. Dass eine abschließende Stellungnahme von solchen Verlegenheits- oder Unsicherheitsmarkierern begleitet wird, erscheint sehr viel plausibler: Sie brachten zum Ausdruck, dass derjenige, der die gemeinsame Diskussion resümierend auf den Punkt bringt, sich in eine potentiell kritikanfällige Situation begibt.

Führt man die Lesart „abschließende Stellungnahme, nachdem seitens der übrigen Teilnehmer alles gesagt ist“ weiter, so ist im vorliegenden Fall allerdings nur schwerlich denkbar, dass sich die Unsicherheitsmarkierer (hmmm und Lachen), mit denen der Übernahmeimpuls ins Stocken gerät, auf ein Problem der Richtigkeit des Ausdrucks beziehen. In diesem Fall wäre als Einleitung ein anderer Sprechakt erwartbar gewesen, bspw.: Ja, also mir fällt im Moment nichts Weiterführendes ein, was ich dazu sagen könnte oder: Mir fällt es schwer, unsere vielfältigen Aspekte beinhaltende Diskussion auf einen einzigen gemeinsamen Nenner zu bringen o.ä. Vor dem Hintergrund der Einleitung ja, also ich glaube scheint die „Klemme“, die ihren Ausdruck in Herrn Abromeits Verlegenheitslachen findet, weniger in der Frage „Was soll ich sagen?“ zu liegen, als vielmehr in dem Problem „Wie soll ich das sagen“, also in einer Peinlichkeit oder Verpflichtung der gegebenen Situation (Frau Bernhard schlössse in diesem Fall mit ihrem Lachen daran an und signalisierte, dass sie ebenfalls um diese Verpflichtung weib37). Die parasprachlichen Markierer bringen demnach die Suche nach den richtigen, allerdings nicht im Sinne von sachlich-richtigen, sondern im Sinne von unverfänglichen Worten zum Ausdruck. Diese entscheidende Differenz lässt sich an Hand der folgenden gedanken-experimentellen Kontextuierung veranschaulichen:

37 Was sich im Zusammenhang mit unserer Idee der “Co-Verantwortlichen” bei der zuletzt interpretierten Sequenz ganz hübsch macht.
Ein Chemiker begutachtet im Labor die Ergebnisse der Arbeit einer Praktikantin: *Ja, also ich glaube hmmm (lacht), könnte es sein, dass sie am Anfang vergessen haben, die Substanz xy hinzuzufügen?*

In diesem Fall sind die beiden Unsicherheitsmarkierer (*hmmm* und Lachen) eindeutig dem Umstand geschuldet, dass hier ein folgenreicher Fehler begangen worden ist, auf den der Sprecher nun hinweisen möchte, ohne die Angesprochene zu beschämen. Sowohl der parasprachliche Markierer, als auch das Lachen haben die Funktion, der Situation die Schwere zu nehmen. Eine Kontrastvariante wie: *Ja also ich glaube hmmm (lacht) mit diesem akkuraten Versuchsaufbau haben sie meine eigenen Arbeiten übertroffen o.ä.* wäre als gelungener Sprechakt eher nicht vorstellbar, denn die Zurückhaltungs-Rahmung *ich glaube* stünde im Widerspruch zur schmunzelnd-selbstironischen Wertschätzungsebene der Aussage. Konsistent würde diese eher in der Wendung: *Ja, also ich fürchte hmmm (lacht) mit diesen Ergebnissen...* zum Ausdruck gebracht.

Ein anderer Passungskontext wäre bspw. die ins ‚Anzügliche‘ abgerutschte Kneipenrunde. In diesem Zusammenhang wäre die Feststellung: *Ja, also ich glaube hmmm (lacht) hier kann gerade niemand mehr etwas sagen, ohne ins Fettmäpfchen zu treten gut vorstellbar.*

Die latente Bedeutungsebene wäre hier letztlich dieselbe, wie im ersten Fall: Die Unsicherheitsmarkierer bringen die Verfänglichkeit der Situation zum Ausdruck und nehmen ihr zugleich an Gewichtigkeit.

Der Versuch eine Alternativgeschichte zu erzählen, bei der die Explikationsschwierigkeit auf der Sachebene liegt und in welcher der realisierte Sprechakt inklusive Unsicherheitsmarkierer irritationsfrei zum Einsatz kommen könnte, fällt schwer. Die ohne eine direkt an die eigene Person gerichtete Nachfrage in eine Sachdiskussion eingebrachte Aussage *ja, also ich glaube hmmm (lacht) die Erde ist größer als der Mars* wäre schon wegen des *ich glaube* ob ihrer Vagheit wenig belastbar und damit kein produktiver Beitrag zur Klärung der Frage. Darüber hinaus verliehen aber die beiden in Rede stehenden Unsicherheitsmarkierer dem ungefragten Sprechakt einen Duktus, der die Sachfrage tendenziell ins Unernste, fast schon Belanglose zöge: Die Debatte würde behandelt wie ein fröhliches Ratespiel, zu dem jede/r mal ‚seinen Senf‘ geben darf.

Worin genau besteht nun die Verfänglichkeit, die über das Verlegenheitslachen und das *hmmm* zum Ausdruck gebracht wird? Ein gedankenexperimentell nahe liegender Anknüpfungspunkt wäre das Problem, dass die vorherigen Äußerungen einer anderen
Person es dem Sprecher irgendwie schwer machen, einen Anschluss zu finden, der zutrifft, ohne den vorherigen Äußerungen die Anerkennung zu entziehen. Denkbar wäre bspw. eine Variante, wie: *ja, also ich glaube hmmmm (lacht) so kommen wir nicht weiter.* Als alternative Lesart käme in Betracht, dass sich die Verängstigung auf eine Peinlichkeit bezieht, die mit der Position A’s zu tun hat. Bspw. könnte er sich als Leiter der Veranstaltung nach der eingetretenen Pause in der Pflicht sehen, dafür zu sorgen, dass der Gesprächsfluss wieder in Gang kommt, findet dafür aber keinen geeigneten Impuls. Konsultieren wir den Fortgang des Protokolls, um diese Frage beantworten zu können:

(7)

A: *Ja, also ich glaube hmmmm (lacht; B lacht auch) ähm ein richtiges Rezept äh oder jetzt jetzt äh son so den den Kreuzbuben hab ich (1) hab ich nich,*


Die Verneinung des *Rezepts* stellt umgekehrt einen Kommentar bezüglich eines nicht standardisiert lösaren Handlungsproblems dar. Aussageologisch wird damit zum Ausdruck gebracht, dass das vorliegende Problem nicht unter Rückgriff auf eine Handlungsroutine zu lösen ist. Sinngemäß gibt Abromeit seinen Referendaren also zu verstehen, dass es für das geschilderte Problem keine einfache, rezeptartige Lösung gibt. Das entspricht dem Bild einer pädagogischen Problemlösungssituation, die sich nicht durch Applikation von Handlungsstandards bewältigen lässt.
Aber genau diesen Hinweis will Abromeit als Seminarleiter den Teilnehmern nicht geben. 

*Machen Sie sich deutlich, dass das geschilderte Problem uns lehrt, dass wir im Unterricht Situationen antreffen, deren Bewältigung nicht durch Techniken zu leisten ist.* Diese Form einer gleichsam sekundären ausbildungslogischen Überlegenheit (*Ich weiß so wenig wie Sie eine Lösung, aber ich weiß, dass es keine standardisierte geben kann*) ersetzt er durch eine zwar relativierte, gleichwohl unmittelbare handlungspraktische Überlegenheit. Indem er nämlich von einem *richtigen* Rezept spricht (das er nicht habe), gibt er immerhin zu verstehen, dass er zu dem Fall in problemlösender Hinsicht etwas zu sagen hat. Er hat zwar nicht eigentlich ein Rezept zu bieten, aber doch etwas Ähnliches.


Damit zeigt sich sinnstrukturell eine fallspezifische Gemengelage, die sich aus folgenden Elementen amalgamiert:

– Grundsätzlich unterstellt Abromeit den Referendaren eine naive Orientierung an „Rezeptwissen“, das er implizit kritisiert.
– Damit weist er gleichzeitig ein Modell von sich, das die Ausbildungsinteraktion unter dem Zeichen der Weitergabe pädagogischer Rezeptideen sieht.
– Gleichwohl bleibt er ungewollt der Idee, er als Ausbilder müsse über ein solches Problemlösungsreservoir verfügen, verhaftet. Gerade indem er diese Idee relativiert (richtiges Rezept) und damit vordergründig negiert, bestätigt er sie und bezieht sie explizit auf sich bzw. seine ausbildungslogisch Zuständigkeit.

Diese ambivalente Logik eines einseitig klaren Bekenntnisses wider ein technokratisches Selbstverständnis pädagogischer Problemlösung, einer latenten Abwertung der Seminar teilnehmer im Sinne einer projektiven Zuschreibung einer solchen Erwartung an die durch ihn repräsentierte Ausbildungspraxis und schließlich einer Herstellung einer Ausbildungs asymmetrie, die sich dann doch nicht in einer eindeutigen Abkehr vom Modell des „pädagogischen Rezepts“ erweist, sondern die sich implizit genau auf jenes Motiv stützt, reproduziert sich in dem ironischen Kommentar: *den Kreuzbuben hab ich nich.*


**Exkurs: Zur Heterogenität wissenschaftlicher Kritik und praktischer Reflexion**

Zustimmung zu einem Deutungsvorschlag stellt eine Verweigerung der kritischen Auseinandersetzung mit diesem dar.\textsuperscript{38}


Nun repräsentiert aber die von Frau Chassez vorgetragene Problemlage (Basti weigert sich, Spanisch zu sprechen) primär kein Geltungsproblem, sondern ein handlungspraktisches Problem. Die Frage ist ja primär diejenige, „Was ist in diesem Fall pädagogisch zu tun?“ Der grundlegende Modus des argumentativen Austauschs bezüglich dieser Frage kann nicht in dem Streit um das bessere Argument bestehen. Vielmehr steht im Zentrum dieser „pädagogischen Kasuistik“ die Explikation möglicher pädagogischer Handlungsalternativen und die Bearbeitung der Frage, welchem pädagogischen Selbstverständnis die Handlungsalternativen jeweils korrespondieren. Was würde es bedeuten, Bastis mündliche Leistungen mit „ungenügend“ zu bewerten und diese Bewertung arithmetisch in die Gesamtnote einfließen zu lassen? Was würde es bedeuten, seine Sprachhemmung zu ignorieren? Welche Möglichkeiten der pädagogischen Hilfe bietet der schulische Handlungsrahmen?


\textsuperscript{38} Liebermann und Loer haben „Wissenschaft als Ort der unbedingten Kritik“ bezeichnet und überzeugend herausgearbeitet, dass diese Kritik Grundlage der kollegialen Anerkennung ist. Vgl. Liebermann/Loer 2007, S. 201 f.

\textsuperscript{39} Zum „agonalen Charakter der Wissenschaft“ und zur historischen Bedeutung des Motivs des spielerischen Wettkampfes für die Philosophie: Huizinga 1930, S. 161 ff.
Diese Antwort muss nicht in der Setzung eines eindeutig richtigen Weges bestehen (Rezepte). Sie kann auch durchaus in der Relativierung der Möglichkeiten praktischer Antworten bestehen. Aber sie ist darauf verwiesen, dass die Diskutanten sich zur Beratung berufspraktischer Probleme zusammenfinden und dass der Interaktionsraum grundlegend die Möglichkeit eröffnet, Standpunkte bezüglich dieser Fragen auszutauschen und Einsichten in praktische Fragen und Zusammenhänge zu gewinnen. Wie auch immer die Kultur dieses kollegialen Austauschs beschaffen sein mag; sie kann sich nicht auf die Kultur der wissenschaftlichen Kritik berufen.


**Resümee I: Pseudo-Diskurs**

Die bisherige Interpretation eröffnet eine interessante, wenn auch an dieser Stelle noch riskante Spur, für eine genauere Bestimmung der falltypischen Diskurskultur. Was sich andeutet, ist eine Kombination aus zwei Elementen: a) einem offenen Diskurs unter den Teilnehmern, der so lange geführt wird, bis durch eine längere Pause deutlich wird, dass alle alles gesagt haben und b) einer sich routinemäßig anschließenden „Auflösung“ durch den Seminarleiter. Diese Form der Gesprächsorganisation verweist zwar einerseits darauf, dass der Diskurs real gerade nicht in der Logik eines gleichberechtigten Austauschs von Argumenten operiert, sondern strukturell am Seminarleiter und dessen Deutungshoheit ausgerichtet ist. Insofern keine wirkliche Ergebnisoffenheit vorliegt, ließe sich die realisierte Diskurskultur also *Pseudo-Diskurs* charakterisieren. Unter der Berücksichtigung

---

40 „Die Wissenschaft muss mit der größtmöglichen Vorsicht untersuchen; sie braucht nicht zu einer bestimmten Stunde fertig zu sein. Die Pädagogik hat nicht das Recht, im gleichen Maß geduldig zu sein; denn sie antwortet auf Lebensnotwendigkeiten, die nicht warten können.“ Durkheim 1902/03, S. 57.


(7)

41 Vor der siebensekündigen Gesprächspause, die zum Anlass für den „Schnitt“ genommen wurde, wurde dem Seminarleiter abgesehen von einer inhaltlichen Nachfrage kein themenbezogener Impuls gesetzt. Er griff weder in die Falldarstellung noch in die Diskussion ein. Ein Überblick über das gesamte Sitzungsprotokoll zeigt, dass dieses Vorgehen charakteristisch ist. Wie sich in folgenden Interpretationen noch zeigen wird, hält sich Herr Abromeit, nachdem eine Frage/ein Problem aufgeworfen ist zunächst weitgehend zurück und agiert vorrangig „mäeutisch-hervorlockend“, indem er bspw. entstehende Fragen zusitzend akzentuiert und zum Weiterfragen und Suchen anregt. Ein stärkeres Eingreifen findet sich eher zu Beginn eines Diskussionsstrangs, wenn Herr Abromeit strukturierende Funktionen übernimmt oder Fragen/Beobachtungsfoki vorgibt (vgl. dazu die Rekonstruktionen der Sequenzen II, III) sowie zu dessen Ende hin (vgl. ergänzend zur aktuell behandelten Passage noch die Sequenz Nr. IV)
A: Ja, also ich glaube hmmmm (lacht; B lacht auch) ähm ein richtiges Rezept äh
oder jetzt jetzt äh son so den den Kreuzbuben hab ich (1) hab ich nich, weil
weil ähm mir des Bild auch in bisschen diffus erscheint, also warum er sich
sozusagen im Unterricht durchaus beteiligt in deutscher Sprache und sich
ausgerechnet dann, wenn’s Spanisch wird, verweigert, ähm (2) des spricht
ja eigentlich dann gegen n soziales also gegen ---n Selbstkonzeptproblem---

C: ---Ja---

A: Weil er mit dem Selbstkonzept ja auch n Problem haben müsste, wenn er auf
Deutsch antwortet.

Wie sich in dem weil ankündigt, folgt nun eine Begründung dafür, dass es Abromeit in
diesen Fall nicht möglich ist, die in Rede stehende Problematik aufzulösen. Ursache ist,
dass ihm das Bild in bisschen diffus erscheint. Diese Begründung bleibt ihrerseits diffus.
Ist das Bild, das Frau Chassez gezeichnet hat, nicht prägnant genug? Ist es die voran-
gegangene Diskussion der Seminarteilnehmer, die zu einem diffusen Bild geführt hat?
Oder ist es der Fall selbst, gleichsam vor seiner Darstellung, der diffus ist?

Inhaltlich zeigt sich im angeschlossenen Erklärungsansatz, dass sich Abromeits Kritik
nicht auf die Beschreibung des Falls richtet, sondern auf das Bild, welches über den zur
Sprache gebrachten Erklärungsansatz Selbstkonzeptproblem entsteht. Dieser wurde eben-
falls von Frau Chassez ins Spiel gebracht.42 Die Kritik ist dabei nicht besonders gut
begründet, aber deutlich. Inhaltlich zielt sie darauf, zu zeigen, dass eine derart schnelle
Subsumtion unter psychologische Konzepte der vorliegenden Fallproblematik nicht
gerecht wird. Vor dem Hintergrund des Kontextwissens, dass sich an diese Diagnose
seitens der Teilnehmer eine Debatte über Sanktionierung qua Negativbewertung anschloss,
wird allerdings sichtbar, dass mit der Kritik des Seminarleiters auch eine thematische
Refokussierung verbunden ist: Es gilt zunächst, sich eine tragfähige Problemddefinition zu
erarbeiten, bevor man über handlungspraktische Konsequenzen nachdenkt. So gesehen
erfährt der Versuch von Frau Chassez, trotz der inhaltlichen Kritik, über die Re-
fokussierung als solche eine implizite Würdigung und die Kritik kann auch als ein an die
Gruppe gerichteter Impuls verstanden werden, der auf das Problem der pädagogischen
Intervention vorgelagerten Fallbestimmung verweist. Solange wir nicht wissen, was der

42 Im Laufe der Falldiskussion sagt sie: Also der muss sicherlich irgendwo in Problem in seinem
Selbstkonzept haben definitiv.
Fall ist; solange das Bild diffus bleibt, können wir nicht begründet diskutieren, was zu tun ist.

Mit dem Anschluss also warum rekonstituiert Herr Abromeit die Frage, die mit der Erklärung Selbstkonzeptproblem aus seiner Sicht nicht zufriedenstellend beantwortet ist und problematisiert die Unzulänglichkeit des bislang in Rede stehenden Erklärungsansatzes. Dabei spricht er zunächst von einem sozialen Problem, was er dann im zweiten Anlauf korrrigiert, indem er die zu kritisierende, von Frau Chassez eingebrachte Diagnose Selbstkonzeptproblem benennt. Diese Korrekturbewegung verweist – vergleichbar mit einer Freud’schen Fehlleistung – implizit auf seine eigene Deutung des Problems: Der Erklärungsansatz Selbstkonzeptproblem müsste wenn es nach Herrn Abromeit ginge durch den Fokus „soziales Problem“ ersetzt werden, um dem Fall gerecht zu werden.


Ohne auf Frau Chassez Zustimmung einzugehen führt Herr Abromeit mit einer Begründung fort, warum aus seiner Sicht die Definition Selbstkonzeptproblem nicht trifftig

(7)

A: Ja, also ich glaube hmmm (lacht; B lacht auch) ähm ein richtiges Rezept äh
oder jetzt jetzt äh son so den den Kreuzbuben hab ich (1) hab ich nich, weil weil ähm mir des Bild auch in bisschen diffus erscheint, also warum er sich sozusagen im Unterricht durchaus beteiligt in deutscher Sprache und sich ausgerechnet dann, wenn’s Spanisch wird, verweigert, ähm (2) des spricht ja eigentlich dann gegen n soziales also gegen ---n Selbstkonzeptproblem---

C: ---Ja---

A: Weil er mit dem Selbstkonzept ja auch n Problem haben müsste, wenn er auf Deutsch antwortet.

C: Hm.

A: Also, oder er hat n fachsprachliches (1) Defizit, was er vermutet, was (.) sie nich sehen, was er aber sieht (.) für sich, dass er sich nich blamieren will oder so was


Abromeit fährt fort: also, oder. Der nicht weiter ausgeführte Ansatz mit dem schlussfolgernden bzw. resümierenden also bezieht sich auf seine vorherige These, während er direkt darauf mit dem oder eine alternative Deutung anbietet, die durchaus als ein Anknüpfen an die vorsichtig signalisierten Zweifel der Teilnehmerin interpretiert werden kann. Indem sich das oder auf die zuvor geäußerte Begründung seiner Ablehnung der
Selbstkonzeptproblematik-These bezieht, erscheint diese nun unversehens doch als nicht ganz abwegige Erklärungsfigur, wenn auch in einem modifizierten Sinne: Herrn Abromeits Überlegung geht in die Richtung, dass Basti bei sich selbst ein fachsprachliches Defizit vermuten könnte, was von Frau Chassez nicht gesehen werde. Mit der Überlegung, dass sich der Schüler mit seiner Weigerung Spanisch zu sprechen möglicherweise vor einer von ihm befürchteten Blamage schützen möchte, bringt Herr Abromeit eine neue Erklärungsfigur ins Spiel, die sowohl eine Rückbesinnung auf die konkrete Fallproblematik eröffnet, als auch indirekt anschlussfähig ist an das Thema Selbstkonzept.

**Pfeiffer mit drei F**

Wir setzen die extensive Feinanalyse an derjenigen Sequenzposition fort, an der die kasuistische Fallkonferenz beendet wird und zum Thema der Seminarsitzung übergeleitet wird:

A:  
**Dann heute**

Offensichtlich handelt es sich hier nicht um den Beginn der Interaktion. Der – kausal oder temporal verstehtbare – Redebeginn „dann“ verweist auf einen Sprechakt mit zäsurierender Funktion, eine Überleitung, die Vorheriges beendet und Kommendes einleitet. Eine Irritation stellt vor diesem Hintergrund der Zusatz heute dar, liegt es doch nahe, dass auch die vorausgegangene Aktivität bereits heute stattfand. Als passende gedankenexperimentelle Kontexte für diesen Sprechakt lassen sich z.B. folgende Situationen entwerfen:

1. Unterrichtsinteraktion: Ein Lehrer handelt vor Beginn des eigentlichen Unterrichts noch organisatorische Dinge ab, bspw. die Zahlung der Gelder für die anstehende Klassenfahrt. In diesem Fall könnte er – nachdem die Geldangelegenheiten abgewickelt sind – mit dem Satz Dann heute steht ja die Einführung des present perfect auf dem Plan... zum eigentlichen Inhalt der Unterrichtsstunde überleiten.

2. Die Äußerung kann Bestandteil einer Aufzählung sein, im Rahmen derer über Aktivitäten informiert wird, die für die Woche geplant sind, z.B. ein Zeltlager mit Floßbauaktion: *Wir müssen jetzt zunächst unser Frühstücksgeschirr spülen und verstauen, macht ihr das Ben und Jenny?* – zustimmende Nicken – **Dann heute**
steht an, dass wir die Bäume für unser Floß fallen, die brauchen wir morgen, wenn
wir...

Gemeinsam ist beiden Geschichten, dass der Sprecher eine Position inne hat oder in
Anspruch nimmt, die es ihm erlaubt, die kollektiven Vorhaben des Akteurszusammen-
hangs zu strukturieren. Er ist, wenn man so will, „Herr über Plan und Prozedere“.
Zugleich erhalten die auf diese Weise eingeführten Aktivitäten den Charakter eines Programms.
Dabei unterstellt der Sprechakt, dass es sinnvoll ist, die übrigen Beteiligten über den Plan
bzw. das Programm zu informieren bzw. daran zu erinnern, dass die gemeinsamen
Aktivitäten entsprechend gerahmt sind. Diese Implikation fällt besonders im Fall der
Unterrichtsstunde auf: Eine Überleitung wie Jetzt haben wir das geschafft – by the way,
wie würde man meinen letzten Satz eigentlich im Englischen sagen? o.ä. würde direkt auf
die Handlungs- bzw. Sachebene „Vergangenheitsformen“ überleiten und nicht den
rahmenden Plan thematisieren.

Eine interessante Gemeinsamkeit beider Geschichten ist es, dass der Sprechakt auf Grund
des (nicht notwendigen) Zusatzes heute jeweils eine Überleitung zum Wesentlichen
impliziert. Auch die Organisation der Gelder für die Klassenfahrt bzw. das Geschirrspülen
fanden/finden jeweils heute statt, werden aber vor dem Hintergrund der realisierten
Überleitung zu Randaktivitäten. Das Wesentliche bzw. Eigentliche für heute ist das, was
Herr Abromeit nun einleitet. Auf Ebene der latenten Sinnstruktur haben wir es hier also
mit einer Hierarchisierung der Aktivitäten zu tun.

Damit ist aber die vorangegangene kasuistische Fallbesprechung ausbildungspraktisch
entwertet. Sie wird außerhalb des verfassten Ausbildungsrahmens angesiedelt.

A: Dann heute äh (.) na ja

In der Fortsetzung bricht der begonnene Strukturierungsakt gleichsam in sich zusammen.
Das äh signalisiert eine Irritation und leitet eine korrigierende Bewegung ein, während das
nach kurzer Unterbrechung folgende na ja einen abschwächenden oder relativierenden
Kommentar darstellt. Welche Sprechfiguren wären vorstellbar?

1. Dann heute äh (.) na ja (.) oder vielleicht auch erst morgen steht ja das Fällen der
Bäume/die Einführung des present perfect an.

2. Dann heute äh (.) na ja (.) eigentlich regnet es so sehr dass wir das heute gar nicht
machen können, lasst uns mal überlegen, wie wir das jetzt machen...

3. Dann heute äh (.) na ja (.) es ist nichts Besonderes aber was dran ist wäre die
Einführung des present perfect.
Keine der drei Varianten bildet einen gelungenen Anschluss. Das Misslingen liegt darin, dass der Sprecher auf eine Planebene rekurriert, deren Verbindlichkeit er jedoch zugleich selbst in Frage stellt: Im ersten Fall gerät der Plan zu einer mehr oder weniger zufälligen Richtgröße die in Kraft treten kann oder auch nicht. Der Sprechakt im zweiten Fall zeigt an, dass der Plan quasi schon gescheitert ist. Und im dritten Fall büßt das geplante Vorhaben seinen anfangs aufgebauten Eigentlichkeitsanspruch ein und wird darüber marginalisiert. Damit erweist sich die Ankündigung als überflüssig bzw. hinderlich: Für die Fortsetzungsalternativen (1) und (2) stellt sich die Frage, warum eine Aktion, deren Stattfinden letztlich ungewiss bis unmöglich ist, überhaupt in dieser Weise angekündigt wird? Und im dritten Fall wird die gemeinsame Aktivität zu einer unspektakulären Nebensächlichkeit degradiert, womit der Plan weniger strukturierenden als vielmehr legitimatorischen Charakter erhält: Anlass für die Einführung der neuen Vergangenheitsform ist, dass diese auf dem Programm steht. Implizit bietet der Sprechakt damit weniger den sich anfangs ankündigenden Übergang zum Eigentlichen, als vielmehr Anlass und Gelegenheit zu diskutieren, ob und warum diese wenig spektakuläre Aktivität überhaupt vonstatten gehen soll.

In allen drei oben aufgeführten Fortsetzungsvarianten relativiert sich zugleich der Strukturierungsanspruch des Sprechers: Bei der Variante (1) über die Vagheit bzw. die potentielle Bedrohtheit des Plans, im Fall der zweiten über dessen Scheitern und den damit verbundenen Appell, doch gemeinsam zu überlegen, wie man das dadurch entstandene Problem jetzt löst (also im Kern über dessen Delegation ans Kollektiv), und bei der dritten Alternative über die Marginalisierung der vorgesehenen Aktivität, mit der eine implizite Relativierung des (zuvor über die Eigentlichkeit legitimierten) Führungsanspruchs einher geht. Über die Korrekturbewegung sieht sich also die anfänglich eindeutig unterstellbare hierarchische Ordnung (also: der Sprecher nimmt eine Führungs- bzw. Strukturierungsrolle ein) in Frage gestellt.

Etwas anders stellt sich das Ganze für die zuletzt aufgeführte Geschichte mit den Gartenbauern dar: Auch hier beinhaltet der Sprechakt Gestern haben wir uns die Anlage am Martinsdamm vorgenommen (.) dann heute äh (.) na ja den Park am Schulberg... eine abwertende Relativierung. Diese kann sich entweder auf das Gelände beziehen (bspw. auf den über die Bezeichnung „Park reklamierten Anspruch, der dann implizit aberkannt würde) oder auf die dort verrichtete (bzw. zu Teilen unverrichtet gebliebene) Arbeit. Der Strukturierungsanspruch des Sprechers wäre in diesem Fall aber nicht in Frage gestellt.
Eher im Gegenteil: Letztlich nähme dann er nicht nur eine strukturierende Position ein, sondern auch eine, aus der heraus er sich eine entsprechende Bewertung erlauben kann. Als Fortsetzung wäre in diesem Fall so etwas, wie: *...da müssen wir morgen dann nochmal gründlicher ran* denkbar.

A: Dann heute äh (*na ja* ham wa jetzt in der kleinen Runde einen äh (2) einen kleinen Fall besprochen)

In der faktischen Fortsetzung offenbart sich die Rede zunächst als ein Sprechakt, der die gemeinsam vollzogenen Aktivitäten noch einmal in Erinnerung ruft. Gut vorstellbar wäre bspw., dass dieser Satz im Rahmen einer Auswertungsrunde nach einem Wochenend-seminar fällt. Es bleibt allerdings bei dem zuvor festgestellten ‚Zusammenbruch‘ durch den Irritationsmarkierer *äh* und den Kommentar *na ja*. Auffällig erscheinen zwei Aspekte: Zunächst die ‚Ablaufbezogenheit‘ des Sprechaktes – ein explizit ergebnissichernder Interakt ließe eine stärkere inhaltliche Akzentuierung erwarten. Die Dominanz der Ablaufsebene in der realisierten Aussage korrespondiert mit dem, was zuvor als „Plan- oder Programmebene“ angesprochen war. Zum anderen setzt sich die bereits im Bruch *äh (.) na ja* eingeleitete Abwertungsfirgur in der Attribution *klein* weiter fort: Sowohl die Runde der Anwesenden, als auch der besprochene Fall werden damit belegt. Zwar ließe sich das Merkmal *kleine Runde* noch als Markierer für eine gewisse Intimität oder Exklusivität verstehen und damit als positiv wertschätzende Bezeichnung; in Kombination mit dem *na ja* und der Wiederholung des Markieres bei *kleiner Fall* kehrt sich die Attribution jedoch in eine Marginalisierungsfirgur um: Weder die Runde noch der Fall sind aus Sicht des Sprechers bedeutsam, i.S.v. ‚wirklich ernst zu nehmen‘. Sie zu erwähnen, scheint eher dem Primat der Vollständigkeit der Ablaufbeschreibung geschuldet, als einer Anerkennung ihres Stellenwerts.

Exkurs: Zur Offenheit der kasuistischen Ausbildungsinteraktion


Dieser Aspekt war oben schon thematisch. Wenn es Abromeit an dem richtigen Rezept oder dem Kreuzbuben fehlte, so auch deshalb, weil die von Frau Chassez vorgetragene Fallschilderung außerhalb eines geplanten, vorab kontrollierten Gegenstandsbezugs lag. Anders als Sokrates in der Menon-Situation steht er vor demselben Rätsel wie die Seminarteilnehmer. Seine seminarleitende Funktion kann nicht darin bestehen, das Gespräch inhaltlich an einen Ort zu lenken, den er schon kennt. Sie kann allenfalls darin bestehen, die im weitesten Sinne methodischen Operationen der Suche anzuleiten und sich auf der Grundlage seines theoretischen und empirischen Wissens als Mitsuchenden in die Seminarinteraktion einzubringen.

Bezüglich der Asymmetrie der Unterrichts- bzw. Lehrsituation ist damit eine Steigerung der diskursiven Freiheitsgrade der Interaktion ermöglicht. Komplementär dazu stellt sich das Problem der Aufrechterhaltung der asymmetrischen Konstellation, ohne die Unterricht bzw. Lehre ihre Legitimität verlieren würden. Idealiter kann sich diese Asymmetrie dann nicht auf eine konkrete Expertise bezüglich des jeweiligen Falles stützen, sondern auf eine generalisierte Expertise einer sachangemessenen Fallbearbeitung. Das ausbildungslogische „Zeigen“ bezieht sich dann nicht darauf, den Fall herausgehoben würdigen zu können, sondern darauf, zu zeigen, wie und auf welchem Wege ein Fall erschlossen werden kann.

Der Übergang, den Abromeit an dieser Sequenzposition vollzieht, involviert genau diese beiden strukturnalytisch scharf kontrastierenden, schwer miteinander zu vereinbarenden Modelle. Die offene Problembearbeitung lässt sich auch dann nicht bruchlos in eine projektierte Ausbildungssituation überführen, wenn sachlich und thematisch große Übereinstimmungen bestehen. Insofern fängt die Seminarsitzung erst nach der offenen Fallbesprechung an (heute). Thematic, sachlich und pragmatisch hat er aber schon längst begonnen (heute haben wir in kleiner Runde einen kleinen Fall besprochen).

A: Dann heute äh (.) na ja ham wa jetzt in der kleinen Runde einen äh (2) einen kleinen Fall besprochen, ich möchte ihnen was zeigen

Analysieren wir den Sprechakt *ich möchte ihnen was zeigen* genauer. In welchen Kontexten wäre dieser Sprechakt vorstellbar?


An Hand der Geschichte lässt sich eindrucksvoll die Differenz zwischen den Kontrastvarianten *ich möchte ihnen was zeigen* und *ich möchte ihnen mal was zeigen* veranschaulichen: Durch die Einfügung des umgangssprachlichen Partikels wäre dem Sprechakt sofort die bedrohliche Spannung genommen. Während die realisierte Variante in ihrem latent bedrohlichen Bedeutungsgehalt geradezu davon lebt, dass eine Norm oder Routine unterstellt werden kann, verweist die Kontrastvariante mit der Einfügung *mal* genau auf eine Ausnahme. Der kritisierende Chef würde gerade nicht von *mal* sprechen. Dagegen wäre es durchaus denkbar, dass der Vorgesetzte mit dem Satz *Ich möchte ihnen mal was zeigen* ein Foto seiner 18-jährigen Tochter hervorholt und anknüpft: *Das ist meine Tochter. Sie will ebenfalls in die Buchhaltung – was halten sie davon?*

(2) Einem Journalisten ist es gelungen, sich mit dem gesuchten Anführer einer Guerillabewegung zum Interview zu treffen. Mit dem Satz *Ich möchte ihnen was zeigen* holt der Guerillaführer Fotos heraus, die Beweise für Brandschatzungen und Verwüstungen der Besatzungsmacht darstellen, die bislang noch nicht an die Öffentlichkeit gelangt sind.

impliziert (obwohl auf der Ebene der Spektakularität bzw. Wuchtigkeit so etwas impliziert ist wie „folgenschwer“ und darin liegt konstitutiv ein riskantes Moment, nämlich die potentielle Bedrohung des Ist-Zustandes).

(3) Ein Wissenschaftler stellt zunächst den Forschungsstand zu einer aktuellen Fragestellung dar und leitet dann mit dem Satz Ich möchte ihnen etwas zeigen zur Präsentation der eigenen Befunde über.

Auch hier lässt die „Anmoderation“ erwarten, dass die Ergebnisse die bestehende Befundlage nicht bestätigen, sondern bedeutend verändern (also wieder eine vorweggenommene Auratisierung des Zu-Zeigenden). Die latente Auratisierungsbewegung wird leicht erkennbar, wenn man sich die Präsentationsalternative vergegenwärtigt. Eine umgekehrte Reihung, also die einfache Präsentation der eigenen Befunde und deren Korrelierung zum bisherigen Forschungsstand, würde zum selben inhaltlichen Ergebnis führen, wäre auf der dramaturgischen Ebene aber weitaus unspektakulärer. Im Unterschied zur ersten Variante, die als Zuhörerreaktion ein beeindrucktes Staunen o.ä. nahe legt, wäre mit der zweiten ein ernsthafteres Diskussionsangebot verbunden.

Gemeinsam ist allen Geschichten also die Auratisierungsfigur. Verbunden damit ist die Erwartung, dass das Zu-Zeigende für sich steht und spricht. Zumindest lässt die Ankündigung nicht erwarten, dass nach dem Akt des Zeigens noch viel erklärt werden muss. Die Ausnahme wäre die Unterstellung, dass es vom Sprecher geradezu intendiert ist, über die Kombination aus auratisierender Ankündigung und unspektakulärem oder unverständlichem Zeige-Gegenstand eine Irritation bei seinem Ansprechpartner zu erzeugen, die er dann aufklären kann. Das letztgenannte Setting wäre ein dezidiert didaktisches und darüber hinaus überaus voraussetzungsreich konzipiert.

Eine weitere Gemeinsamkeit der Kontextvarianten liegt in dem Umstand, dass keine der Situationen einen Rollentausch zuließe: Weder für den Arbeitnehmer, noch für den Journalisten, noch für einen der Tagungsgäste wäre der Sprechakt Ich möchte ihnen was zeigen als gelungener, dem Kontext angemessener Interakt vorstellbar. Demnach bringt die Einlassung eine entsprechend hierarchische bzw. durch vergleichsweise eindeutige Rollenvorgaben gerahmte soziale Ordnung zum Ausdruck. Vor dem Hintergrund der durch die Marginalisierung gebrochenen Inklusionsbewegung (wa, kleine Runde) ließe sich von einer Reinszenierung des hierarchischen Gefälles sprechen. Insgesamt suggeriert die durch die Auratisierung prätentös gefärbte Zeige-Figur eine „Einweihungsbewegung“: Der Sprecher verfügt über etwas Exclusives, in das der Adressierte nun von ihm eingeführt
wird. Selbst im Fall der ersten Geschichte (Kritik vom Chef) hat die Geste eine solche Tendenz: Es handelt sich um deutlich mehr als ein bloßes „In-Kenntnis-Setzen‘ über den Sachstand.

**Resümee II: Charismatisierungsmomente des Ausbildungsstils**


Wenn wir hier an diesen Weberschen Erziehungstypus erinnern, dann natürlich nicht, um den Ausbildungsstil von Abromeit diesem bruchlos zuzuordnen. Es geht uns vielmehr darum, auf diesem Wege dasjenige ausbildungskulturelle Moment, das wir fallspezifisch antreffen, und das über den Anspruch der Wissensvermittlung oder der rationalen Gegenstandsbeachtung hinaus wirksam ist, genauer bestimmen zu können. Wir sehen dann, dass, wenn auch nur andeutungsweise, der Ausbildungsstil von Abromeit ein Moment einer an die Person gebundenen Qualifikation der „Erweckung“ enthält. Der

---

44 Vgl. Untertitel der „Großen Didaktik“

A: Dann heute äh (.) na ja ham wa jetzt in der kleinen Runde einen äh (2) einen kleinen Fall besprochen, ich möchte ihnen was zeigen *ähm kennen sie bestimmt. Die Feuerzangenbowle? Pfeiffer mit drei F.*

In der Fortführung der Sequenz finden wir zunächst eine interessante Korrespondenz zum zuvor interpretierten Überleitungssatz: Auch hier kann der eingeschlagene, eine (Ein-) Führungsposition in Anspruch nehmende Duktus nicht ungebrochen durchgehalten werden. Wie schon in der Überleitungssequenz kommt diese Verunsicherung zunächst über einen parasprachlichen Markierer zum Ausdruck (*ähm*). Der Anschlusssatz wirft vor dem Hintergrund der vorhergehenden Ankündigung dann auch prompt einige Fragen auf: Wie soll die zu erwartende eindrucksvolle Präsentation eingelöst werden über etwas, das alle kennen? Teilt man die Lesart vom latenten Einweihungscharakter der Ankündigung so erscheint die Fortführung inhaltlich geradezu abwegig: Wie wäre ein Akt der Einweiheung in etwas Wohlbekanntes vorstellbar?

Diese Unversöhnlichkeit zwischen dem auratisierenden *möchte Ihnen was zeigen* und dem *kennen sie bestimmt*, führt implizit zu einer Spannungssteigerung. Das für die
Seminarteilnehmer Neue und Unbekannte besteht nicht in einem Objekt, sondern in der *Qualität* eines als bekannt vorausgesetzten Objekts. Auch darin transzendiert sich die Logik des Zeigens aus der Sphäre des Darstellens oder Darlegens in die Sphäre des „die Augen öffnen“. Nicht liegt die Lehre der Filmszene, die im Folgenden gezeigt wird, darin, dass sie den Teilnehmern neu ist, sie liegt in dem neuen Blick auf die vertraute Sache.


A: Dann heute äh (...) na ja ham wa jetzt in der kleinen Runde einen äh (2) einen kleinen Fall besprochen, ich möchte ihnen was zeigen ähm kennen sie bestimmt. Die Feuerzangenbowle? Pfeiffer mit drei F.

D: Hmh

A: Alle schon mal gesehen? Möchte ihnen ne Szene zeigen (...) ähm an die sie sich bestimmt sofort och erinnern. Nich die mit den Dampfmaschinen, die die war direkt davor, sondern ne andere, da wird ne ähm (1) da werden Leistungen bewertet (1) und zwar zwei.

Die Reaktion der Teilnehmer auf das Vergemeinschaftungsangebot des Veranstaltungsleiters fällt vergleichsweise sparsam aus: Nur ein Mitglied der Runde, Herr Dunker, reagiert und dies nicht etwa, indem er an die Filmsentenz anknüpft (etwa mit einem weiteren Zitat), sondern lediglich indem er die von Herrn Abromeit zuvor geäußerte Vermutung kennen sie bestimmt über den parasprachlichen Markierer hmh ratifiziert.


Folgerichtig arbeitet dann auch die Anschlusssequenz weiter mit der Insiderunterstellung (an die sie sich bestimmt sofort och erinnern). Dabei vollzieht der Sprecher die bekannte Pendelbewegung zwischen Führungsanspruch und Vergemeinschaftungsangebot: Der Beginn (möchte ihnen ne Szene zeigen) setzt voraus, dass Abromeit mit dem Anspruch auftritt, die weitere Gestaltung der Zusammenkunft in die Hand zu nehmen, und zwar durchaus im Sinne eines „Ich mache hier etwas mit Ihnen“ (im Unterschied zu einem „Wir machen hier etwas gemeinsam“). Dieser Impuls wird jedoch nicht unmittelbar weitergeführt, sondern sofort wieder durch ein äh unterbrochen und über den genannten vergemeinschaftenden Einschub korrigiert.

Weiter im Insiderjargon verbleibend erläutert der Sprecher nun, um welche Szene aus der Feuerzangenbowle genau es gehen wird. Wie maßgeblich die vergemeinschaftende Kennerschaftsunterstellung für sein Handeln ist, zeigt sich daran, dass die Erläuterungen

Parallel zu dieser latenten Heraufbeschwörung einer Insidergemeinschaft erfolgt durch den Sprechakt noch eine inhaltlich bedeutsame Weichenstellung; und zwar wird die angekündigte Filmszene durch die beschreibenden Ausführungen unter einen spezifischen thematischen Rahmen gestellt. Die zur Vorführung vorgesehene Sequenz wird von Herrn Abromeit als eine Bewertungsszene eingeführt, differenzierter: eine Filmhandlung, bei der es um die Bewertung von zwei Einzelleistungen geht. Damit erfährt der Fokus der Betrachter eine entsprechende Ausrichtung: Die vom Veranstaltungsleiter gesetzte Rahmung fordert die Beobachtenden dazu auf, den genannten Fokus zu verfolgen und bei ihrer Deutung des Filmgeschehens die idealtypischen handlungslogischen Prämisse der in unserer Kultur üblichen Pragmatik (schulischer) Leistungsbewertung in Rechnung zu stellen.

A: Dann heute äh (.) na ja ham wa jetzt in der kleinen Runde einen äh (2) einen kleinen Fall besprochen, ich möchte ihnen was zeigen ähm kennen sie bestimmt. Die Feuerzangenbowle? Pfeiffer mit drei F.

D: Hmh

A: Alle schon mal gesehen? Möchte ihnen ne Szene zeigen (.) ähm an die sie sich bestimmt sofort och erinnern. Nich die mit den Dampfmaschinen, die die war direkt davor, sondern ne andere, da wird ne ähm (1) da werden Leistungen bewertet (1) und zwar zwei. Und ich würde sie bitten, sich des anzugucken, wir können’s auch zweimal schaun

Im Anschluss an die Vergemeinschaftungsfigur und die thematische Fokussierung erteilt Herr Abromeit nun einen expliziten Arbeitsauftrag an die Teilnehmer. Dabei entsteht bereits in der ersten Teilsequenz (Und ich würde sie bitten, sich des anzugucken) eine Irritation: Auf der einen Seite erinnert die redundante Kleinschrittigkeit des Auftrags nun
eher an den instruierenden Lehrer, der bemüht ist, seine Anweisungen so präzise und zielführend wie irgend möglich zu formulieren, um zu vermeiden, dass Missverständnisse aufkommen, Nebengleise eingeschlagen werden oder Aktivitäten entstehen, die von ihm als ineffizient oder gar störend wahrgenommen werden. Dass im vorliegenden Fall das offensichtlich mit einer didaktischen Absicht verbundene Vorführen einer Filmszene voraussetzt, dass die Anwesenden auch hinschauen und nicht etwa weggucken, ist aber selbstverständlich und bräuchte nicht eigens erwähnt zu werden. Als denkbarer Kontext für die hier realisierte offensive Aufmerksamkeitslenkung käme wohl am ehesten ein Primarstufenbereich in Frage, bei dem auf Grund des altersbedingten Entwicklungsstandes der Schüler unterstellt werden kann, dass eine Fokussierung auf die gemeinsame Aktivität noch nicht fraglos erwartbar ist.

Nun werden die in dieser Weise Instruierten in unsrem Fall jedoch gesiezt. Dieser Umstand erweckt Zweifel an der Notwendigkeit und damit an der Angemessenheit der Anweisung. Deren Redundanz eröffnet demnach einen differenzierenden Blick auf die hier eingenommene Rolle als Veranstaltungsleiter: Indem er den Mitakteuren derart kleinschrittige Vorgaben macht, handelt Abromeit ausgeprägt direktiv und zielorientiert. Sinnlogisch inszeniert er eine engmaschig strukturierte Unterrichtssituation. Den übrigen Teilnehmern eröffnen sich nur wenig Spielräume für Alternativentwürfe oder eigenständige/-willige Nebengleise jedweder Art (als konsistente Anschlussmöglichkeit an die Anweisung bleibt ihnen letztlich nur die Wahl zwischen Folgeleistung oder Widerstand) und aus der kollektiven Aktivität wird unzweideutig eine vom Veranstaltungsleiter initierte und gelenkte. Die Diffusität des Adressierungsmodus (vergemeinschaftend-kollegial versus hierarchisch-direktiv) reproduziert sich hier gewissermaßen in gesteigerter Form.

Die anschließende Anmerkung wir können’s auch zweimal schaun verbleibt in derselben Logik: Der Verweis auf die Wiederholungsoption stellt ein vorwegnehmendes Zugeständnis dar. Implizit arbeitet dieser Sprechakt mit der Unterstellung, dass es den Teilnehmern nicht ohne weiteres einfiele, auf eine wiederholte Betrachtung hinzuwirken, sofern ihnen das notwendig erscheint. Die bereits anfänglich rekonstruierbare latente Dominanz der Orientierung an der „Programmebene“ kommt in dieser kleinen Sequenz nochmals sehr schön zu Ausdruck. Als Kontrastentwurf zum hier realisierten Vorgehen ließe sich etwa folgende Ankündigungssequenz entwerfen: Ich habe uns für heute einen kurzen Filmausschnitt mitgebracht, ich weiß nicht wer den Film kennt, es handelt sich um „Die Feuerzangenbowle“ (1) ich bin gespannt, was uns dazu einfällt. Mit dieser Einleitung
wären die Aktivitäten als von allen gemeinsam getragene und verantwortete ausgewiesen und die Vorführung des Films könnte beginnen. Eine thematische Rahmung bzw. eine konkrete Richtung oder ein Ziel der Diskussion wären nicht vorgegeben und ob es notwendig ist, die Szene mehrfach zu sehen oder nicht, würde sich ergeben und könnte dann ausgehandelt werden.

**Resümee III: Charismatisierung und Infantilisierung**


45 Zum Motiv der „Befremdung der eigenen Kultur“: Hirschauer/Amann (1997).
A: Dann heute äh (.) na ja ham wa jetzt in der kleinen Runde einen äh (2) einen kleinen Fall besprochen, ich möchte ihnen was zeigen ähm kennen sie best. Die Feuerzangenbowle? Pfeiffer mit drei F.

D: Hmh

A: Alle schon mal gesehen? Möchte ihnen ne Szene zeigen (. ) ähm an die sie sich bestimmt sofort och erinnern. Nich die mit den Dampfmaschinen, die die war direkt davor, sondern ne andere, da wird ne ähm (1) da werden Leistungen bewertet (1) und zwar zwei. Und ich würde sie bitten, sich des anzugucken, wir können’s auch zweimal schaun (. ) äh und dann (1) die äh Bewertungspraxis (1) des Kollegen is’n Geschichtslehrer (1) äh zu beurteilen (1) und die Beurteilung och zu begründen.

Weiter im Duktus einer kleinschrittigen Instruktion wird der Beobachtungsauftrag nun noch engmaschiger strukturiert. Der Blick der Seminarteilnehmer wird auf die Bewertungspraxis verengt. Der neue Blick auf das vertraute Objekt reduziert sich damit in eigentümlicher Weise: Sie kennen den Film und die Szene als Rezipienten. Nun nehmen Sie die Szene als schulpädagogisches Handlungsproblem wahr! Die „Befremdung des Vertrauten“ besteht also darin, das ästhetische Gebilde, dem schulisch und unterrichtliche Situationen als Stoff dienen, auf eine spezifische, schulpädagogische Praxis zu reduzieren. Dass Abromeit die Aufmerksamkeit auf die Bewertungspraxis des Kollegen richtet, treibt das Verfremdungsspiel auf die Spitze. Welcher Arzt, Jurist oder Kriminalist hätte schon die Protagonisten entsprechender Filme als Kollegen angesehen?

Schließlich werden die Seminarteilnehmer dazu aufgefordert, die Bewertungspraxis des Kollegen zu beurteilen und die Beurteilung zu begründen. Der Fokus wird also weiter eingeengt. Mit der Aufforderung, zu beurteilen, wird die Ebene einer pädagogisch kasuistischen Reflexion verlassen. Die Seminarteilnehmer sind nicht dazu aufgefordert, den Horizont möglicher pädagogischer Handlungsalternativen auszubuchstabieren und diese auf ihre Implikationen hin zu befragen; sie sollen vielmehr auf der Grundlage einer Richtig-falsch-Kodierung ein kollegiales Urteil fällen. Das Setting der Sitzung des Studienseminars, in dem Ausbilder und Referendare gemeinsam ein filmisches Protokoll einer Unterrichtsszene beobachten und diskutieren wird nun symbolisch umdefiniert in das Setting einer Unterrichtshospitation, in der ein Kollege beurteilt werden soll. Kann die Form der Direktive als tendenziell regressiv charakterisiert werden – sie entspricht der Formulierung einer Hausaufgabe oder eines Arbeitsauftrags im schulischen Unterricht und adressiert die Seminarteilnehmer insofern als Schüler–, sind die Seminarteilnehmer aus
inhaltlicher Perspektive nicht als auszubildende Lehrer, sondern als auszubildende Lehrerausbilder adressiert.

A: Dann heute äh (.) na ja ham wa jetzt in der kleinen Runde einen äh (2) einen kleinen Fall besprochen, ich möchte ihnen was zeigen ähm kennen sie bestimmt. Die Feuerzangenbowle? Pfeiffer mit drei F.

D: Hmh

A: Alle schon mal gesehen? Möchte ihnen ne Szene zeigen (. ) ähm an die sie sich bestimmt sofort och erinnern. Nich die mit den Dampfmaschinen, die die war direkt davor, sondern ne andere, da wird ne ähm (1) da werden Leistungen bewertet (1) und zwar zwei. Und ich würde sie bitten, sich des anzugucken, wir können’s auch zweimal schau (. ) äh und dann (1) die äh Bewertungspraxis (1) des Kollegen is’n Geschichtslehrer (1) äh zu beurteilen (1) und die Beurteilung och zu begründen. (2) Ja?

C: Schriftlich oder mündlich?

Frau Chassez nimmt offensichtlich die typische Haltung einer beflissenerwürdigten Schülerin an. Es geht ihr nicht nur um das sachlich-inhaltliche Erfüllen der „schulischen“ Anforderungen, sondern sie ist auch bemüht, den konditionierenden und disziplinierenden Imperativen auch dort noch zu genügen, wo sie nicht vorliegen.46

A: Dann heute äh (.) na ja ham wa jetzt in der kleinen Runde einen äh (2) einen kleinen Fall besprochen, ich möchte ihnen was zeigen ähm kennen sie bestimmt. Die Feuerzangenbowle? Pfeiffer mit drei F.

D: Hmh

A: Alle schon mal gesehen? Möchte ihnen ne Szene zeigen (. ) ähm an die sie sich bestimmt sofort och erinnern. Nich die mit den Dampfmaschinen, die die war direkt davor, sondern ne andere, da wird ne ähm (1) da werden Leistungen bewertet (1) und zwar zwei. Und ich würde sie bitten, sich des anzugucken, wir könne’s auch zweimal schaun (. ) äh und dann (1) die äh Bewertungspraxis (1) des Kollegen is’n Geschichtslehrer (1) äh zu beurteilen (1) und die Beurteilung och zu begründen. Ja?

C: Schriftlich oder mündlich?

A: Das is ihnen überlassen (2) Also ich möchte dann was hören, insofern möchte ich, dass sie auf jeden Fall schon n paar (Lachen von C) (7)

(unverständlich) (7)

(Die Filmszene läuft an)

Mit seiner Reaktion Das is ihnen überlassen weist Herr Abromeit das Ansinnen seiner Seminarteilnehmerin zunächst zurück und verweist sie auf ihre eigene Urteilsfähigkeit. Nach zwei Sekunden Pause „beißt“ er allerdings doch noch an, indem er an ihre Rückfrage anknüpft und klarstellt, dass die Anwesenden aufgefordert sind, dafür Sorge zu tragen, dass sie nach dem Anschauen des Films auch etwas Substantielles zur Diskussion beitragen können. Dabei ist seine Äußerung angesichts des Umstands, dass bereits vorher eindeutig klar war, dass nach dem Zeigen des Films die Auswertung des Beobachtungs- und Bewertungsauftrags auf dem Plan steht, eigentlich überflüssig. Der redundante Sprechakt rekuriert letztlich auf die Unterstellung, dass jemand auf die Idee kommen könnte, sich während der Filmvorführung geistig auszuklinken. Mit der scherzhaft drohenden Ankündigung Also ich möchte dann was hören deutet der Sprecher an, dass es

46 Vgl. unten zum Aneignungsstil von Frau Chassez

**Exkurs: Die Feuerzangenbowle – Das nennen Sie neu? (Die Goten)**


**Beschreibung der Szene**


*Brett tritt dann vor Pfeiffer. Dieser steht auf und nennt seinen Namen: Pfeiffer.*
Dr. Brett: *Ich weiß, mit drei F.* (Pfeiffer hatte in einer vorangegangenen Szene *Professor Crey* auf dessen Frage: *Pfeifer, mit einem oder mit zwei F* geantwortet: *Mit drei F*)
Pfeiffer: *Ja, das war aber nur weil Herr Schnauz so komisch gefragt hat.*
L.: *Schnauz?*
Pfeiffer: *Ja ich bin neu, ich kann ja nicht wissen wie Herr Professor Crey richtig heißt.*
Pfeiffer dreht sich zu seinen Mitschülern um und erwartet Lacher. Diese bleiben aus.
Dr. Brett: *Sie sehen Pfeiffer, bei mir ist das anders Damit sie von vornherein im Bilde sind, ich pflege meine Klasse vor die Wahl zu stellen: Krieg oder Frieden. Die Klasse hat sich für Frieden entschlossen, sie fährt ganz gut dabei.* (Schüler nicken zustimmend).
Außerdem hätt's bei mir auch gar keinen Zweck, denn alle Dummereien, die gemacht werden können, sind mir aus meiner Jugend bekannt. Bei mir würde nichts glücken.
Pfeiffer zeigt sich unbeeindruckt, indem er entspannt an seinem Platz sitzt und ein wenig mit seinen Fingern spielt: *Auch nicht, wenn es vielleicht was ganz neues ist?*
Der Lehrer, mittlerweile wieder im vorderen Teil der Klasse angelangt, horcht auf und dreht sich zu Pfeiffer um: *Dann bitte.* Pfeiffer nickt.

![Screenshot 1: Dann bitte.](image)

Daraufhin begibt sich der Lehrer zum Pult und beginnt mit dem Unterricht:
Dr. Brett: *Sie haben für heute die Völkerwanderung repetiert. Nun Knebel (der Banknachbar von Pfeiffer), erzähl’n sie uns mal. Welchen Volksstamm können sie denn am besten?*
Knebel steht auf, Pfeiffer beobachtet ihn.
Knebel: *Die äh...Goten.*
Dr. Brett: *Fein dann brauch ich sie nach den Goten also nicht zu fragen. (lächelt und setzt sich.) Schön, dann erzähl’n sie uns doch mal etwas, über die Goten.*

Knebel schaut kurz betreten zu Boden. Pfeiffer rückt unruhig auf seinem Stuhl herum, dann beginnt Knebel: *Die Goten saßen ursprünglich...* Er wirft Pfeiffer einen hilfesuchenden Blick zu. Der spielt unruhig mit seiner Hand am Mund herum, als wolle er die Lösung vorsagen, traue sich aber nicht. Dann wiederholt Knebel: *Ursprünglich saßen die Goten in...* Knebel bückt sich zu Pfeiffer hinüber, der sich ihm zuwendet, als ob er nun die Lösung sagen wolle. Dr. Brett sieht dies und fordert Knebel auf: *Ach Knebel, treten sie doch mal raus.*


Knebel: *Schweden.*

Dr. Brett: *Richtig. Und von dort gingen sie?* (ohne aufzublicken blättert er scheinbar unbeteiligt in einem Buch)

Screenshot 2: Und von da gingen sie dann nach Russland
Knebel: *Und von dort gingen sie in die Gegend von Danzig. Und von da gingen sie dann nach Russland. Und von da nach (Knebel zögert) ja und da wussten sie eigentlich nicht recht, was sie machen sollten, und äh (Zögern, hilfesuchender Blick zu Pfeiffer, der wackelt mit dem Kopf nach rechts und links, dann wieder Blick nach vorn, längeres Schweigen, der Lehrer blickt auf, sieht Pfeffers Gesten) und von da zerfielen sie dann in die Ost- und Westgoten.*

Dr. Brett (ohne von seinem Buch aufzuschauen): *Gut Knebel, sie können sich setzen. Vier.* (Beim Aussprechen der Note hat er ein Lächeln auf dem Gesicht).


**Analyse der Szene**


Im Zentrum der Filmsequenz steht eine mündliche Leistungskontrolle. Sie ist gerahmt von einem Vor- und einem Nachspiel. In beiden rahmenden Sequenzen steht die Beziehung zwischen Pfeiffer und Dr. Brett im Zentrum. So ergibt sich ein Spannungsbogen zwischen Introduktion, Prüfung und Finale. Dieser Spannungsbogen scheint auch für die Sitzung im Studienseminar wichtig zu sein. Denn die Referendare sehen nicht nur die Kernsequenz der mündlichen Prüfung, sondern Ihnen wird die ganze Sequenz vorgespielt.

I. **Die Introduktion**

Hier geht es offensichtlich um den Schlagabtausch zwischen Dr. Brett und dem Schüler Pfeiffer. Es wird zunächst gezeigt, wie Pfeiffer mit seinem Versuch, durch seine Schlagfertigkeit Dr. Brett in Verlegenheit zu bringen, scheitert. Eigentlich hätte er vorgewarnt sein müssen, denn Dr. Brett gibt zu verstehen, dass er nicht unvorbereitet in die Situation stolpert. *Pfeiffer mit drei F* ist ihm ein Begriff. Mit diesem Witz hatte Pfeiffer in einer der vorangegangenen Szenen Professor Crey lächerlich gemacht. Gegenüber Brett versucht er es nun mit einem gespielten Versprecher:

Pfeiffer: *Ja, das war aber nur weil Herr Schnauz so komisch gefragt hat.*

L.: *Schnauz?*

Pfeiffer: *Ja ich bin neu, ich kann ja nicht wissen wie Herr Professor Crey richtig heißt.*


Das sichert Pfeiffer die Sympathie von Dr. Brett. Brett kann schon deshalb auf drakonische Maßnahmen verzichten, weil er für Dummereien Verständnis hat. Unterschwellig wird Pfeiffer sogar zum Musterschüler. Er ist so, wie Brett, der Musterlehrer, einmal war. Dadurch entsteht eine eigentümliche Ambivalenz. Der Friede, für den sich die Klasse

---

47 Vgl. dazu Durkheim 1902/03, S. 250 ff.
entschlossen hat, bedeutet ja den Verzicht auf Dummereien. Bretts pädagogischer Erfolg beruht also darauf, dass er den rebellischen Schülerotypus, den er selbst repräsentiert, ausgemerzt hat. Er selbst wäre der erste gewesen, der als Schüler über Pfeiffers Witz gelacht hätte. Nun hat er eine Klasse geformt, der das Lachen vergangen ist. Sein sozialisatorischer Erfolg besteht darin, dass er Duckmäuser hervorgebracht hat. Die eigenen Dummereien haben sich also für die Folgegenerationen erledigt. Als hätte die adoleszente Rebellion dadurch ihren Sinn verloren, dass der Erzieher selbst noch eine biografische Idee von dieser Rebellion hat.

Pfeiffer hätte nun die Möglichkeit, um den Preis des Eingeständnisses der eigenen Niederlage und unter Akzeptanz des Imageverlustes, den die Klasse ihm mehr zugefügt hat als Dr. Brett, wenigstens bei diesem Lehrer, wie die anderen ja auch, in die angepasste Schülerrolle zurückzutreten. Die anderen würden es ihm nicht verübeln und Brett würde der kleinen Schnauz-Episode keine weiteren Konsequenzen folgen lassen.

Mit der Frage, auch nicht wenn es vielleicht etwas ganz neues ist?, kündigt Pfeiffer, wenn auch deutlich beeindruckt, an, dass er sich so leicht nicht geschlagen zu geben bereit ist. Allerdings zeugt die Formulierung von einer erheblichen Verunsicherung. Was soll das ganz neue denn sein? Und wieso diese Frage überhaupt an Dr. Brett richten?


Andererseits bliebe Pfeiffer jetzt nur noch die Kapitulation. Vorher hätte er noch unter Inkaufnahme eines geringfügigen Gesichtsverlustes sich einverstanden erklären können. Nun aber, nachdem er selbst die Provokation ausgesprochen hat, ist ein Zurück viel schwerer.

Dr. Brett geht nun unmittelbar zur mündlichen Leistungskontrolle über. Es hätte zum Lehrertyrannen, zum Bild des "prügelnden Schwächling" (Adorno) gepasst, nun Pfeiffer an die Reihe zu nehmen und die Asymmetrie der Prüfungssituation dazu auszunutzen, ihn zu
kujonieren. Immanent stimmig, geschieht das gerade nicht. Aber immerhin: Der Banknachbar von Pfeiffer, Knebel, kommt an die Reihe.

II. Die mündliche Prüfung

*Sie haben für heute die Völkerwanderung repetiert. Nun Knebel, erzähl’n sie uns mal. Welchen Volksstamm können sie denn am besten?“*


Für die Prüfungssituation, die so eingeleitet wird, heißt das: *Ihr hab Euer Bestes getan. Nun zeigt, was Ihr könnt.* Auch darin spiegelt sich die Ambivalenz des Sprechakts wider: Einerseits entfallen damit alle Relativierungen und Subjektivismen der Pflichterfüllung. Wer dem Lehrer widersprechen wollte, müsste sich selbst nun schon als Ausnahmefall kenntlich machen und glaubhafte Entschuldigungsgründe nennen. Wer das nicht tut bzw. dies nicht für sich in Anspruch nehmen kann, hat *repetiert* und geht damit vorbereitet in die Prüfung.

Bei der Benennung eines Prüflings verzichtet Dr. Brett auf die Inszenierung einer Kandidatensuche. Eine Frage der Auswahl scheint sich überhaupt nicht zu stellen. Weder
muss Brett groß überlegen, noch bietet er den Schülern die Möglichkeit, sich zu melden. Bestimmt und gleichzeitig beiläufig fordert er Knebel auf: *erzählen Sie uns mal.* Inhaltlich ist die Prüfung damit als pauschale und unspezifische Erzählaufrufordnung gerahmt. Die Prüfung beginnt nun aber nicht mit einer Prüfungsfrage, sondern mit einer Frage, die auf eine Selbsteinschätzung bzw. eine Selbstauskunft des Prüflings zielt:

*Welchen Volksstamm können sie denn am besten?*


Knebel: *Die äh...Goten.*


---

49 Auch diese Sequenz erinnert an die Imagerie vom "prügelnden Schwächling"

210
Dr. Brett: *Fein dann brauch ich sie nach den Goten also nicht zu fragen.* (er lächelt und setzt sich.) *Schön. Dann erzähl’n sie uns doch mal etwas über die Goten.*

Dr. Brett fällt auf Knebels plumpes Täuschungsmanöver nicht herein. Immerhin hat Knebels List so weit gereicht, dass er dasjenige Teilgebiet, über das er nicht geprüft werden will, genannt hat. Das reicht aber nicht, um Brett in die Irre zu führen. Die Überlegenheit Bretts wird gleichzeitig durch die Suggestion unterstützt, dass auch eine alternative Themenbenennung durch Knebel nichts genutzt hätte. Das hätte Brett wohl auch durchschaut. So wird eine Lehrerfigur gezeichnet, die ihren Schülern immer einen Schritt voraus ist und ihre „Pappenheimer“ kennt. Die Prüfung wird nun genau auf dasjenige Thema ausgerichtet, das Knebel vermeiden wollte.


Knebel: *Es saßen die Goten ursprünglich in...Schweden.*

Dr. Brett: *Richtig. Und von dort gingen sie?* (ohne aufzublicken blättert er scheinbar unbeteiligt in einem Buch)

Knebel: *Und von dort gingen sie in die Gegend von Danzig. Und von da gingen sie dann nach Russland. Und von da nach (Knebel zögert) ja und da wussten sie eigentlich nicht recht, was sie machen sollten, und äh (zögern, hilfesuchender Blick zu Pfeiffer, der wackelt mit dem Kopf nach rechts und links, dann wieder Blick nach vorn, längeres Schweigen, der Lehrer blickt auf, sieht Pfeiffers Gesten) und von da zerfielen sie dann in die Ost- und Westgoten.*

Knebelns Ausführungen sind unbefohlen. Er kann zwar geografisch die Lichtzeichen von Pfeiffer lokalisieren; aber der Vorgang der Völkerwanderung ist sprachlich ausgesprochen verdänglicht und naiv zum Ausdruck gebracht. Schon die einleitend suchende Formulierung: *Es saßen die Goten ursprünglich in* weist Knebel als unbeholfenen, fast vertrottelten Schüler aus. Auch die folgenden Formulierungen (*Die Goten, saßen, gingen, wussten nicht so recht, was sie machen sollten und zerfielen dann*) zeugen davon, dass es Knebel an jeglicher gedanklichen Auseinandersetzung mit der Sache fehlt. Die kindliche Naivität, mit der er die Wanderungsbewegungen umschreibt, weist darauf hin, dass er auch bei jedem anderen Volksstamm nicht besser abgeschnitten hätte.

Dr. Brett nimmt daran allerdings keinen Anstoß. Sein Blick bleibt während der Ausführungen Knebels auf sein Pult gerichtet. Sein scheinbares „Unbeteiligthein“ und Desinteresse erzeugt eine gewisse Spannung. Durch die vorhergegangene Inszenierung der
Prüfungspraxis ahnt man, dass das „Unbeteiligtsein“ nicht echt sein kann, sondern der Dramaturgie des Ablaufs dient. In diesem Sinne wartet man gespannt auf die folgende Aktion des Lehrers.

Schließlich beendet Dr. Brett die Prüfungssituation mit folgenden Worten:

_Gut Knebel, sie kön‘ sich setzen. Vier._

Dieser Sprechakt ist irritierend. Sollte Brett tatsächlich nicht bemerkt haben, dass Pfeiffer Knebel geholfen hat, ist die Benotung (jedenfalls wenn wir filmimmanent davon ausgehen, dass Pfeiffers Hinweise richtig waren) nicht nachvollziehbar. Hätte Knebel mehr _erzählen_ sollen, als die bloßen Ortsangaben? Stützt sich die Notengebung auf die Unbeholfenheit seiner Formulierungen? Aber hätte man dann nicht entsprechende Nachfragen des Lehrers erwarten müssen?


Knebel: _Wieso Vier Herr Doktor? Ich hab doch alles gekonnt, ich hätte eher ne Zwei verdient._

---

50 Knebel kann als Musterbeispiel für die ständeähnliche Reproduktion des sozialen Status durch die "Schule der Klassengesellschaft" angesehen werden: "Die Schule deklassierte nicht, […] die unbedingt erforderlichen schulischen Voraussetzungen konnten durch Geduld und andere Mittel ersessen werden (Mitschleppen von Dauersitzenbleibern in höheren Schulen…)." Schelsky 1956, S. 278 f.

Der Lehrer steht lächelnd vom Pult auf und geht nach vorne:

*Die Zwei bekommt Pfeiffer*

Mit diesem Sprechakt schließt sich der Lehrer dem Bewertungsvorschlag von Knebel an und stellt gleichzeitig klar, dass ihm der Betrugsversuch nicht entgangen ist. Das Gesagte ist mit *Zwei* zu bewerten, aber der Sprecher ist nicht Knebel, sondern Pfeiffer.


Auch hier ist wiederum auffällig, dass es Brett um eine Demonstration seiner Überlegenheit und um die damit einhergehende Demütigung und Bloßstellung Pfeiffers geht, und nicht um die Anwendung martialischen Zwangs oder drakonischer Strafe.

Aber das eigentliche Finale der Szene stellt nicht die Notengebung dar, sondern die daran anschließende Adressierung Pfeiffers. Vor Pfeiffers Tisch angekommen hält Dr. Brett die Hand auf und sagt: *So, und nun geben sie mir mal ihren Spiegel.* Pfeiffer kramt in seiner Westentasche und übergibt den Spiegel: *Bitte.* Der Lehrer schaut diesen kurz in seiner Hand an und steckt ihn mit den Worten: *Das nennen sie neu?* in die Brusttasche von Pfeiffers Jackett zurück. Auf dem Weg zurück zu seinem Pult dreht Brett sich um und fragt: *Und was machen sie bei Regen?*

Damit ist das Spiel, das mit der Aufforderung *Dann bitte* (Auf Pfeiffers Bemerkung: *Und wenn es was Neues ist*) begonnen hat, zu Ende gebracht. Es besteht nicht nur darin, dass Dr. Brett sich nicht hat täuschen lassen. Es besteht vor allem in einer symbolischen Erniedrigung und Verhöhnung Pfeiffers. Sprachlich fällt das Urteil vernichtend aus. Nicht nur, dass Brett Pfeiffers Trick als altbekannt hinstellt; hätte die Sonne nicht geschienen, wäre Pfeiffer völlig mittellos gewesen.


**Die Filmszene im Ausbildungskontext**

In dem Studienseminar unseres Pilotfalls wird die Filmsequenz aus der Feuerzangenbowle als Diskussionsimpuls zum Themenkomplex "Leistungsbeurteilung" gezeigt. Wenn wir im Anschluss an unsere Interpretation die Frage aufwerfen, welche Aspekte der schulischen Leitungsbeurteilung in der Filmsequenz thematisch werden, so müssen wir zunächst feststellen, dass dieser Themenkomplex in der vorangegangenen Analyse kaum eine Rolle gespielt hat. Dies gilt jedenfalls dann, wenn wir eher die technischen Aspekte der Leistungsbeurteilung – Fragen also, die sich mit der Angemessenheit der Durchführung und Beurteilung von Leistungskontrollen beschäftigen – im Auge haben.

Das eigentliche Thema der Filmsequenz stellt, wie wir gesehen haben, auch nicht die Frage der Leistungsbeurteilung dar, sondern die (in sich stimmige) Ausgestaltung eines

Allerdings setzte eine solche Diskussion einen sehr souveränen Umgang mit dem Filmstimulus voraus. Aus der Perspektive des Stoffes oder "Sujets" der Filmszene und ihrer Suggestivität müsste sie den (Um-)Weg gehen: 1. Mündliche Leistungskontrolle; 2. Eigentlich geht es aber um etwas anderes: Pfeiffer und Dr. Brett; 3. Dr. Brett als Repräsentant eines pädagogischen Habitus; 4. Habitus und Prüfungsstil. Das setzt voraus,
dass die Diskussion dazu bereit ist, sich von engen und unmittelbaren Bezügen zur Filmszene zu lösen.

Für die folgenden Analysen wird es also sowohl bezüglich des Ausbildungsleiters, als auch bezüglich der Seminar teilnehmer sehr aufschlussreich sein zu beobachten, wie sie sich in dem skizzierten Feld der Deutungs- und Relevanzhorizonte der Filmsequenz bewegen.

**Fortsetzung der Sequenzanalyse der Diskussion der Filmszene**

Nach einem kurzen Nachfrageteil initiiert Abromeit die Diskussion der Filmsequenz mit folgender Bemerkung:

A: *Mhm. Wie würden Sie bewerten?*

Abromeit signalisiert einem Vorredner durch das *mhm*, dass er diesen verstanden hat, ohne dabei ein Turn-taking einzuleiten. Das *mhm* ist ein parasprachlicher Markierer, der das Rederecht bei einem Gegenüber belässt, weshalb es etwa in narrativen Interviews typischerweise gehäuft vorkommt, da es den Gesprächsfluss von Personen nicht unterbricht, sondern, im Gegenteil, durch die Signalisierung von Verständnis Unterbrechungen verhindert, die sonst durch Nachfragen entstünden, ob man das Gesagte verstanden habe (anders als das *hmm*, das, genau umgekehrt, einem Gegenüber ein Unverständnis oder ein Überraschung signalisiert, das geradezu dazu auffordert, nachzufragen, ob etwas nicht verstanden wurde).

Aufgrund seiner sprachpragmatischen Funktion verweist das *mhm* also auf eine Zuhörer- oder Mediatorfunktion bzw. auf eine eher zurückhaltende Position Herrn Abromeits innerhalb der gegenwärtigen Ausbildungsinteraktion. Zu erwarten ist, dass im Folgenden entweder das Gegenüber weiter fortfährt, einen Gedanken zu entfalten, oder aber Abromeit nach einer kurzen Pause sprachlich eine Zäsur markiert (z.B. durch ein *also*), um selbst das Wort ergreifen zu können\(^1\).

\(^1\) Hier einige empirische Beispiele für Turn-takings nach „mhm“s aus einem Unterrichtstranskript: „Mhm jaja, genau. Also…“, „Mhm. Ja ok. Also…“, „Mhm >{gezogen} Ja.< Ich denke…“, usw.. In der überwiegenden Anzahl von Fällen ist das „mhm“ jedoch nur eingeschoben und stört den Redefluss des Gegenübers nicht.

Inhaltlich stellt die Frage *Wie würden Sie bewerten?* eine Aufforderung zu einem gedanklichen Probehandeln an die Referendare dar, die gebeten werden zu explizieren, wie sie in der gezeigten Filmszene handeln würden. Dabei ist auffällig, dass diese Aufforderung professionell unverbindlich ist, die Frage also nicht auf eine Erörterung professioneller Standards abzielt, sondern vielmehr das subjektive Moment des Probehandelns in den Vordergrund rückt. Dies kann 1) aus dem auffälligen Fehlen des Objekts der Bewertung in Herrn Abromeits Frage und 2) aus der grammatikalisch falschen Benutzung des transitiven Verbs „etwas bewerten“ abgeleitet werden.

Fragende sind deshalb in Gesprächen in einer dominanten Position, weil sie diejenigen sind, die auf Antworten auf ihre Fragen immer als erste reagieren dürfen – und zwar auch mit einer weiteren Frage. Daraus ergibt sich, dass eine fragende Person so viele Fragen hintereinanderstellen kann, wie sie möchte. Harvey Sacks zufolge sitzen Fragende in einem Gespräch deshalb im „driver’s seat“ (Sacks ….).
Zu 1)
Um die Bedeutung des Wegfallens des Objekts in dem Sprechakt (unabhängig von der Transitivität des Verbs) zu rekonstruieren, seien zunächst gedankenexperimentell einige Situationen entworfen, in denen in ähnlicher Art und Weise das Objekt einer Tätigkeit in sprachlichen Äußerungen fehlen könnte:

A) Ein bekanntes kulturindustrielles Beispiel ist die Gerichtsshow „Wie würden Sie entscheiden?“, in der juristische Streitfälle in einem Fernsehstudio nachgestellt und die Zuschauer vor der Urteilsverkündung gefragt werden: *Wie würden Sie entscheiden?*. Im Anschluss an diese Frage erfolgt dann das Urteil, das dann von einem „Experten“ erläutert wird.

B) In einer Therapeutenausbildung wird ein Film gezeigt, bei dem ein Patient gegenüber seinem Therapeuten aggressiv wird. Direkt nach dem Film wendet sich der Ausbilder an die Teilnehmer und fragt diese: *Wie würden Sie reagieren?*

C) In einem Assessmentcenter sollen Bewerber für eine Position in einer renommierten Unternehmensberatung auf Herz und Nieren geprüft werden. Alle Bewerber werden im Verlauf des Bewerbungsverfahrens irgendwann mit einem hypothetischen berufstypischen Krisenszenario konfrontiert und dann gefragt: *Wie würden Sie vorgehen?*

Den Sprechakten gemeinsam ist die Aufforderung an Personen, sich gedankenexperimentell in bestimmte Situationen hineinzuversetzen und zu beschreiben, wie sie selbst in diesen Situation handeln würden – der Fernsehmoderator fordert die Zuschauer auf, sich gedanklich in die Rolle des Richters zu versetzen, der Therapieausbilder bittet die Teilnehmer darum, sich dazu zu äußern, wie sie reagieren würden, wenn sie an der Stelle des Therapeuten in dem Film wären, und der Bewerber bei der Unternehmensberatung soll sich vorstellen, er sei bereits eingestellt und soll nun beschreiben, wie er als Berater vorgehen würde.

Auffällig an der Strukturiertheit der Situationen in den Beispielen ist, dass das gedankliche Probehandeln von Laien oder Novizen vor dem Hintergrund der Möglichkeit eines adäquaten professionellen Handelns erwartet wird.\(^{53}\) *In allen Fällen werden Novizen oder* 

\(^{53}\) Natürlich handelt es sich bei den Zuschauern der Fernsehshow weder um juristische Laien oder gar Novizen, doch spricht dies nicht gegen die Interpretation, da eben genau darin, neben der Tatsache, dass das verfahrenstechnisch eingebundene „Urteilen“ eines Richters zu einem „Entscheiden“ herabgewürdigt wird, die Erniedrigung des Rechts liegt. Die Fernsehshow lebt ja davon, dass die
Laien in Anwesenheit von Experten gebeten, sich zu exponieren, wie Sie als Professionelle handeln würden. Ein zentrales Merkmal der Situationen besteht dabei darin, dass den Novizen ein Rückgriff auf verbindliche Kriterien, die die Identifikation der adäquaten Handlung zulassen, nicht möglich ist. Diese werden vielmehr auf subjektive Theorien und Vorstellung zum entsprechenden professionellen Handeln zurückgeworfen, dürfen jedoch nicht einfach persönliche Handlungspräferenzen zum Besten geben, sondern müssen immer die Frage der Adäquanz einer Ihnen laut Sprechakt noch nicht zur Verfügung stehenden Professionalität im Auge behalten.

Die Frage Wie würden Sie bewerten? erzeugt also eine Novizen-Professionellen (Experten)-Differenz, die die Novizen zu einer Explikation ihrer persönlichen Vorstellungen über ein adäquates professionelles Handeln nötigt. Übertragen auf die Ausbildungsinteraktion macht Herr Abromeit sich mit seinem Sprechakt also zum Experten und die Referendare zu Novizen, die erst noch in die Kunst des professionellen Handelns eingeweiht werden müssen. Er erzeugt damit eine Interaktionssituation, in der die Referendare nicht etwa dazu aufgefordert werden, sich mit ihm zu einem Sachverhalt als Kollegen auszutauschen, sondern vielmehr einseitig ihm gegenüber ihre Vorstellungen von einem angemessenen professionellen Lehrerhandeln darzustellen.

Warum ist nun die Fokusverschiebung auf die subjektiven Perspektiven der Referendare durch den Wegfall des Objektes in der Frage Wie würden Sie bewerten? bedingt? Denn offensichtlich würde die Frage Wie würden Sie das bewerten? ebenfalls dazu auffordern, sich gedankenexperimentell darauf einzulassen, wie man persönlich in einer bestimmten Situation handeln würde.

Der Grund muss darin gesehen werden, dass mit dem Wegfall des Objektes das Handeln einer bestimmten Person und nicht das Ergebnis dieses Handelns in den Vordergrund der Frage gerückt wird. So könnte etwa die Frage Wie würden Sie darauf reagieren?, um das obige Therapeuten-Beispiel aufzugreifen, in einem Austausch zweier praktizierender Therapeuten gestellt werden. Sie würde dabei eine kollegiale Antwort einfordern, die eine professionelle, sachlich begründete Wahl einer bestimmten Reaktionsmöglichkeit enthalten müsste, während die Frage Wie würden Sie reagieren? als Antwort keine Aussagen über den Fall, sondern über das eigene Handeln verlangt.

So wird diese Frageform, mit der Hinzufügung eines „denn“ (Wie würden Sie denn reagieren?), auch häufig dazu gebraucht, um ärgerlich eine normativ fragwürdige Zuschauer sich anmaßen dürfen, ihre auf Alltagsvorstellungen materiellen Rechts beruhenden fiktiven „Entscheidungen“ mit den Urteilen von Richtern abgleichen zu dürfen.
Handlung einer dritten Person gegenüber einem Diskussionspartner zu rechtfertigen. Sie fordert das Gegenüber dazu auf, sich gedankenexperimentell zu fragen, wie sie in der entsprechenden Situation gehandelt hätte und unterstellt implizit, dass die angesprochene Person, bei einer gewissenhaften Prüfung ihrer selbst zu dem Ergebnis kommen müsste, dass sie unter Umständen genauso wie die infrage stehende Person gehandelt hätte. Eine solche Frage zielt also nicht darauf ab, dass die angesprochene Person eine angemessenerere Handlungsoption formulierte, sondern dass sie sich über ihr eigenes Handeln bewusst wird. Aufgrund des Ziels der Explikation subjektiver Vorstellung darüber, wie man in bestimmten Situationen meint handeln zu müssen, sind Fragekonstruktionen der Art wie in der vorliegenden Sequenz vor allem in Ausbildungs- oder Bewerbungskontexten zuhause, da sie dazu dienen, Informationen über die subjektiven Beweggründe und Vorstellungen der befragten Personen zu generieren, weniger dazu, Situationen zu durchdringen.

Zu 2)
Während nun die Frage Wie würden Sie X? allgemein den Raum möglicher wohlgeformter Antworten auf subjektive Vorstellungen eines bestimmten Handelns einschränkt, wird durch die Tatsache, dass es sich in diesem Fall bei dem Wort bewerten um ein transitives Verbs handelt („etwas bewerten“), durch den Wegfall des Objekts der Fokuss der Frage nochmals verstärkt auf den subjektiven Aspekt des Bewertungshandelns gelegt. Der Grund für diese Fokusverschiebung wird leicht erkennbar, wenn man bei anderen transitiven Verben das Objekt weglässt – wobei die folgenden Beispiele auf die Frageform Wie würden Sie... keinen Bezug nehmen, da sich schlicht kaum transitive Verben finden lassen, die sinnvoll in dieses Frageschema eingefügt werden können:
Ich kann wieder sehen! würde etwa die erfreuliche Tatsache nach einer Wunderheilung zum Ausdruck bringen, dass man überhaupt wieder sehen kann, und nicht, dass man ein konkretes Objekt wieder sieht. In ähnlicher Weise lassen sich die meisten transitiven Verben nur, sozusagen in poetischer Absicht, von ihren Akkusativobjekten lösen, um die Subjektseite von Handlungen hervortreten zu lassen. So besteht ja die Transitivität von Verben gerade darin, dass sie grammatikalisch sowohl ein Subjekt als auch ein Objekt

54 Dementsprechend fordern etwa volkspädagogische Kampagnen (etwa zu den Themen „Zivilcourage“ oder „Fremdenfeindlichkeit“), die mit Fragen der Art „Wie würdest Du reagieren?“ oder „Wie würden Sie handeln?“ enden, zu einer privaten Gesinnungs- oder Gewissensprüfung, nicht zu sachlichen Überlegungen über ein gesellschaftliches Problem auf, während sich die Kampagnenleiter, folgt man der bisherigen Interpretation, zu moralischen Experten aufschwingen.
benötigen. Indem das Objekt aus diesem Zusammenhang herausgelöst wird, wird die Subjektseite einer Interaktion freigelegt. Der Satz *Ich liebe!* würde etwa die narzisstische Freude einer Person an ihrem eigenen Lieben thematisieren, der das Objekt ihres Liebens wenig bedeutet.

Im vorliegenden Fall dienen also sowohl allgemein die Form der Frage *Wie würden Sie bewerten*, unabhängig von der Transitivität des Verbs, als auch das Wegfallen des Objekts des transitiven Verbs *bewerten* dazu, die subjektiven Perspektiven der Referendare in den Fokus der Ausbildungssituation zu rücken.

In dieser überdeterminierten Fokussierung der Frage auf die subjektiven Perspektiven der Referendare reproduziert sich die bereits rekonstruierte Fallstruktur, derzufolge der Ausbildungsstil Herrn Abromeits durch eine größtmögliche Abstinenz von einer Instruktion der Referendare geprägt ist. Herr Abromeit interpretiert die Seminarsituation als eine, in der die Referendare die Freiheit bekommen sollen, folgenlos über berufliche Anforderungen des Lehrerberufs zu diskutieren. Dabei handelt es sich nicht um eine kollegiale Diskussion, für die konstitutiv ist, dass berufstypische Probleme im Zentrum stehen, sondern um eine Diskussion, in der die Teilnehmer selbst das eigentliche Thema sind. In der Engführung der Diskussion, die aus der Perspektive des Diskussionsgegenstands eine ausgesprochene Verarmung darstellt (*würden Sie so bewerten, wie Dr. Brett bewertet hat?*), deutet sich hier also ein Wechsel der Interaktionslogik an. Gegenstand der Diskussion ist dann im eigentlichen Sinne nicht mehr die Filmszene, sondern Gegenstand sind die bei den Seminarteilnehmern evozierten pädagogischen Positionen. Damit wäre unter der Hand ein quasi-supervisorisches Setting eingeführt.

A: Mhm. Wie würden Sie bewerten?
B: Ähh (TM ab)
D: Kann man das überhaupt bewerten?
B: Ja.
D: Is ja die Frage.
B: Hm.
A: Oder würden Sie bewerten? Wenn ja wie?

Nachdem die Referendare offensichtlich nicht auf Herrn Abromeits Diskussionsangebot eingehen, sondern vielmehr den Sinn seiner Frage nach der Bewertung grundsätzlich in
Zweifel ziehen, versucht Herr Abromeit, ohne auf die Zweifel der Referendare einzugehen, sein thematisches Anliegen auf anderem Wege durchzusetzen. Auffällig an seiner erneuten Frage ist die völlige Verweigerung eines authentischen Diskussionsbeitrages. So hätte er problemlos die Zweifel der Referendare thematisieren können – etwa durch die Frage: *Wieso meinen Sie, dass man das nicht bewerten kann?*. Herr Abromeit, so wird aus seiner Reaktion deutlich, will sich selbst nicht an einer Diskussion mit den Referendaren beteiligen.

Andererseits, und hierin reproduziert sich die Eigentümlichkeit der bereits rekonstruierten Fallstruktur, lässt Abromeit die Diskussion jedoch nicht einfach laufen, sondern er greift massiv in sie ein – nicht durch einen eigenen inhaltlichen Beitrag, sondern durch ein hartnäckiges Beharren auf seiner Aufforderung an die Referendare, sich dazu zu äußern, wie sie in der gezeigten Filmszene anstelle des Lehrers handeln würden.


Im vorliegenden Fall jedoch haben die zwei Referendare keinen Anlass dazu gegeben, Herrn Abromeit glauben zu lassen, dass sie seine Frage nicht verstanden haben – im Gegenteil: Indem sie deren Berechtigung in Zweifel gezogen haben, müssen sie diese ja vorher verstanden haben. Herrn Abromeit insistiert mit seiner Reaktion jedoch auf der ursprünglichen Stoßrichtung seiner Frage; und zwar indem er die Kommentare der Referendare sozusagen einfach ignoriert. Sein Insistieren wird durch die Fragereihung noch verstärkt. Denn der Trick der Fragereihung *Oder würden sie bewerten? Wenn ja wie?* besteht darin, dass sie ein Fragemuster bemüht, das in Fragebögen üblich ist, wenn bei einer Ja/Nein-Frage nur eine Antwortoption einer weiteren Explikation bedarf.

**Bsp:**

(1) Beim Arzt: Sind allergische Reaktionen auf Medikamente bekannt? Wenn ja, worauf?

(2) Bei Arbeitsamt: Haben Sie Kinder? Wenn ja, wie viele?
Durch die Fragereihung gibt Herr Abromeit den Referendaren zu verstehen, welche Antwort er von ihnen erwartet, da ja nur eine Bejahung der ersten Frage die Notwendigkeit einer weiteren Explikation, als Voraussetzung für eine anschließende Diskussion, nach sich zieht. Insofern sich die Referendare kooperativ verhalten wollen, sind sie gezwungen, die erste Frage *Würden Sie bewerten?* mit *ja* zu beantworten, womit sie gleichzeitig ihre vorher geäußerten Zweifel am Sinn der Frage nach der Bewertung zurücknehmen würden. Besonders interessant ist Herr Abromeits Reaktion nun vor dem Hintergrund des Inhalts des Zweifels der Referendare, nämlich *ob man das bewerten kann?*. Denn inhaltlich gesehen, so hat die Analyse der Filmszene gezeigt, geben diese Zweifel eine vielversprechende Perspektive für die weitere Diskussion vor, da die Frage der Bewertung in dem Film ja tatsächlich keine herausgehobene Rolle spielt. Es stellt sich also die Frage, weshalb Herr Abromeit die skeptischen Fragen der Referendare nicht dankbar aufnimmt. Er könnte ja problemlos die Referendare zu einer Explikation der von Ihnen formulierten Zweifel an der Möglichkeit *das zu bewerten* ermuntern.

**Resümee IV: Zwischen pädagogischer Reflexion und pädagogischer Supervision**


Aus dieser Perspektive lassen sich die ausbildungskulturellen Orientierungen von Abromeit und die spezifischen Probleme, die damit gegeben sind, begrifflich klarer justieren:

(1) Zunächst lässt sich damit das Changieren zwischen einem direktiven und einem diskursiven Stil besser verstehen. Die Direktiven und Instruktionen stehen nämlich nicht im Zeichen einer doktrinären Wissensvermittlung, sondern im Zeichen einer spezifischen,

(2) Das Strukturproblem, das diese „Umdeutung“ der seminaristischen Ausbildung darstellt, besteht darin, dass dieses supervisorische Anliegen nicht offen gelegt wird und entsprechend interaktionslogisch gerahmt wird. Es handelt sich um eine gleichsam verkappte Supervision. Die Seminarteilnehmer werden in ein Spiel verstrickt, dessen Regeln sie nicht kennen und in das sie nicht eingewilligt haben.

(3) Der Ausbildungsstil Abromeits unterläuft dabei die grundlegende Heterogenität zwischen einer distanziert-rationalistischen, reflexiven Analyse pädagogischer Handlungsprobleme und einer Offenlegung und Thematisierung subjektiver Handlungsmotive und –dispositionen. Letztere vollzieht sich in einem therapeutischen Modus und verlangt sowohl ethisch als auch pragmatisch die Einwilligung der Teilnehmer in diese Form der Problembearbeitung.

(4) Auch in den Interaktionsmodus der pädagogischen Reflexion gehen natürlich subjektive Motive und Dispositionen ein. Diese sind aber nicht Gegenstand der diskursiven Bearbeitung. Wenn etwa in Bezug auf die im Seminar diskutierte Sequenz aus der Feuerzangenbowle ein Seminarteilnehmer die Position vertreten würde, beide Schüler, Pfeiffer und Knebel, müssten wegen des Täuschungsversuchs eine „ungenügend“ erhalten, dann steht im Zentrum einer pädagogischen Reflexion nicht die Frage, welche subjektiven Motivlagen hinter diesem Urteil stehen, sondern dann steht das Urteil als solches, unabhängig der subjektiven Motivlagen, die es hervorgebracht haben, im Zentrum der Diskussion. Die Trennung dieser beiden Interaktionsmodi ist gerade deshalb so wichtig, weil in die Artikulation pädagogischer Optionen immer auch subjektive Präferenzen mit eingehen und eine Trennung beider Sphären nur über die Definition der Interaktionssituation möglich ist: „Unterhalten wir uns über pädagogische Handlungsalternativen oder unterhalten wir uns darüber, welche subjektiven Beweggründe der Formulierung pädagogischer Optionen zu Grunde liegen?“

55 Vgl. dazu Wernet 2000.

Abschluss der Sitzung


Mit dem okay schließt Herr Abromeit die vorangegangene Teilnehmerdiskussion ab und leitet einen neuen Interaktionsabschnitt ein. Wie aus dem Anschluss hervorgeht ist sein erklärt es Ziel zu sortieren, d.h. die vorangegangene Diskussion inhaltlich zu bündeln und ihre Ergebnisse zusammenzufassen. In der charakteristischen stufenförmigen Organisation des Diskurses stehen wir also vor der dritten und letzten Stufe: „Auflösung durch den Experten“. Die konjunktivische Wendung ich würde jetzt gern, mit der er seinen Struk-
turierungsakt einleitet, stellt dabei eine höfliche, aber entschiedene Turn-Übernahme dar: Formal eröffnet der Sprechakt zwar die Möglichkeit eines Einwands, auf der Ebene des sozialen Sinns beinhaltet die Wendung jedoch keine ernsthafte Frage an die Anwesenden, ob ihnen die Übernahme dieser Funktion durch Herrn Abromeit recht sei o.ä., sondern besitzt Ankündigungscharakter.

Ohne weiteres lässt sich das angekündigte Sortier-Vorhaben jedoch auch hier nicht realisieren – dies indizieren bereits die beiden parasprachlichen Markierer ähm, von denen die Ankündigung „eingerahmt“ wird. Warum dies so ist, erschließt sich im Fortgang des Sprechaktes: Bereits das angeschlossene und zeigt an, dass die Strukturierung nicht das einzige Ansinnen des Veranstaltungsleiters ist, sondern dass noch etwas dazukommt. Sein zweites Anliegen konturiert sich im Folgenden als eines, das sich aus Sicht des Sprechers nicht ohne weiteres mit dem Strukturierungsvorhaben vereinbaren lässt. Diese Lesart findet in der folgenden Figur aber ... erstma erst nochmal Bestätigung: Die Konjunktion aber verweist zunächst auf eine Entgegensetzung oder eine Einschränkung bzw. Steigerung. Unabhängig davon, welche dieser drei Möglichkeiten sich als die zutreffende herausstellt, hat das aber die Funktion, das nun als zweiten Aspekt Angesprochene von dem zuvor angekündigten Strukturierungsvorhaben abzugrenzen. Gekoppelt ist diese Abgrenzungsbewegung an das Adverb erstma bzw. dessen Korrektur erst nochmal – in beiden Varianten Wendungen, die eine Prioritätensetzung bezüglich der Abfolge der beiden Vorhaben markieren. Während allerdings die erste Variante offen lässt, ob sich das Ansinnen auf etwas Neues bezieht oder auf bereits Stattgehabtes, stellt die Korrektur einen eindeutigen Bezug zum vorgängigen Geschehen her.

Bevor es nun also zur Realisierung der angekündigten Strukturierung durch Herrn Abromeit kommt, soll noch etwas anderes erfolgen, nämlich die Refokussierung auf einen bestimmten Aspekt, der in der vorhergehenden Debatte zwar bereits angesprochen, aber aus Sicht des Seminarleiters noch nicht hinreichend berücksichtigt wurde. Namentlich geht es um das Thema Betruchsversuch. Dieser von Herrn Abromeit als relativ entscheidend qualifizierte Punkt wird von ihm nun in den Mittelpunkt der kollektiven Aufmerksamkeit gerückt.

56 Die Abschwächung relativ irritiert zunächst. Sie erklärt sich erst sehr viel später, nämlich an der Stelle, an der Herr Abromeit zeigt, dass es sich eigentlich weder um eine Leistungsbewertungs- noch um ein Betrugsversuchsproblematik handelt, sondern um eine „Falle“ bzw. um eine Beschämungsgeschichte. Vor diesem Hintergrund kann eigentlich die gesamte vorgängige Debatte lediglich von ‚relativ‘ Bedeutung sein, denn der vom Veranstaltungsleiter vorgegebene Fokus war so gesehen ja ebenfalls eine ‚Falle‘, die vom eigentlichen Problem ablenkt. Zur genauen Bestimmung dieser Ausbildungsstruktur vgl. die Ausführungen an entsprechender Stelle.
mündliche Leistungskontrolle, um sich gegenüber dem Schüler Pfeiffer als überlegen zu erweisen. Es ist also in gewisser Weise eine falsche Fährte, die Abromeit legt.

A: Okay ähm ich würd jetzt gern mal’n bisschen sortieren ähm und ich würde aber gern ein Aspekt erstma erst nochmal ins Zentrum nehmen weil der ist ja relativ entscheidend Betruchsversuch das Wort ist gefallen. Betruchsversuch von wem?

C: Eigentlich von beiden.

A: Das würde bedeuten?

C: Für beide ne 6.


Und abermals spielt Frau Chassez das Spiel mit: Für beide ne 6.

In gewisser Weise geht Frau Chassez Abromeit damit auf den Leim. Denn aus der Tatsache, dass sowohl Knebel als auch Pfeiffer an der Mogelei beteiligt waren, folgt natürlich keineswegs die von Frau Chassez vorgeschlagene Bewertung. Die „6“ für Knebel kann sich darauf berufen, dass er der Prüfling war und eine eigenständige Leistung nicht erbracht hat. Insofern liegt eine „unenügende“ Leistung vor. Pfeiffer selbst wurde nicht geprüft. Also kann er auch nicht benotet werden. Ihm eine „6“ zu geben, wäre keine Leistungsbeurteilung, sondern bloße Bestrafung seines „Vorsagens“.

Bezüglich der sachlichen Bearbeitung eines pädagogischen Handlungsproblems ist der Interaktionsverlauf „unterkomplex“. Als ginge es um eine Rechenkette, nimmt Abromeit Frau Chassez an die Hand, um die Rechnung Schritt für Schritt anzuleiten und hilft ihr damit, die Unübersichtlichkeit der vielen Rechenschritte dadurch aufzulösen, dass das Ganze in einzelne, für sich genommen leicht zu bewältigende Aufgaben zerlegt wird. Aber die Schlusskette, wenn A dann B, wenn B dann C, führt nicht nur zu einem trivialen Ergebnis, sondern auch zu einem „falschen“. Damit ist aber auch die quasi-supervisorische Verführungsrechnung aufgegangen. Statt aus der nüchternen Perspektive der Prozeduren schulischer Leistungsbewertung heraus zu argumentieren, lässt Frau Chassez sich zu dem

A: Okay ähm ich würde jetzt gern mal’n bisschen sortieren ähm und ich würde aber gern ein Aspekt erstma erst nochmal ins Zentrum nehmen weil der ist ja relativ entscheidend Betruchsversuch das Wort ist gefallen. Betruchsversuch von wem?
C: Eigentlich von beiden.
A: Das würde bedeuten?
C: Für beide ne 6.
A: Schlechteste Note für beide. Wenn man’s konsequent sieht. Das würde ich jetzt gern noch ma prüfen wollen am am Material…


**Exkurs: Argumentativer Austausch als Praxis**


Deshalb finden sich im diskursiven Raum etliche Mechanismen der Beschwichtigung, Pazifizierung und Entdramatisierung.

Für unseren Zusammenhang ist es wichtig, überhaupt auf die Notwendigkeit der Bereitschaft, dieses Spiel mitzuspielen, zu verweisen. Wenn die Diskussionsteilnehmer sich weigern, relativ stabile Positionen einzunehmen – natürlich setzt ein rationaler Austausch auch die Bereitschaft voraus, eine nicht begründungsfähige Position zu verlassen –, wenn Person A einmal die Position X, dann die Position Y und schließlich die Position Z verteidigt, dann verliert die Praxis der Diskussion ebenso ihr strukturierendes Prinzip, wie wenn erst gar keine Positionen eingenommen werden. Wenn A zu denken gibt, seiner Meinung nach könne X ebenso der Fall sein wie ¬X und B darauf antwortet, seiner Meinung nach verhielte es sich mit Y und ¬Y genauso, dann stehen wir vor einem unstrukturierten Austausch von Meinungen, der nicht dazu beiträgt im Kontext einer konkreten Interaktionssituation zur gedanklichen Klärung eines Sachverhalts einen Beitrag zu leisten.

Die Art und Weise, wie Abromeit Frau Chassez dazu anleitet, eine eindeutige These (beide haben betrogen und deshalb erhalten beide eine 6) zu formulieren und als ihre These vorzubringen, um diese dann am Material zu prüfen, verweist auf den Versuch, der SeminarDiskussion die soziale Dynamik eines Disputs einzuhauchen. Das kann natürlich nur bedingt gelingen. Die Folgsamkeit, mit der Frau Chassez die ihr zugedachte Rolle spielt, kann ja kaum zur „authentischen Einnahme“ einer Position führen. Sie wird, eben weil sie zu der Artikulation einer Sichtweise fast genötigt wurde, kaum eine Diskutantenrolle spielen können, die nun systematisch auf diese Position argumentativen Bezug nimmt.

Nachdem die Filmszene noch einmal zur Überprüfung der Frage Betruchsversuch angeschaut wird und daraufhin einige Minuten über unterschiedlichste Aspekte der Prüfungssituation diskutiert wird – im Vordergrund steht dabei die Frage, ob bezüglich Fragestellung und Beurteilungskriterien hier von einer regulären Bewertungssituation ausgegangen werden kann –, ergreift Abromeit das Wort. Nachdem er länger ausgeführt hat, dass eine gewisse Diffusität und Willkür in der schulischen Normalsituation der mündlichen Leistungskontrolle zu Beginn einer Stunde alles andere als überraschend sei, kommt er noch einmal auf den Betruchsversuch zu sprechen:
A  [...] Nochmal zurück zum Betrugsversuch ähm (lachend) wie entscheiden sie sich denn nun? Pfeiffer ja Knebel ne, Pfeiffer ja Knebel ja (1) beide nein

C:  (leise) beide ja

A:  Beide ja? (1) Ich sag beide nein

D:  Also ich hab ja auch ursprünglich beide nein gesagt

A:  Ja

D:  Ich hab ja auch gesagt beide ja wenn es eine Testsituation ist. Ist ja aber keine Testsituation


Nach einigen weiteren Redebeiträgen schließt Abromeit die Diskussion (und die Seminarsitzung) ab und beginnt dies mit den Worten:

A: *Ich sach trotzdem nein ich will ihnen gerne zeigen warum (1) und das wird uns oh Gott aber das löse ich jetzt wenigstens noch auf*

Damit schließt sich der Kreis zum Beginn der Sitzung: *Ich möchte ihnen was zeigen; so hatte Abromeit die Feuerzangenbowlenzene eingeleitet. Ganz zum Schluss löst er die Sache auf. Die Formulierung ich will ihnen gerne zeigen warum stellt eine rhetorische Figur dar. Auch diese Figur erinnert wieder an jene Momente der Selbstcharismatisierung, auf die wir zu Beginn unserer Interpretation gestoßen sind. Die Begründung für ein bestimmtes Urteil wird zu einer Sache der Offenbarung und ist an die Person von Abromeit gebunden. Damit wird die Diskussion, die länger als eine Stunde stattgefunden hat, entwertet. Alles was bisher gesagt wurde, ist nun eigentlich nichtig und allenfalls interessant angesichts der Fehlurteile, die dort artikuliert wurden. Nun erklärt Abromeit den stauenden Seminarteilnehmern, wie sich die Sache wirklich verhält. Abgesehen davon, dass der intendierte Überraschungseffekt angesichts der vorangegangenen Diskussionsbeiträge kaum eintreten wird, wird nun die diskursive Auseinandersetzung mit der Filmszene „doktrinal“ zurückgeholt. Abromeit löst nun das Rätsel, an dem sich die SeminarDiskussion die Zähne ausgebissen hat. Die Entwertung dieser Diskussion liegt nicht nur darin begründet, dass diese vielleicht tatsächlich inhaltlich unbefriedigend verlaufen ist, sondern dass dem Diskurs als Diskurs seines ausbildungslogischen Stellenwerts beraubt ist. Wie im schlechten Projektunterricht, in dem Schüler eigeninteressiert und eigentätig am Ende ein Plakat entwerfen, das schon vorher im didaktischen Kalkül vorgesehen war und das man eigentlich hätte gleich präsentieren können, wird nun eine Auflösung des Rätsels angekündigt, die auch schon eine halbe Stunde vorher hätte erfolgen können. Mit gutem Recht könnten die Seminarteilnehmer sich beschweren und Abromeit bitten, in Zukunft die Katze doch früher aus dem Sack zu lassen. Der auf der Oberfläche diskursive Ausbildungsstil Abromeits, der den Seminar teilnehmern in dem Verlauf der SeminarDiskussion große Freiräume lässt, der über lange Interaktionspassagen hinweg auf Instruktionen verzichtet, der ihnen die Möglichkeit bietet, sich über pädagogische Handlungsprobleme offen und unbefangen auszutauschen und der weder auf einfache Handlungsanweisungen aus ist, noch der pädagogischen Reflexion eine

---

59 Das kann hier nicht ausgeführt werden. Aber wir haben ja schon bei der zuvor interpretierten Äußerung von Herrn Dunker gesehen, dass Abromeits Sicht inhaltlich geteilt wird.
normative Zwangsjacke verpasst, kann schließlich die diskursive Orientierung nicht aufrecht erhalten.
2. Fallrekonstruktionen zum Aneignungsstil


2.1 Konsens

Genau

Die von uns zur Interpretation ausgewählte Sequenz folgt auf eine kurze Phase, in der alle Seminarteilnehmer eine Szene aus der Feuerzangenbowle geschaut haben, um auf dieser Grundlage das Problem der Leistungsbeurteilung zu diskutieren. Aktuell befinden sich die Teilnehmer in einer Art „Stillarbeitsphase“, in der sie ihre Gedanken und Eindrücke in
Bezug auf die vom Seminarleiter gestellte Aufgabe zum Film notieren. Während dieser „Stillarbeitsphase“ findet sich folgende Bemerkung des Seminarleiters:

A: (Stühle rücken) So noch fünf Minuten Zeit. (3) Pfeiffer (1) 2, Knebel 4


Anschließend an die Zeitmahnung erfolgt ein hinweisender Sprechakt: Pfeiffer (1) 2, Knebel 4.

Zur Explikation der Bedeutsungsstruktur dieses Sprechaktes kann wieder die oben beschriebene Klausursituation herangezogen werden. Hier könnte der Aufsicht führende Fachlehrer bspw. auf ein physikalisches Gesetz verweisen, das im Rahmen der Klausur von zentraler Bedeutung ist. Damit wird nicht die Lösung angezeigt, aber auf einen für die Bearbeitung der Aufgabe relevanten Sachverhalt hingewiesen wird. Im vorliegenden Fall handelt es sich um ein (nicht ganz wörtliches) Filmzitat. Damit ist die Aufmerksamkeit der Seminarteilnehmer in eindeutiger Weise fokussiert: Sie haben noch

Nach einer längeren Pause (ca. 20 Sekunden) meldet sich Frau Bernhard zu Wort:

**B:** Ausgangspunkt war, „Erzähln sie mir mal was über die Goten“ oder?

Zunächst kann ihre Aussage als rückversichernde Nachfrage gelesen werden. Frau Bernhard denkt laut über den Ausgangspunkt der zur Debatte stehenden Situation nach. Notwendige Situationsbedingungen für die Suche nach einem Ausgangspunkt, sind etwa die Folgenden:

die Benennung des ursprünglichen Themas häufig ein Ausdruck des „Groschen Fallens“, z.B. *Ach ja richtig* oder *Ach ja, genau*.


Die inhaltliche Ausrichtung der Frage folgt also nicht der Aufmerksamkeitsfokussierung des Seminarleiters. Sinngemäß könnte der Sprechakt folgendermaßen übersetzt werden: *Mir scheint die Feststellung des Ausgangpunktes von größerer Bedeutung zu sein als das von Ihnen betonte Problem der Benotung.*


Zielt die Rede von dem *Ausgangspunkt* also auf eine material gehaltvolle und vielschichtige Thematisierung der Filmszene, reduziert die inhaltliche Füllung die Szene auf die Prüfungsfrage. Es scheint so, als wolle Frau Bernhard einen „anspruchsvollen“ Diskussionsimpuls setzen, ohne diesen aber sachlich ausführen zu können.

Nun handelt es sich aber bei dem Sprechakt von Frau Bernhard nicht um einen Interpretationsvorschlag im Kontext der Diskussion der Filmszene (*Meiner Meinung nach wäre es zunächst wichtig, den Ausgangspunkt der mündlichen Prüfung in den Blick zu nehmen*), sondern um eine Nachfrage während der Stillarbeit. Sie artikuliert ihre Sicht der Dinge nicht als eine von ihr vertretene Position, sondern als Vergewisserung der Richtigkeit dieser Sichtweise durch die Zustimmung des Seminarleiters. Der Aspekt der Vergewisserung wird dabei durch das *oder?* unterstrichen. Dadurch wird die Frage, die inhaltlich
eigentlich trivial ist und nur durch den Begriff Ausgangspunkt ein komplexes Problem anklinglen lässt, zu einer „Schülerfrage“: Ist es richtig, wenn wir bei der Betrachtungen der Filmszene uns an der Ausgangsfrage, erzählen sie was über die Goten, orientieren? Das oder? verweist wie der Begriff Ausgangspunkt auf die Ahnung, dass hier mehr im Spiel sein könnte als die bloße Prüfungsfrage. Diese Ahnung betrifft aber nicht primär die Komplexität der Sache, sondern die Erwartung des Seminarleiters. Die Schülerhaftigkeit der Frage an Abromeit besteht wesentlich darin, dass sie darauf zielt: Was wollen sie hören?. Sie stellt eine typisch unterrichtliche Rückvergewisserung bezüglich der unterrichtsrelevanten Thematisierungsdimensionen dar.

Betrachten wir die Anschlussoptionen zunächst allein auf der formalen Ebene:
Als Anschluss an Lesart 2, eine von Frau Bernhard in den Raum gestellte Fraglichkeit und somit auch verdeckte Gesprächseröffnung, wäre Widerspruch eines anderen Teilnehmers denkbar, indem er das Einhalten der zur Verfügung gestellten Bearbeitungszeit einfordert (Wir haben noch fünf Minuten!).
Tatsächlich meldet sich nach einer kurzen Pause, die der Seminarleiter nicht wie in den oben beschriebenen Gedankenexperimenten zum Eingreifen nutzt, zunächst ein anderer Seminarteilnehmer zu Wort, indem er folgendermaßen auf Frau Bernhards Frage eingeht:

D:    Nee, die Goten könnte er doch noch vorher schlagen


B:    Ja, und dann war seine Frage (1): „Dann meinen Sie also ich brauch Sie über die Goten nich befragen?“ (1) und dann hat er gesacht „Na dann erzählen Sie mir ma was über die Goten.“

Frau Bernhard schließt sich dem Gegenvorschlag von Herrn Dunker an und konkretisiert diesen. Sie nimmt den Einspruch nicht als solchen, sondern schließt in einer Art und Weise sprachlich affirmativ an, als stünde Dunkers Interpretationsvorschlag in bruchloser Verlängerung zu ihrer fragend vorgetragenen Sichtweise. Mit einem einleitenden stimmt oder stimmt ja hätte sie zum Ausdruck gebracht, dass sie sich nun einem Vorschlag anschließt, der ihrem ursprünglichen zuwider läuft. Stattdessen schließt sie mit einer einfachen

---

60 Vgl. dazu unten das Kapitel zum Aneignungsstil von Herrn Dunker.
Bejahung an (ja und) und markiert damit einen nahtlosen Anschluss. Dass Herr Dunker ihrer vorher geäußerten Sichtweise widerspricht, wird sprachlich getilgt. Diese Tilgung ist umso erstaunlicher, als sie in den weiteren Ausführungen deutlich zu erkennen gibt, dass ihr das Problem, auf das Herr Dunker hinweist, deutlich vor Augen steht. Wieso hat sie darin nicht den Ausgangspunkt gesehen?

Allerdings reproduziert sich darin die rekonstruierte Positionslosigkeit. Da sie in ihrer Frage nach dem Ausgangspunkt keinen argumentativen Standpunkt eingenommen hat, bedarf es nun auch keiner Korrektur. Der Anschluss an den inhaltlich divergierenden Deutungsvorschlag des Referendariatskollegen kann sich deshalb bruchlos vollziehen.


**Resümee I: Konsens und Dissens**

Wir haben oben die Logik eines auf sachlich rationale Durchdringung und Klärung pädagogischer Problemkonstellationen hin orientierten diskursiven Austauschs dahingehend konzipiert, dass dieser Austausch konstitutiv auf die Bereitschaft einer Rollen-
übernahme im Modus des Disputs beruht. Interaktionslogisch heißt das, dass die Diskussionsteilnehmer dazu verpflichtet sind, konkurrierende Positionen einzunehmen und deren Angemessenheit argumentativ zu plausibilisieren. Die Pragmatik des diskursiven Austauschs kann in diesem Sinne als die Herstellung von Dissens aufgefasst werden. Das setzt pragmatisch nicht nur voraus, dass die Teilnehmer dazu bereit sind, einen (bezüglich der subjektiven Deutungsdispositionen gleichsam) vorliegenden Dissens zu explizieren und auszutragen, sondern das setzt darüber hinaus die Bereitschaft voraus, diesen Dissenz aktiv zu suchen, also Gegenpositionen u.U. auch dann einzunehmen, wenn diese nicht der subjektiv präferierten Sichtweise entsprechen.


Im Anschluss wäre die Diskussionsbeteiligung eines weiteren Seminarteilnehmers denkbar. Dieser könnte, sofern er die Beiträge von Frau Bernhard und Herrn Dunker als Diskussionseröffnung auffassen würde, die Suchbewegung mit seiner Deutung der Situation fortführen und die Diskussion damit endgültig eröffnen. Ebenso könnte Herr Dunker erneut seine inhaltliche Korrektur an Frau Bernhards Beiträgen wiederholen und damit die Diskussion eröffnen.
Denkbar ist an dieser Stelle allerdings auch ein Eingreifen von Herr Abromeit, der damit die Gesprächsführung als Seminarleiter wieder übernehmen und das Gespräch bzw. den Verlauf der Situation wieder in die von ihm erwünschte Richtung lenken könnte.

A:  
Sie meinen also dann brauch ich Se, wor wor worauf ham sie sich denn besonders vorbereitet?

B:  
Genau.

A:  
Auf die Goten.

B:  
Genau.

A:  
Dann meinen Sie also ich brauch Sie über die Goten nich fragen? Dann erzählen Sie doch mal etwas über die Goten

(Lange Pause, 3 Minuten 5 Sekunden)

Tatsächlich ergreift Herr Abromeit nun das Wort. Er nimmt die von Frau Bernhard und Herrn Dunker angeführten Filmzitate auf und wiederholt diese. Es geht ihm offensichtlich darum, die Dynamik des strategischen Spiels, das Dr. Brett Knebel anführt, zu thematisieren. Dabei versucht Abromeit nicht, die Essenz dieser Initialszene analytisch zusammenzufassen, sondern er arbeitet mit dem Stilmittel des Zitats. Die Logik, in der Dr. Brett die mündliche Prüfung rahmt, führt Abromeit dadurch vor Augen, dass er in Erinnerung ruft, was Dr. Brett gesagt hatte. Als würde im Zuge einer Gedichtinterpretation einfach noch einmal eine Strophe rezitiert werden, wiederholt Abromeit die Rede von Brett.


II.
Nach einer dreiminütigen Pause eröffnet Abromeit die Diskussion, indem er den ursprünglichen Arbeitsauftrag wiederholt:

A: Okay möchte gern, dass jeder äh was dazu sagt. Beurteilen Sie den Kollegen. (3)

B: Na, also ich hab mir ähm dieses Urteil aufgeschrieben. Knebel 4, Pfeiffer 2. Meine erste Frage dazu warum nicht Pfeiffer 1 und Knebel 5 oder 6. Also je nachdem was da dann die schlechteste Note gewesen wäre. Wahrscheinlich 5 damals, ne?

A: Mhm.

B: Ähm, dann hab ich weiter überlegt was war die Arbeitsauftrag letztendlich?

Frau Bernhard meldet sich erneut zu Wort. Betrachten wir zunächst die beiden einleitenden Worte na, also. Eine derartige Einleitung ist vor allem in Kontexten denkbar, in denen jemand seinem Gegenüber ein Zugeständnis macht:

Eine Theatergruppe bei der Probe:

Na, also gut. Dann beginnen wir jetzt noch einmal bei Akt 4, S. 43: Leo tritt auf!


Ähnlich könnte ein Gespräch zwischen Mutter und Tochter verlaufen:

Na, also wenn du meinst, dass du in Zukunft die Schule nicht wegen des Tanzunterrichts vernachlässigst, dann probieren wirs eben noch ein halbes Jahr.

Auch hier „knickt“ die Mutter ein und gesteht ihrer jammernenden Tochter zu, weiterhin Tanzunterricht nehmen zu dürfen, sofern ihre Leistungen in der Schule zukünftig weniger darunter leiden.
Na, also ich hab mir
dieser Sprechakt kann konsistent bspw. in Kontexten auftreten, in denen eine in den Raum gestellte Fraglichkeit mittels eines neuen Vorschlags beantwortet wird, wie etwa im folgenden Beispiel:

Na, also ich hab mir gedacht, wir machen die Party (doch) im Garten.

Hierbei handelt es sich nicht um ein Zugeständnis, vielmehr verweist das einleitende na, also auf ein nun folgendes Resümee der Sprecherin in Bezug auf eine vorhergegangene Diskussion. Dabei müssten bereits alle Diskussionsteilnehmer ihre Bedenken bezüglich des optimalen Ortes für die anstehende Party genannt haben, bevor sich die Sprecherin mit ihrem Vorschlag in das Gespräch einklinkt. Mit dem einleitenden na, also kommt zum Ausdruck, dass die Sprecherin die zur Diskussion stehenden Pro und Contra Argumente ebenfalls sorgfältig abgewogen hat, den möglichen Contra-Argumenten allerdings weniger Gewicht beimißst als andere Diskussionsteilnehmer. Diese gedankenexperimentell entworfene Gegenposition wird noch deutlicher, wenn man das in Klammern gesetzte doch berücksichtigt, das immer einer im Vorhinein gestellten Annahme widerspricht, für die Lesart einer zum Ausdruck gebrachten Gegenposition jedoch nicht zwingend notwendig ist. Hier kann das na, also als einleitendes Resümee gelesen werden (i.S.v. ich habe ebenfalls alles bedacht), um im Folgenden eine Gegenposition in Anschlag zu bringen. Im Anschluss wäre eine Begründung der zum Ausdruck gebrachten Position zwingend notwendig, sofern der Vorschlag Gültigkeit für sich beanspruchen will.

In der tatsächlichen Realisierung des Sprechaktes stockt die Sprecherin jedoch zunächst, auf die Einleitung folgt ein Unsicherheitsmarkierer (ähm). Welche Gründe könnte es dafür geben?

Denkbar ist zum Beispiel folgender Sprechakt:

Na, also ich hab mir ähm dieses äh diese Zeichnung noch mal anguckt. Irgendwie versteh ich das noch nicht so ganz.

Hier könnten die Unsicherheitsmarkierer auf ein sprachliches Dilemma in Bezug auf eine zur Debatte stehende Aufgabenstellung, bspw. in der Schule, interpretiert werden. Denkbar wäre eine kleine Lerngruppe, die sich gemeinsam auf die anstehende Klausur vorbereitet. Jeder Teilnehmer könnte Probleme bezüglich des Lernstoffs äußern, welche dann gemeinschaftlich bearbeitet werden. Der gemeinsame Gesprächsfokus würde also hier auf den verschiedenen Problemen mit dem Lernstoff liegen. In diesem Kontext würde die Sprecherin auf ein neues Problem hinweisen, dass in der Form noch nicht besprochen wurde. Dabei ist sie sich jedoch unsicher wie sie ihr Problem adäquat ausdrücken soll, so
dass es zu den Unterbrechungen in ihrer Rede kommt. Auch hier wäre im Fortlauf eine nähere Begründung angemessen, allerdings aus anderen Gründen als in Geschichte 3.

Betrachten wir nun den tatsächlichen Sprechakt von Frau Bernhard:

*Na, also ich hab mir ähm dieses äh Urteil aufgeschrieben. Knebel 4, Pfeiffer 2.*

Verglichen mit den gedankenexperimentell entworfenen Geschichten kann gesagt werden, dass die Zugeständnis-Lesart zur ersten Zwischenfrage von Frau Bernhard passt. Liest man ihre Frage nach dem *Ausgangspunkt* der Filmszene als Kooperationsbereitschaft (vgl. oben), dann besteht eine Parallele zu der jetzigen Sequenz darin, dass sie sich wiederum als kooperationsbereite Seminarteilnehmerin zeigt. Sie hat eigentlich nichts zu sagen, sondern hat lediglich mitzuteilen, was sie aufgeschrieben hat. Ein besonderes Sachinteresse, das dafür verantwortlich wäre, dass sie sich zuerst zu Wort meldet, kann jedenfalls nicht unterstellt werden. Denn dann würde sie nicht darauf verweisen, *dass* sie etwas aufgeschrieben hat, sondern direkt zur Sprache bringen, *was* sie aufgeschrieben hat.

Das reproduziert sich auf sachlicher Ebene. Denn *was* sie sich aufgeschrieben hat, ist trivial. Es ist die bloße Reproduktion der Bewertung, die Dr. Brett vorgenommen hat. Und diese Bewertung wiederum steht ja im vom Seminarleiter vorgegebenen Themenfokus. Es ist fast so, als würde Frau Bernhard sagen: *Ich habe aufgeschrieben, was wir aufschreiben sollten.*

B:  
*Na, also ich hab mir ähm dieses äh Urteil aufgeschrieben. Knebel 4, Pfeiffer 2. Meine erste Frage dazu ähm (1) warum nich Pfeiffer 1 und Knebel 5 oder 6. Also je nachdem was da dann die (1) schlechteste Note gewesen wär. Wahrscheinlich 5 damals, ne?*

A:  
*Mhm*

Dazu hat sie eine *erste Frage*. Das setzt immerhin voraus, dass sie mehrere Fragen hat. Damit ist deutlich auf eine Problemsensibilität und Problematisierungsbereitschaft hingewiesen. Sie steht dem gezeigten Filmausschnitt als Diskussionsimpuls nicht desinteressiert gegenüber; sie ist dem Film aufmerksam gefolgt und ist dazu bereit und in der Lage, Fraglichkeiten aufzuwerfen.

Interessant ist nun, dass die Frage, die sie stellt, die Bewertung von Pfeiffer und Knebel durch Dr. Brett betrifft, und zwar derart, dass sie die differentielle Notentendenz übernimmt und steigert: warum nicht 1 und 5 statt 2 und 4? Wir haben oben schon dargelegt, dass diese Frage nicht beantwortbar ist (vgl. Exkurs zur Analyse der Filmszene). Will die Seminargruppe sich damit beschäftigen, worin eine angemessene Notengebung im
Kontext der Filmszene bestünde, dann verliert sie sich, weil der Film seinerseits keinerlei Hinweise auf einen geregelten Notenfindungsprozess gibt, in Spekulationen. Das entscheidende Moment, dass nämlich Pfeiffer eine gute Note erhält, obwohl er nicht geprüft wurde und obwohl er „vorgesagt“ hat, bleibt dabei völlig ausgeblendet. Dass dabei Dr. Brett als wohlwollender, gütiger und freundlicher Lehrer gezeichnet wird, kommt in den von ihm vergebenen Noten zum Ausdruck. Aber auch dieser Aspekt wird von der Frage von Frau Bernhard eher verdeckt, als angesprochen. Denn die Frage nach der Steigerung der Notendifferenz, 1 und 5 (oder 6) statt 2 und 4, bringt diesen Aspekt zum Verschwinden.

Resümee II: Aneignung des Studienseminars als Ort des berufspraktischen Probehandelns

Wir haben oben die Strukturproblematik des Studienseminars in einem topologischen Modell der Orte der Ausbildung als Zwischenlage konzeptualisiert. Eingeklemmt zwischen die Ansprüche der auf Geltungsfragen (Universität) und auf Fragen der handlungspraktischen Angemessenheit (Ausbildungsschule) sich gründenden Ausbildungspraxis ist das Studienseminar in einem Niemandsland angesiedelt. Es muss sich in dem Spannungsfeld zwischen theoretischen und praktischen Ansprüchen situieren, ohne dabei über eine stabile Selbstpositionierung dieser Zwischenlage zu verfügen. Es befindet sich gleichsam in einem „labilen Gleichgewicht“ zwischen theoretischen und praktischen Ausbildungsansprüchen und Ausbildungsstilen.


gleichsam als Einübung in jene praktische Haltung, die außerhalb des Studienseminars eingenommen werden muss.

Frau Bernhard ergänzt ihre Frage durch die Überlegung: *Also je nachdem was da dann die (1) schlechteste Note gewesen wäre. Wahrscheinlich 5 damals, ne?* Damit macht sie klar, dass ihre Frage darauf zielt, warum nicht die beste und die schlechteste Note vergeben wurden. Sie ist dabei um Präzision bemüht. Sollte die *schlechteste Note* im historischen Kontext der Filmhandlung die 5 gewesen sein, würde ihre Frage (an Dr. Brett) entsprechend lauten. Dieses Problem ist schon in ihrer initialen Frage virulent: *Knebel 5 oder 6?* Darauf hinzuweisen stellt ein Differenzierungsvermögen unter Beweis. Frau Bernhard ist nicht so naiv zu glauben, die Notenwerte unterlagen keiner historischen Veränderung. Gleichwohl erschöpft sich die Bemerkung in einer Demonstration von Klugheit. Denn sachlich ist die Frage, ob *damals* das Notenspektrum von 1 bis 6 gereicht hat, keinerlei Rolle. Wichtig ist diese Frage lediglich vor dem Hintergrund unserer obigen Interpretation. Wenn Frau Bernhards Frage der Idee nach tatsächlich an Dr. Brett gerichtet ist, dann wäre es natürlich unangemessen und peinlich, nicht über die für ihn und seine historische Situation geltenden Notenwerte zu verfügen. Insofern kann die Bemerkung von Frau Bernhard als zugleich differenziert und verdinglichter Zugang interpretiert werden. Die Differenzierungsfähigkeit zeigt sich auf der logisch-kognitiven Ebene. Diese Differenzierungsfähigkeit operiert aber in Absehung der sachlichen Relevanz. So trägt Frau Bernhard ihr geistiges „Bei-der-Sache-sein“ zur Schau, ohne bei der Sache zu sein.

Die Frage an Abromeit, *wahrscheinlich 5 damals, ne?* unterstreicht die Selbststilisierung von Frau Bernhard als aufmerksame und differenziert denkende Seminarteilnehmerin. Wer wäre angesichts der Filmszene schon darauf gekommen, die Frage der historischen Entwicklung des schulischen Notenspektrums aufzuwerfen? Gleichzeitig drückt sich in diesem fragenden Sprechakt wiederum die konsensuale Orientierung von Frau Bernhard aus. Über die Frage, welches die schlechteste Note in der Schule (bzw. des Gymnasiums) der Zeit des zweiten Weltkriegs in Deutschland war (der Film erscheint 1944), kann eigentlich kein Konsens hergestellt werden. Sie entscheidet sich schlicht auf der Ebene des Faktums. Umgekehrt bezieht sich die Zustimmung, die Frau Bernhard erheischt (*ne?*), nicht auf das Faktum, sondern auf ihre Mutmaßung. Die gewünschte Antwort lautet: *ja, wahrscheinlich.*
Schlussbemerkung: Konsens – Kooperation – Affirmation

In der Interpretation einiger ausgewählter Diskussionsbeiträge von Frau Bernhard sind wir auf eine sich reproduzierende Gestalt des ausbildungskulturellen Austauschs gestoßen. Schlagwortartig kann dieser Aneignungsstil als konsens- und kooperationsorientiert charakterisiert werden.

Frau Bernhard ist weit davon entfernt, die Ausbildungsinteraktion im Studienseminar als eine Chance der intellektuellen Durchdringung pädagogischer Handlungsprobleme wahrzunehmen. Ihre Selbstpositionierung in diesem Interaktionsraum erfolgt nicht im Modus einer diskursiven oder pädagogisch reflexiven Rolleneinnahme. Sie will weder in die Pragmatik des an Geltungsfragen orientierten Disputs eintreten, noch will sie sich an der gedanklichen Ordnung pädagogischer Handlungsoptionen beteiligen. Sie ist vielmehr daran orientiert, die Situation des kommunikativen Austauschs in der gemeinsamen Betrachtung pädagogischen Handelns zur Bühne der wechselseitigen Bestätigung und Bekräftigung zu machen. Über den ausbildungskulturellen Kontext hinaus können wir darin einen grundlegenden, berufstypischen Habitus vermuten. Der Austausch als solcher, sei es in der Rolle der Seminarteilnehmerin, sei es in der Rolle der Lehrerin, sei es in der Rolle der Studentin, orientiert sich an der Idee der „Anerkennung qua Affirmation“.


Das geht zu Lasten eines sachlich materialen Anspruchs. Ihre Rede legitimiert sich nicht und will sich auch nicht legitimieren in Bezug auf die Sache. Es ist nicht ihr Anliegen,

61 So ein Titel eines Buches von Eckhard Henscheid
Licht ins Dickicht pädagogischer Verhältnisse zu bringen. Sie will nichts aufklären, nichts präzisieren, nichts pointieren usw. Der Zusammenhang kann nicht überraschen, denn eine auf die Sache und ihre intellektuelle Durchdringung gerichtete Interaktionshaltung ist mit einem konsensual affirmativen Reziprozitätsmodus, wie oben ausgeführt, nicht oder nur vermittelt vereinbar. Aber es gelingt ihr auf eine ihr eigene Art und Weise, im Kontext einer diskursiv angelegten Ausbildungsinteraktion „sich einzubringen“ und „mitzureden“, ohne der Sache etwas abgewinnen zu können.
2.2 Technik

Allgemein auffällig am Aneignungsstil von Herrn Dunker ist dessen relative Zurückhaltung im Seminar, gemessen an seiner absoluten Beteiligung (er meldet sich bei weitem am wenigsten zu Wort), die jedoch gleichzeitig immer wieder durch sehr selbstbewusste Wortbeiträge durchbrochen wird, die durch einen starken „Erfahrenheitsgestus“ geprägt sind: Anstatt Probleme in der Seminarsituation aufzuwerfen und zu diskutieren, bringt er sich eher als jemand ins Spiel, der aus Erfahrung auf alle erdenklichen Fragen zum Lehrerberuf bereits eine Antwort parat hat.


Besonders augenfällig wird die Spannung zwischen Herr Dunkers Ausstrahlung von Erfahrung und seiner Verunsicherung in der Seminarsituation in seiner Positionierung zum Thema mündliche Prüfungen. Hier zerfällt seine Position nämlich einerseits in eine selbstbewusste Belehrung der anderen Seminarteilnehmer (was das grundsätzliche Problem von mündlichen Prüfung aus Sicht des Prüfers sei); andererseits zeigt sich auf latenter Ebene, dass er die Seminarsituation selbst als mündliche Prüfungssituation aus der Sicht eines Prüflings wahrnimmt und er unter der Angst leidet, bloß nichts Falsches sagen zu wollen.

hinaus bringen Abromeits Aufforderungen an die Referendare, ihre subjektiven Vorstellung vom Lehrerberuf im Seminar zu explizieren, Herrn Dunker, der aufgrund seiner latenten Verunsicherung kein Interesse daran hat, sich spontan im Seminar zu äußern und der aufgrund seiner Art zu Denken im Seminar eher nach „technisch richtigen Antworten“, denn nach einer Reflexion seiner eigenen Position sucht, in Bedrängnis.

Typologisch repräsentiert Herr Dunker einen Aneignungsstil, dessen Integration in ein diskursives Ausbildungssetting, aufgrund der Tatsache, dass er in seiner inneren Realität bereits Lehrer ist, nicht ganz unproblematisch ist. Denn obwohl er inhaltlich durchweg an der Sache orientiert ist, bereitet es ihm Probleme, die anderen Seminarteilnehmer als ebenbürtige Gesprächspartner oder gar Kollegen zu adressieren. Da seine Inszenierung von Erfahrung eine Reaktionsbildung auf seine erhebliche innere Verunsicherung darstellt, fällt es ihm außerdem schwer, sich im Ausbildungskontext auf Alternativen zu seiner vermeintlich Sicherheit gewährenden technizistischen Vorstellung des Lehrerberufs einzulassen.

**Das ist das Problem**

B: Wenn du nicht extra nen Erwartungshorizont hast haste ja zumindest immer noch das was verbindlich mal ursprünglich am Tafelbild gestanden hat oder was Ergebnisse die gesichert wurden im Unterricht

C: *(flüstert)* Ihr seht schon ich muss noch viel lernen *(leises lachen)*.

D: *Das ist das Problem das s mündlich sehr schwer zu erfassen ist weil bei so‘m schriftlichen Test da kann man ja immer noch mal gucken kann man seinen Erwartungshorizont daneben legen kann man ma gucken hat er das hat er das jetzt nicht. Bei mündlich wird‘s einmal gesacht und dann muss man das im Prinzip im Kopf haben abhaken oder ähm das ist das grundsätzliche Problem aber ich kann nicht in ne mündliche Kontrolle reingehen und keinen Erwartungshorizont haben, und sagen na ich lass mich mal überraschen was da kommt. Und wenn‘s insgesamt so passt denn (1) och mit ner 2 ist man immer fein raus weil is noch ne gute Note.*

Mit dem Sprechakt *Das ist das Problem* wird eine vorangegangene Äußerung einer Person aufgegriffen, um diese darauf hinzuweisen, dass sie mit einer Aussage ein zentrales Problem getroffen hat. Voraussetzung für den Sprechakt ist, dass die angesprochene
Person sich nicht im Klaren sein darf, dass sie ein zentrales Problem thematisiert hat. Es ist sogar möglich, dass ihr das Problematische ihrer Aussage nicht bewusst ist, sie in ihrer Äußerung vielmehr etwas Unproblematisches ansprechen wollte.

Insofern der Sprechakt *Das ist das Problem* ein Gegenüber also erst auf die zentrale Bedeutung eines zuvor geäußerten Gedankens hinweisen muss, wird unterstellt, dass der Sprecher ein tiefergehendes Verständnis der entsprechenden Situation hat. In etwas von seinem Gesprächspartner möglicherweise eher beiläufig Erwähntem macht er das zentrale Problem aus. Insofern gehört der Sprechakt vor allem in Kontexte, in denen eine Person qualifizierter meint über ein Thema reden zu können als andere – z.B. aufgrund eines Erfahrungsvorsprungs oder eines Expertenstatus.

Beispiel:
Ein Unternehmensberater unterhält sich mit einem Freund über seine Arbeitssituation:

P 1: Langsam wird mir die Arbeit echt zu viel! Ich hab überhaupt keine Zeit mehr für irgendwas anderes.

P 2: Ja, dann tritt doch einfach mal ein bisschen kürzer, sonst hast Du noch in ein paar Jahren einen Nervenzusammenbruch.


Hier erläutert der Unternehmensberater P 1 dem Freund P 2 ein für seine Arbeitssituation zentliches Problem, von dem dieser nichts wissen kann, da er sich in Unternehmensberatungen nicht auskennt. P 2 hat zwar mit seiner Frage ein zentrales Problem berührt, jedoch eher aus Zufall, so dass P 1 ihn darauf hinweisen kann, dass seine Frage auf das zentrale Problem gestoßen ist.

Es ist offensichtlich, dass der hier um Rat gebetene Freund nicht sagen könnte: *Das ist das Problem in Unternehmensberatungen*, da er sich sonst anmaßen würde, dem Unternehmensberater über die Verhältnisse in dessen Arbeitsumfeld Aufklärung geben zu können.

Allein aufgrund der objektiven Bedeutungsstruktur des Sprechaktes könnte also schon geschlossen werden, dass Herr Dunker sich in der Seminarsituation als jemand einbringt, der besonders qualifizierte Urteile über Probleme des Lehrerberufs meint geben zu können.

Als eine erste Hypothese bezüglich der Position Herr Dunkers in der Ausbildungssituation kann also vermutet werden, dass er sich gegenüber seinen Mitreferendaren als eine in Fragen des Lehrersberufs besonders erfahrene Person auszuweisen versucht. Sollte dies der Fall sein, wirft das natürlich die Frage auf, wie er sich gegenüber dem Seminarleiter positionieren wird, dessen Zurückhaltung an der hier betrachteten Stelle Herrn Dunker ja erst das Feld eröffnet, sich dozierend an seine Mitreferendare zu wenden. Offenkundig liegt nämlich in der Einnahme einer Dozentenrolle durch Herrn Dunker bezogen auf die Position Herrn Abromeits ein erhebliches Konkurrenzpotential. Aus diesem Grund wird auf das Verhältnis zu Herrn Abromeit später ein besonderes Augenmerk gerichtet werden.


Konfrontiert man diese Sequenz mit der Tatsache, dass es sich bei dem aktuell im Seminar besprochenen Thema um mündliche Prüfungen und bei Herrn Dunker um einen
Referendar handelt, so wird deutlich, dass Herr Dunker in seiner inneren Realität bereits ein erfahrener Lehrer ist, der die anderen Referendare hier an seiner Erfahrung teilhaben lassen möchte. Die Fallstrukturhypothese, dass es sich bei Herrn Dunker um einen Referendar handelt, der sich aufgrund eines vermeintlichen Erfahrungsvorsprunges dozierend an seine Mitreferendare meint wenden zu dürfen, bestätigt sich also.

Sehr aufschlussreich ist nun jedoch auch Folgendes: Es ist offensichtlich, dass Herr Dunker mit seinem Sprechakt eigentlich ein persönliches Erfahrungsurteil darüber mitteilen möchte, wie schwer es ist, die Leistung eines Schülers in einer mündlichen Prüfung zu bewerten. Objektiv sagt er jedoch etwas anderes, nämlich dass er etwas mündlich nur schwer erfassen kann. Das mündlich ist in seiner Formulierung lediglich ein Mittel des Erfassens. So würde der Sprechakt Es ist mit Worten sehr schwer zu erfassen zum Ausdruck bringen, dass mit den Mitteln der Sprache eine Erfahrung nicht ohne weiteres wiedergegeben werden kann. Ähnlich muss Herr Dunkers Aussage so interpretiert werden, dass es ihm mündlich, also mit den Mitteln der spontanen Rede, schwer fällt, es zu erfassen.

Während Herr Dunker sich also mit seinem erfarbungsgesättigten Urteil als versierter Lehrer darzustellen versucht, ist seine Fehlleistung ein deutscher Hinweis darauf, dass es ihm tatsächlich eher schwer fällt, sich in der aktuellen Situation in das Seminarbespräch einzubringen, weil ihm seine sprachlichen Mittel begrenzt erscheinen, um seine Gedanken in Worte zu fassen. Es wird im Folgenden darauf zu achten sein, ob sich Hinweise im Protokoll dafür finden lassen, worin sein spezifisches Problem mit der gesprochenen Sprache genau besteht.

D: Das ist das Problem das s mündlich sehr schwer zu erfassen ist weil bei so‘m schriftlichen Test
Abermals reproduziert sich der Erfahrungsgestus Herr Dunkers. Einerseits wählt er mit der weil-Formulierung einen starken, selbstbewussten Begründungszusammenhang. Andererseits unterstellt der Hinweis bei so‘m ein von Allen geteiltes Wissen: Ihr wisst schon, was ich meine. Die inhaltliche Begründung ist aber weit weniger überzeugend, als die sprachlich reklamierte Gewissheit glauben macht. Denn in der Gegenüberstellung von mündlich und schriftlich kann die Problematik der mündlichen Leistungsbeurteilung logisch nicht mit der Qualität schriftlicher Tests begründet werden. Die weil-Formulierung lässt vielmehr erwarten, dass im Folgenden auf die Probleme des Mündlichen genauer
eingegangen wird. Dunker arbeitet hier also mit einer Scheinbegründung. Sehen wir weiter, wie er diese Begründung nun inhaltlich ausführt:

D: Das ist das Problem das s mündlich sehr schwer zu erfassen ist weil bei so’m schriftlichen Test da kann man ja immer noch mal gucken kann man seinen Erwartungshorizont daneben legen kann man ma gucken hat er das hat er das jetzt nicht.


Allerdings ist auffällig, dass sich der Sprechakt da kann man ja immer noch mal nicht einfach nur auf eine gemeinsame Erfahrungsbasis mit anderen beruft, um sich mit diesen zu verständigen. Vielmehr dient der Sprechakt der Beruhigung einer Person. Diese wird an ein gemeinsam geteiltes Erfahrungswissen erinnert, das ihr vor Augen führen soll, dass eine aktuell aufgeschobene Handlungsoption später immer noch nachgeholt werden kann, wodurch ein aktueller Entscheidungsdruck verringert werden soll. So könnte ein Schüler einem Schulfreund, der sich unsicher ist, ob er Mathe auf Lehramt oder grundständig studieren soll, raten: Ich würde an deiner Stelle erstmal anfangen ganz normal Mathe zu studieren. Da kann man ja immer noch mal gucken, ob man nicht später
doch noch auf Lehramt umsattelt. Der Sprecher würde hier versuchen, seinen Freund durch den Hinweis auf einen später noch möglichen Wechsel zum Lehramtsstudium zu beruhigen. Der Angesprochene wird an eine allgemein bekannte Tatsache erinnert, dass nämlich eine Entscheidung für ein grundständiges Studium nicht endgültig und deshalb die anstehende Entscheidung gar nicht von allzu gravierender Bedeutung ist.

Interessanterweise können nun jedoch auch Personen den Sprechakt äußern, die selbst die Beruhigung nötig haben. In diesem Fall handelt es sich um Sprechakte, mit denen Personen sich in Übernahme einer äußeren Perspektive selbst versuchen, die Konsequenzen aktuell anstehender Entscheidungen weniger folgenreich erscheinen zu lassen. Der sich in seiner Studienwahl noch unsichere Abiturient aus dem obigen Beispiel würde sich etwa mit der Aussage *Ich glaub ich studier erstmal normal Mathe. Da kann man ja immer noch mal gucken* selbst nochmals vor Augen führen, dass eine Entscheidung für ein grundständiges Studium keine endgültige sein würde, so dass er die anstehende Entscheidung leichter fällen kann.

Natürlich ist diese Lesart der Selbstberuhigung nur eine Ableitung des eigentlich wohlgeformteren Falles der Beruhigung eines Gegenübers, doch liegt es hier, angesichts der Tatsache, dass sich an der vorherigen Sequenzstelle gezeigt hat, dass für Herr Dunker mündliche Tests etwas Fremdartiges sind, nahe, die Beruhigungsabsicht des Sprechaktes *da kann man ja immer noch mal gucken* auf Herrn Dunker selbst zu beziehen. Er scheint sich durch die Erinnerung an die Tatsache, dass man bei schriftlichen Tests nochmal gucken kann, selbst beruhigen zu wollen.

Diese Lesart widerspricht nun nicht der Deutung, dass Herr Dunker sich mit dem Sprechakt gleichzeitig als erfahrener Lehrer darzustellen versucht. Es scheint vielmehr ein Fallspezifikum darzustellen, dass der Ausdruck von Erfahrenheit mit dem Ausdruck mangelnder Souveränität in einem Satz zusammen fällt. Dies war ja auch bereits bei dem Sprechakt bei so’m schriftlichen Test der Fall.

Buchstabieren wir die Lesart der Selbstberuhigung weiter aus, so stoßen wir als pragmatische Erfüllungsbedingungen dafür, dass die Möglichkeit des nochmaligen Guckens eine Beruhigung darstellen kann, darauf, dass Herr Dunker sich der Aufgabe nicht gewachsen fühlt, Leistungen von Schülern dann zu bewerten, wenn diese, wie mündliche Prüfungen, flüchtigen Charakters sind. Dies wiederum lässt darauf schließen, dass Herr Dunker kein Selbstzutrauen in ein gestaltrichtiges Erfassen von Leistungen hat, wie es für die Bewertung von Leistungen in mündlichen Prüfungen unabdingbar ist. Als Alternative
kann er sich dann eigentlich nur an ein technischeres Vorgehen für die Bewertung von Schülerleistungen halten wollen.


Es scheint so, als würde Herr Dunker ahnen, dass an seiner technischen Vorstellung von Leistungsbewertung etwas faul ist. In gewissem Sinne stößt er mit seiner verdinglichten Vorstellung von Leistung an die Grenze dessen, was in der Erziehungswissenschaft mit dem Begriff des Technologiedefizits markiert ist. Dass er diese Grenze latent zu spüren scheint, spricht für eine Verunsicherung bei Herrn Dunker bezüglich der eigenen technischen Vorstellungen von den Anforderungen des Lehrerberufs.
Resümee I: Inszenierung pädagogischer Urteilssicherheit


Die Potentiale der seminaristischen Ausbildungsinteraktion sind gegenüber dem von Dunker repräsentierten Aneignungsstil begrenzt. Auf der Ebene einer pädagogischen Reflexion könnte bezüglich der Beurteilungsproblematik zur Diskussion gestellt werden, dass die schulische Leistungsbeurteilung den Objektivitäts- und in diesem Sinne auch den Gerechtigkeitsanspruch, der ihr inhärent ist, nicht umstandslos einlösen kann. Der Rationalismus einer material begründeten Analyse pädagogischer Handlungsprobleme könnte ihm vielleicht dazu verhelfen, die eigenen Verunsicherungen als sachlich nicht so abwegig erscheinen zu lassen, wie es Dunker subjektiv vielleicht scheint. Das würde aber voraussetzen, dass in dem sozialen Interaktionsgefüge der Ausbildungssituation eine Sensibilität für dieses Problem entsteht. Das ist schwer vorstellbar. Denn die mit der Problemlage von Dunker einher gehende Belehrungsattitude wird die Seminarteilnehmer

262
kaum in die Lage versetzen, die sich darin äußernde Unsicherheit als allgemeines pädagogisches Handlungsproblem zu thematisieren. Und der Seminarleiter selbst müsste im Spannungsfeld des von ihm präferierten diskursiven Anspruchs hier, seines Leitungsanspruchs dort, einen Weg finden, Herrn Dunker weder als Konkurrenten, noch als Ignoranten zu adressieren.

D: Das ist das Problem das s mündlich sehr schwer zu erfassen ist weil bei so’m schriftlichen Test da kann man ja immer noch mal gucken kann man seinen Erwartungshorizont daneben legen kann man ma gucken hat er das hat er das jetzt nicht. Bei mündlich wird’s einmal gesacht und dann muss man das im Prinzip im Kopf haben abhaken oder ähm das ist das grundsätzliche Problem aber ich kann nicht in ne mündliche Kontrolle reingehen und keinen Erwartungshorizont haben


Diese Differenz zwischen dem man und dem generalisierten Ich lässt sich besonders deutlich dadurch veranschaulichen, dass eine Aussage, die aus der Perspektive eines generalisierten Ich getroffen wird, nicht in eine rationale Begründung eingebettet sein kann. Während in einer Diskussion problemlos der Satz fallen könnte: Man kann das auch so begründen, dass eine mündliche Prüfung deshalb schwierig ist, weil... lässt sich derselbe Satz nicht aus der Perspektive eines generalisierten Ich formulieren: Ich kann das auch so begründen, dass eine mündliche Prüfung deshalb schwierig ist, weil... Hier
markiert das *Ich* zwingend die erste-Person-Perspektive, lässt sich also nicht generalisiert gebrauchen.

Der Grund, weshalb sich das generalisierte *Ich* dem Gebrauch in rationalen Begründungszusammenhängen entzieht, liegt dabei darin, dass seine sprachpragmatische Bedeutung gerade darin besteht, dass es Aussagen über ethische Grundsätze aus der unmittelbaren Erfahrungsperspektive abzuleiten erlaubt, und dabei unterstellt, dass deren fraglose Gültigkeit jedem, der der Perspektive der entsprechenden Praxis vertraut ist, unmittelbar einleuchten muss. Das generalisierte *Ich* leitet also Aussagen ein, denen nicht rational widersprochen werden kann, sondern die nur aufgrund von persönlichen Einstellungen geteilt oder abgelehnt werden können. In gewisser Weise reproduziert sich hier das Motiv des stammtischartigen Urteils, auf das die Analyse bei der Interpretation des Sprechaktes bei so ‘m schriftlich Test bereits gestoßen ist.


Doch auch die andere Seite der Fallstruktur, die Ebene der Selbstdarstellung brechenden latenten Verunsicherung, die sich bereits mehrfach im Protokoll Ausdruck verschafft hat, zeigt sich erneut in Herr Dunkers Darstellung des grundsätzlichen Problems der Bewertung von Schülerleistungen in mündlichen und schriftlichen Prüfungen. Für Herrn Dunker gibt es offensichtlich einen gravierenden Unterschied zwischen schriftlichen und mündlichen Prüfungen. Schriftlichen Prüfungen gibt er den Vorzug, da diese es ermöglichen, Schüleräußerungen auch nach der eigentlichen Prüfung noch an einen Erwartungshorizont anzulegen. Mündliche Prüfungen erscheinen ihm dagegen problematisch, da man in diese auch ohne Erwartungshorizont hineingehen kann, was bei der Flüchtigkeit der mündlichen Äußerungen seiner Ansicht nach letztlich dazu führen muss, dass sie nicht mehr genau bewertet werden können.

Diese Gegenüberstellung der Merkmale mündlicher und schriftlicher Prüfungen offenbart nun das bereits an der zweiten Sequenz deutlich gewordene Problem, dass Herr Dunker mit der gesprochenen Sprache hat: es ist die Flüchtigkeit, durch die sich mündliche
Äußerungen einer technischen Leistungsbewertung entziehen, die ihm zu schaffen macht. Herr Dunker argumentiert zwanghaft, wenn er beschreibt, dass das grundsätzliche Problem mündlicher Äußerungen darin besteht, dass sie nur einmal gesagt werden. Diese Zwanghaftigkeit wird in seiner Darstellung einer mündlichen Prüfung besonders daran deutlich, dass er als sein Ideal eines Prüfers jemanden beschreibt, der die flüchtigen verbalen Äußerungen festzuhalten vermag, noch bevor sich diese der Erinnerung und damit der Möglichkeit eines späteren Vergleichs mit einem vorab festgelegten Erwartungshorizont entziehen können.

Für diese technokratische Tendenz, so kann aus seiner Schilderung des Problems mündlicher Prüfungen abgelesen werden, stellt die Anforderung, ein gestaltprägnantes Urteil auf der Basis eines Gesamteindrucks in einer mündlichen Prüfung zu fällen, eine Überforderung dar. Zwar scheint er zu ahnen, dass seine Vorstellung einer schematischen Leistungsbewertung problematisch ist, jedoch fehlt ihm in seinem gedanklichen Repertoire eine Alternative, wie anders als über ein routinemäßiges Anlegen von Schüleräußerungen an vorab definierte Kriterien Leistungen bewertet werden können.


vielmehr der Perspektive eines Prüflings, der etwa wie in dem Sprechakt *Man muss das im Kopf abhaken und einfach versuchen weiterzumachen* seine Sorgen ausdrücken würde, ein zuvor geäußterter Gedanke sei falsch gewesen, und der nun versuchen möchte, wenigstens die folgenden Fragen richtig zu beantworten.

Im Licht dieser Interpretation wird nun auch die eigentümliche Wortwahl Herr Dunkers verständlicher, der von *schriftlichen Tests*, aber von einer *mündlichen Kontrolle* spricht. Es scheint sich darin, wenn man diese Wortwahl als Ausdruck einer latenten Sinnstruktur interpretiert, auszudrücken, dass er sich in Prüfungssituationen, in denen er verbal spontan Position beziehen muss, unangenehm kontrolliert fühlt. Vor dem Hintergrund dieser Überlegung legt der Satz *Aber ich kann nicht in eine mündliche Kontrolle reingehen und keinen Erwartungshorizont haben* eine interessante alternative Lesart nahe:


Übertragen auf die Seminarsituation vermag die Annahme der unterhalb des Erfahrungsgestus mitlaufenden Prüflingsrolle nun auch Herr Dunkers in der einleitenden Fallbeschreibung erwähnte allgemeine Zurückhaltung im Seminar zu erklären: Sie wäre nach dieser Lesart durch die Angst motiviert, im Seminar als Prüfling bloß nichts Falsches zu sagen.

Die Annahme einer solchen Angst Herr Dunkers davor, in spontaner Rede Fehler zu machen, würde außerdem verständlicher machen, warum Herr Dunker als zentralen Vorzug schriftlicher Prüfungen die Möglichkeit hervorhebt, ungestört schriftlich fixierte Äußerungen *immer noch mal* neben seinen Erwartungshorizont legen zu können. In dieser Situation kann er nämlich nicht in die Situation geraten, spontan verbal erläutern zu müssen, wie er seine Bewertung begründet; seine Verunsicherung bezüglich der Frage, wie Schülerleistungen überhaupt zu bewerten seien, dringt nicht nach außen. Schriftliche Tests
enthalten für Herrn Dunker zwar durchaus das gleiche Problem der nicht technisierbaren Bewertung von Leistungen wie mündliche Prüfungen. Im Gegensatz zur öffentlichen mündlichen Prüfungssituation bleibt der Vorgang der Bewertung schriftlicher Tests aber wenigstens einer kritischen Öffentlichkeit verborgen.

D: Das ist das Problem das s mündlich sehr schwer zu erfassen ist weil bei so’m schriftlichen Test da kann man ja immer noch mal gucken kann man seinen Erwartungshorizont daneben legen kann man ma gucken hat er das hat er das jetzt nicht. Bei mündlich wird’s einmal gesacht und dann muss man das im Prinzip im Kopf haben abhaken oder ähm das ist das grundsätzliche Problem aber ich kann nicht in ne mündliche Kontrolle reingehen und keinen Erwartungshorizont haben, und sagen na ich lass mich mal überraschen was da kommt. Und wenn’s insgesamt so passt denn (1) och mit ner 2 ist man immer fein raus weil is noch ne gute Note.

Dunker karikiert nun eine für ihn unangemessene und inakzeptable pädagogische Haltung: na ich lass mich mal überraschen was da kommt. Und wenn’s insgesamt so passt denn (1) och mit ner 2 ist man immer fein raus weil is noch ne gute Note. Ein so verfahrender Lehrer kommt nicht seiner Sorgfaltspflicht nach. Er spart sich den Aufwand einer Vorbereitung auf die mündliche Prüfung und neigt dann zu einer „entgegenkommenden“ Notengebung, die mit Einwänden seitens der Schüler nicht zu rechnen hat. Ein ebenso bequemes wie unverantwortliches Vorgehen.

Bei genauerer Betrachtung eignet sich die Formulierung sich von etwas überraschen lassen jedoch nicht für eine Kritik einer solchen Verantwortungslosigkeit im Umgang mit den Anforderungen mündlicher Prüfungen. Der Ausdruck sich von etwas überraschen lassen bringt dagegen weniger einen sorglosen Umgang mit etwas zum Ausdruck als vielmehr eine Haltung der positiven Gestimmtheit angesichts der Erwartung von etwas Unbekannten. So könnte etwa eine zu einem Abendessen geladene Person auf die Frage, ob etwas Bestimmten gekocht werden solle, antworten Ach, ich lass mich gerne überraschen, um damit auszudrücken, dass sie, was auch immer es geben werde, schon zufrieden sein werde.

Es ist offensichtlich, dass ein solcher Optimismus gegenüber Überraschungen bezogen auf die unterrichtliche Situation der Haltung Herr Dunkers diametral entgegen gesetzt ist. Dessen Versuch einer Kritik an Lehrern, die ihren beruflichen Verpflichtungen nicht angemessen nachkommen, gerät ihm sprachlich objektiv zu einem Ausdruck eines
Ressentiments gegenüber Personen, die sich den nicht-technisierbaren, nicht-erwartbaren Aspekten der beruflichen Anforderungen des Lehrerberufs besser gewachsen sind. Dieses Ressentiment muss als eine Abwehrreaktion Herrn Dunkers gedeutet werden: Er versucht, eine ihm fehlende Souveränität im Umgang mit unplanbaren und unerwarteten Anforderungen des schulischen Unterrichts bzw., auf latenter Ebene, von Prüfungssituationen, die er bei anderen vermutet, abzuwerten, um so seine technokratische Vorstellung des Lehrerberufs aufzuwerten und zu stabilisieren.

**Resümee II: Zum „Dogmatismus“ pädagogisch-praktischer Gewissheit**

Dass bei Dunker die Selbstitgewissheit bezüglich der Angemessenheit der pädagogischen Praxis mit einer fast verhöhnenden Geringschätzung alternativer Praxiskonzepte einhergeht, ist kein Zufall. Jedweder überzeugte Glaube an die normative Dignität einer bestimmten Handlungsweise muss dazu neigen, alternative Sichtweisen, die mit der eigenen nicht vereinbar sind, als falsch, unangemessen oder inferior anzusehen und insofern den eigenen Handlungsstil und die eigenen Handlungspräferenzen zu einem Dogmatismus zu überhöhen. Diese Dynamik gründet vor allem in dem Anspruch normativer Richtigkeit (gegenüber einer technisch-zweckrationalen Angemessenheit der Mittelwahl zur Erreichung eines bestimmten Zwecks). Und genau diese Richtigkeitsvorstellung bringt Dunker in Anschlag. Obwohl er sich bei der Frage der Leistungsbeurteilung versucht, technokratisch zu verschanzen, zeigt sich dann vor allem in der Kritik eines alternativen Vorgehens sein „wertrationaler“ Standpunkt. Es geht nicht nur um die technisch „bessere“ Prüfungspraxis (so etwa um ein höheres Maß an Objektivität oder Reliabilität), es geht um ein normativ-ethisches Lehrerbild. Und dieses stellt nicht einfach eine Möglichkeit unter anderen dar, sondern bezieht sich, implizit oder explizit, auf eine pädagogische Ethik, die in Spannung tritt zu konkurrierenden Ethiken.\(^{62}\)

Dieser strukturelle Dogmatismus der Überzeugtheit in die Richtigkeit einer bestimmten, selbst vertretenen pädagogischen Haltung kann in mehr oder weniger hohem Maße abgedeckt sein durch die innere Einsicht in die Legitimität oder Dignität des konkurrierenden praktisch-ethischen Standpunkts. Dunker könnte, ohne seine Position zu korrigieren, durchaus die von ihm karikierte Gegenposition als pädagogisch respektable

---

Möglichkeit anerkennen. Das setzte eine gewisse „Ich-Stärke“ voraus, in der die Einsicht in die Relativität der eigenen Position und die Akzeptanz konkurrierender Positionen nicht zu einer Schwächung der eigenen führt.


Im Modus der handlungspraktischen Überzeugung bleibt dem kommunikativen Austausch nur die eine unversöhnliche und fruchtlose Konfrontation mediatisierende interaktionspraktische Akzeptanz gegensinniger Entwürfe. Das bedeutet einen Modus der Interaktion, in der die jeweiligen normativen Positionen derart formuliert werden, dass sie ein möglichst hohes Maß an Toleranz gegenüber den konkurrierenden Positionen mobilisieren. Ein solcher Interaktionsmodus zeichnet sich allenfalls dadurch aus, dass sich diese Positionen Ausdruck verschaffen und wechselseitig zur Kenntnis gelangen und dass dies so weit wie möglich unter Vermeidung wechselseitiger Verletzungen erfolgt. Aber damit gehen weder auf diskursiver noch pädagogisch reflexiver Ebene Klärungen einher.

Nachdem wir bisher den Blick ausschließlich auf Herrn Dunker gerichtet haben, soll im Folgenden nun der Frage nachgegangen werden, wie sich Herr Dunker zu Herrn Abromeit im Seminargespräch positioniert. Dafür soll die Sequenz des Protokolls analysiert werden, an der Herr Abromeit den Referendaren seine „Lösung“ für das Problem der Feuerzangenbowlenprämisse präsentiert.

Vorausgreifend sei bemerkt, dass Dunkers Reaktionen auf die Mitteilung der „richtigen“ Lösung durch Abromeit zwingend als Ausdruck dafür gedeutet werden müssen, dass er die Seminarsituation als eine mündliche Prüfungssituation erfährt. So versucht er hartnäckig die Auffassung durchzusetzen, er habe von Anfang an mit der von ihm eingenommenen Position richtig gelegen. Die Art und Weise wie er das tut, bestätigen die weiter oben formulierte Annahme, dass seine allgemeinen Ausführungen zum grundsätzlichen Problem
mündlicher Prüfungen auf latenter Ebene zum Ausdruck bringen, mit welchen Ängsten mündliche Prüfungen für ihn behaftet sind.

**Dunker und Abromeit**

A: Nochmal zurück zum Betrugsversuch ähm (lachend) wie entscheiden sie sich denn nun? Pfeiffer ja Knebel ne, Pfeiffer ja Knebel ja (1) beide nein

C: (leise) beide ja

A: Beide ja? (1) Ich sag beide nein

D: Also ich hab ja auch ursprünglich beide nein gesagt

A: Ja

D: Ich hab ja auch gesagt beide ja wenn es eine Testsituation ist. Ist ja aber keine Testsituation

A: Warum nich

D: Na ham wa ja eben darüber gesprochen zu unspezifisch zu gering im Umfang

A: Gut das is die der eine Schuh so ist es aber als

D: Dann wärs keine Testsituation aufgrund dessen für mich und daraufhin würd ich auch beide nich bestrafen eigentlich (unv.) am Anfang so formuliert

A: Aber es is n anderer Schuh der Kollege sieht das jetzt als Testsituation und sacht das reicht mir aus um ne Note zu kreieren die verhalten sich so und so wenn die Test wenn die Kriterien klar wären wenn ähm die Aufgabenstellung präziser etwas großflächiger wäre äh äh hätte man könnte man nich sagen man hat das dieses Verhalten nich zu erwarten

D: Ok dann ham se beide betrogen (1) aber sie sagen nein (schmunzelt)

A: Ich sach trotzdem nein ich will ihnen gerne zeigen warum (10) und das wird uns oh Gott aber das löse ich jetzt wenigstens noch auf

Nachdem Herr Abromeit vor der Mitteilung der „richtigen“ Lösung der Situation scherzhaft ungeduldig fragt, wie sich die Referendare denn nun zu der Frage positionieren wollen, ob Knebel und Pfeiffer betrogen haben oder nicht, meldet sich zunächst Frau Chassez vorsichtig (leise) mit der Ansicht zu Wort, beide hätten betrogen (vgl. oben). Daraufhin folgt, nachdem eine Sekunde lang niemand sonst Position beziehen will, eine
der wenigen expliziten Positionierung durch Herrn Abromeit. Er widerspricht Frau Chassez.


Auf den ersten Blick wirkt dieser rechthaberische Vorstoß Herrn Dunkers lediglich wie ein kindlicher Wunsch, Anerkennung dafür zu erhalten, dass er zumindest ursprünglich Recht hatte. Bei genauerer Betrachtung des Sprechaktes jedoch zeigt sich, dass Herr Dunkers Ausstrahlung von Erfahrenheit auch vor Herrn Abromeit nicht halt macht. Denn Herr Dunker richtet sich mit seinem Sprechakt nicht nur triumphierend an seine Mitreferendare, denen er mitteilt, dass er ursprünglich Recht hatte, sondern er wendet sich mit ihm vor allem auch an Abromeit, den er verständnisvoll belehrend darauf hinweist, dass seinem Urteil eine Fehleinschätzung zugrunde liegt. Dies kann daran abgelesen werden, dass der Sprechakt also ich hab ja auch ursprünglich wohlgeformt nur in einer Situation geäußert werden kann, in der eine Person eine Korrektur ihres ursprünglichen Urteils vornehmen musste.

Beispiel: Zwei Personen werden sich über ihre Einschätzung zu der Entwicklung der Finanzmärkte nicht einig und fragen eine dritte Person, wie sie die Sache sieht:

P 1: Was sagt Du denn dazu?

P 2: Na ja, also ich hab ja auch ursprünglich auch gedacht, dass es besser wäre, wenn man so früh wie möglich wieder in den Markt einsteigt. Aber mittlerweile muss ich sagen, dass ich auch denke, dass es vielleicht doch sicherer wäre, noch ein bisschen zu warten.

P 2 würde hier eine ausgleichende Position zwischen den Streitparteien einnehmen. Sie würde zwar letztlich der einen Position Recht geben, jedoch für die andere Position
dadurch Verständnis zeigen, dass sie ursprünglich auch so gedacht habe. Die Person in
dem Beispiel, die also nach wie vor der Meinung ist, man solle möglichst früh wieder in
den Markt einsteigen, wird zwar vor dem Vorwurf der Irrationalität geschützt, jedoch wird
ihr gleichzeitig mitgeteilt, dass sie auch nach Einschätzung der dritten Person falsch liegt.
Übertragen auf den vorliegenden Fall bringt Dunker also durchaus Verständnis für Herrn
Abromeits Position auf, indem er zu verstehen gibt, dass er ursprünglich auch so gedacht
habe, gleichzeitig zeigt er an, dass er diese ursprüngliche Position in der Zwischenzeit hat
corrigieren müssen. Dabei wird eindeutig unterstellt, dass die jetzige Position aufgrund
ihrer Integration neuer Erkenntnisse der alten überlegen ist.

Allerdings ist Dunkers belehrende Haltung gegenüber Abromeit gebrochen. Allein schon
das Bedürfnis, unmittelbar an Herrn Abromeits Lösung die eigene Antwort nachzuliefern,
verweist auf ein Souveränitätsproblem bei Herrn Dunker. Die Position seines Sprechaktes
markiert gewissermaßen eine eher ängstliche Rechthaberei. Anstatt zunächst einmal die
Erklärung Abromeits abzuwarten, wie er seine Einschätzung der Frage des Betrugs von
Pfeiffer und Knebel begründet, ist Herrn Dunker schon die bloße Nennung der „richtigen“
Antwort Anlass genug daran zu erinnern, dass er ursprünglich auch so gedacht habe. In
vollständiger Reproduktion der weiter oben rekonstruierten Fallstruktur zeigen sich also
erneut das Zusammenspiel von bestimmt-
- behauptendem Auftreten und Verunsicherung.

In gewissem Sinne werden diese beiden in Spannung stehenden Ebenen der Fallstruktur
hier im Vergleich zur weiter oben betrachteten Sequenz sogar noch weiter auseinander-
getrieben. Denn die zur Schau gestellte Erfahrenheit steigert sich noch einmal, indem Herr
Dunker sich nicht nur belehrend an seine Mitreferendare, sondern auch an den
Ausbildungsleiter wendet. Und die am Zeitpunkt seiner Äußerung ablesbare Vehemenz,
mit der er darauf besteht, die richtige Lösung ursprünglich gefunden zu haben, kann als
Ausdruck der sich mit Abromeits Lösungsvorschlag umso stärker regenden Verunsicher-
ung Dunkers, die sich hinter seinem Erfahrenheitsgebaren verbirgt, interpretiert werden.

Bezüglich des hier vor allem fokussierten Verhältnisses zu Abromeit kann als eine erste
These also formuliert werden, dass Herr Dunker ängstlich darauf bedacht ist, sich durch
diesen nicht „die Butter vom Brot“ nehmen zu lassen. Mit seinem „streberhaften“
Zwischenruf weist er darauf hin, dass er die Lösung von Abromeit schon längst in die
Diskussion eingebracht hätte. Damit aber unterläuft er Abromeits Auflösungsdramaturgie.
Das ausbildungskulturelle Problem, das dadurch entsteht, besteht nicht darin, dass Dunker

Aber es geht ihm eben nicht darum, Abromeit argumentativ Paroli zu bieten. Seine Wortmeldung zielt eigentlich darauf ab, von Abromeit gelobt zu werden: Ja, Herr Dunker, Sie haben als einziger Seminarteilnehmer vorhin schon die richtige Antwort genannt.


Dabei nimmt er sich nun erstaunlich viel Raum im Seminargespräch. Würde er sich als Diskussionspartner zu Wort melden, wäre diese zweite Wortmeldung natürlich völlig angemessen. Da er jedoch nicht die Geltung der Position Abromeits thematisiert, sondern bloß seine eigene Sichtweise an sie anlegt, nimmt er etwas in Anspruch, das nicht allen Seminarteilnehmern zustehen kann: Es wäre jedenfalls gesprächspragmatisch undenkbar, dass nun alle Teilnehmer nochmal die Entwicklung ihrer Position durchgehen, um ihre Position mit der von Herrn Abromeit zu vergleichen. Herr Dunker bezieht also die Auflösung der Szene durch Abromeit nicht auf die Sache, sondern auf sich selbst. Es scheint so, als sei für Dunker das in der oben interpretierten Sequenz von ihm theoretisch
dargestellte Problem von mündlichen Prüfungen nun Realität geworden: Alles, was er *einmal gesagt* hat, muss er nun mit Herr Abromeits Position abgleichen, um sicherzustellen, dass das einmal von ihm Gesagte Berücksichtigung findet. Die auffällige Selbstbezüglichkeit Herrn Dunkers lässt sich als Ausdruck dafür deuten, dass mit der Lieferung der Auflösung durch Herrn Abromeit das Element der Verunsicherung besonders virulent wird. Würde sich Herr Dunker Herrn Abromeit souverän überlegen oder ebenbürtig fühlen, würde er dessen Position von seiner eigenen her kritisch thematisieren. Durch sein Bedürfnis jedoch, seine Position mit der Abromeits zu vergleichen, transformiert sich die rechthaberische in eine rechtfertigende Haltung.

Wie wenig die Äußerung Herrn Dunkers dem Modus einer diskursiven Erschließung einer Sache verbunden ist, sondern vielmehr dem Wunsch entspringt, Recht zu haben und damit Anerkennung zu finden, verrät dabei ein interessantes sprachliches Detail. Indem er nämlich argumentiert, dass er *beide ja* sagen würde, wenn es eine Testsituation *ist*, immunisiert er sich gegen die drohende Möglichkeit, falsch zu liegen: Denn er zieht die Konsequenz *beide ja* aus einer Prämissen, die er mit dem anschließenden Satz *ist ja aber keine Testsituation* für ungültig erklärt. Logisch stimmig wäre also die Aussage gewesen: *Ich hätte ja auch beide ja gesagt, wenn es eine Testsituation gewesen wäre. Ist es ja aber nicht.*

Der Wunsch, richtig zu liegen und sich dagegen abzusichern, und das heißt, so wird nun immer deutlicher, die von Herrn Abromeit vorgegebene Lösung selbst gefunden zu haben, ist so stark, dass sich Herr Dunker in einen offensichtlichen Widerspruch verwickelt: Denn aus seiner letzten Aussage muss zweifellos geschlossen werden, dass seine endgültige Antwort eigentlich lauten müsste: *beide nein*; eben wie die Antwort Abromeits. Einen Satz zuvor hat er jedoch noch behauptet, dass *beide nein* nur seine ursprüngliche Antwort gewesen sei. Herr Dunker hat also zwischen den beiden Sequenzen seine Meinung vollständig geändert bzw. sich aus den mitgeschleppten Antwortmöglichkeiten schnell die richtige herausgesucht.

Für die Positionierung Herrn Dunkers gegenüber Herrn Abromeit bedeutet dies nun nicht, dass die bisherige Annahme eines Bedürfnisses bei ihm, auch gegenüber Herrn Abromeit eine souveräne Erfahrungheit auszustrahlen, widerlegt ist. Es ist vielmehr notwendig, von zwei gleichzeitig wirksamen, sich widersprechenden Tendenzen in Herrn Dunkers Verhältnis zu Herrn Abromeit auszugehen: Auf der einen Seite tut er alles dafür, auch Herrn

In Bedrängnis bringt ihn dabei besonders, dass er die Seminarsituation als eine mündliche Prüfungssituation wahrzunehmen scheint, so dass die Bekanntgabe der „richtigen“ Antwort in ihm den Wunsch auslöst, den Beweis zu führen, dass er mit dem, was er zuvor gesagt hatte, richtig lag, er also eine gute Bewertung verdient habe.


Auf die bestimmte Aussage Herrn Dunkers, dass es keine Testsituation sei, fragt Herr Abromeit in der ihm eigenen Art nach, warum dies nicht so sei. Typisch ist die Nachfrage für Herrn Abromeit, weil sie keine eigenständige Positionierung enthält – anders als etwa die irritierte Frage Warum denn das nicht? –, sondern Dunker lediglich dazu auffordert, zu explizieren, wie er zu seiner Einschätzung komme.


Dunker gerät nun tatsächlich in die Defensive. Mit seiner Antwort: *Na ham wa ja eben drüber gesprochen zu unspezifisch zu gering im Umfang*, verweist er abermals darauf, dass alles schon gesagt sei. Im Zentrum steht nicht die Nennung von Gründen, sondern der Hinweis, dass diese schon artikuliert wurden. Dabei verzichtet er diesmal darauf, die Nennung der Gründe sich selbst zuzuschreiben. Die Seminariskussion als solche hat schon die entscheidenden Aspekte thematisiert (*zu unspezifisch zu gering im Umfang*).


Indem das *doch* durch das Partikel *ja* ersetzt wird, wird diese offensive, potentiell konfrontative Variante vermieden. Hier steht weniger der Vorwurf im Vordergrund, Herr Abromeit habe eben nicht aufgepasst, sondern der Aspekt des Erinnerns wird dominant. Herr Dunker beruft sich also nicht auf einen verbindlichen Gruppenkonsens, den Herr Abromeit mit seiner Nachfrage unnötig aufbricht, sondern er erinnert diesen eher an eine gemeinsame Sichtweise. Ähnlich würde eine Person mit der Aussage: *Wir haben ja neulich drüber gesprochen, dass...* ein Gegenüber lediglich an einen gemeinsamen thematischen Bezugspunkt erinnern und diese Gemeinsamkeit damit heraufbeschwören. Analog macht Dunker Abromeit also nicht zum Vorwurf, dass er sich an etwas nicht erinnern kann, sondern er erinnert ihn einfach nur an eine als selbstverständlich geteilte Sichtweise.

Wenngleich Herr Dunker auffällig zurückhaltend in Opposition zu Herrn Abromeit geht, so ist seine Reaktion auf Herr Abromeits Frage dennoch nicht frei von einem Anflug an Überheblichkeit. Denn sowohl durch das na als auch durch die Tatsache, dass Abromeit überhaupt an etwas erinnert wird, das eben geschehen ist, also nur kurze Zeit zurückliegt, gibt er ihm zu verstehen, dass dieser sich eigentlich an das zuvor Besprochene erinnern sollte: Denn das na bringt ein Unverständnis zum Ausdruck, wo denn überhaupt Herr Abromeits Problem liege – es verweist sozusagen auf eine selbstverständlich bereits zur Verfügung stehende Lösung. Und das eben lässt im Vergleich zu einem vorhin oder dem Sprechakt am Anfang der Sitzung die Zeitspanne innerhalb der das Vergessen Herrn Abromeits stattgefunden hat, besonders kurz erscheinen.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass Herr Dunker mit dem Sprechakt Na ham wa ja eben drüber gesprochen Herrn Abromeit einerseits irritiert unterstellt, er sollte sich eigentlich an etwas bereits Besprochenes erinnern. Andererseits erscheint diese Erinnerung nicht als selbstbewusste Einnahme eines Standpunktes, sondern erhält, indem das gesprächspragmatisch naheliegende, eine Opposition markierende doch durch das ja ersetzt wird, fast schon den Charakter eines Nachfragens, ob nicht das zuvor Besprochene bereits die Antwort auf die gestellte Frage sei. Die bloß stichwortartige Erwähnung der beiden zuvor vorgebrachten Argumente (zu unspezifisch zu gering im Umfang) kann vor diesem Hintergrund gewissermaßen als Versuch gedeutet werden, zwei Punkte zu nennen, von denen Herr Dunker hofft, dass sie möglicherweise mit Herrn Abromeits Erwartungshorizont übereinstimmen. Der Sprechakt zeigt also in verdichteter Form, wie Dunker sich gleichzeitig gegenüber Abromeit zu behaupten versucht, wie ihm dies jedoch gleichzeitig misslingt, indem er in die Defensive gerät und nicht souverän Stellung beziehen kann.

Abromeit nimmt Dunkers Hinweis wohlwollend auf: das is die der eine Schuh. Damit akzeptiert er die von Dunker genannten Stichworte als triftig. Allerdings weist er auch darauf hin, dass ein wesentlicher, von dem genannten zu unterscheidender Begründungsstrang, eben der andere Schuh, noch nicht ausgeführt und berücksichtigt ist.

Auffällig ist, dass Dunker Abromeit an dieser Stelle einfach unterbricht. Er hätte nun ja geduldig und gespannt darauf warten können, welchen anderen Schuh Abromeit meint. Er
will es aber gar nicht hören. Hastig unterbricht er um sich und seine Sichtweise zu erklären: *Dann wärs keine Testsituation aufgrund dessen für mich und daraufhin würde ich auch beide nich bestrafen eigentlich (unv.) am Anfang so formuliert.*

Dass seine Äußerung wiederum keinen genuinen Diskussionsbeitrag, sondern einen Rechtfertigungsversuch darstellt, zeigt besonders deutlich die abschließende Formulierung, dass am Anfang etwas *so formuliert* wurde. Geht man nämlich davon aus, dass er auf etwas verweist, was *er* am Anfang formuliert hat, so äußert sich darin ein Pochen auf die konkrete sprachliche Gestalt einer ursprünglichen Äußerung und nicht auf deren gedanklichen Inhalt, wie es die Formulierung *am Anfang gesagt* zum Ausdruck bringen würde. Penibel versucht Herr Dunker sozusagen den Beweis zu führen, dass er von Anfang an Recht hatte.


Ohne dass Herr Abromeit irgendwie zum Ausdruck gebracht hätte, dass er das aktuelle Seminargespräch als eine Prüfung versteht, reagiert Herr Dunker so, als müsste er an der hier betrachteten Sequenzstelle um eine gute Bewertung seiner Leistung kämpfen.

Interessanterweise wird das vehemente Pochen Herrn Dunkers darauf, dass er am Anfang bereits etwas Richtiges gesagt habe, auf inhaltlicher Ebene wie schon in der zweiten Sequenz durch eine auffällige Unsicherheit bezüglich der eigenen inhaltlichen Positionierung gebrochen. Denn angesichts seiner sehr deutlichen Aussage *Ist ja aber keine Testsituation* dürfte er nun die Möglichkeit des Vorliegens einer Testsituation in der Äußerung *dann wärs keine Testsituation* nicht noch einmal auf hypothetischer Ebene zulassen. Zu seiner zuvor vertretenen Position würde die Aussage besser passen: *Deshalb ist es keine Testsituation.*

Abromeit führt nun länger aus, was er mit den „beiden Schuhen“ gemeint hat:
A: Aber es is n anderer Schuh der Kollege sieht das jetzt als Testsituation und sacht das reicht mir aus um ne Note zu kreieren die verhalten sich so und so wenn die Test wenn die Kriterien klar wären wenn ähm die Aufgabenstellung präziser etwas großflächiger wäre äh äh hätte man könnte man nich sagen man hat das dieses Verhalten nich zu erwarten

Er versucht damit etwas umständlich, Dunker den prüfungstechnischen Wind aus den Segeln zu nehmen. Dunkers Argument läuft darauf hinaus, dass die mündliche Leistungskontrolle den formalen Kriterien nicht entsprochen habe und deshalb keine Testsituation sei. Abromeit erwidert sinngemäß: "Und wenn genau diese diffuse Situation von dem Lehrer als Testsituation definiert wird?"

Dunker macht nun einerseits einen Rückzieher: "Ok dann ham se beide betrogen. Er will die Lesart, es handele sich nicht um eine Testsituation, nicht aufrecht erhalten, bzw. ist zumindest bereit, die konkurrierende Lesart zuzulassen. Dem lässt er dann aber ein aber sie sagen nein (schmunzelt) folgen. Damit geht er wieder in die Offensive. Dabei scheint folgende Überlegung im Hintergrund zu stehen: Wenn schon die vorliegende Situation als reguläre mündliche Leistungskontrolle gesehen werden kann, muss auch von einem Betrugsversuch der beiden Prüflinge ausgegangen werden. Es macht dann keinen Sinn, den Betrugsversuch zu negieren. Diese Überlegung wird aber nicht ausgeführt. Das schmunzelnd dahingeworfene aber sie sagen nein folgt vielmehr einer rhetorischen Figur, die die zitierte Position süffisant als unhaltbar demaskiert. Nun hält Dunker den Kreuzbuben (s.o.) in der Hand und kann, plötzlich gelassen, dem für ihn günstigen Verlauf des Spiels entgegensehen.


Diese Offensivität scheint der bisherigen Rekonstruktion des Aneignungsstils von Dunker zu widersprechen. Der Widerspruch zwischen einer unsicheren Bestätigung und Zustimmung orientierten und einer selbstbewusst-konfrontativen Seminarbeteiligung ist

2.3. Jargon


Wir wollen uns dem Aneignungsstil von Frau Chassez im Folgenden ausführlich und mikrologisch an einer weiteren Sequenzposition zuwenden. Die Sequenz ist Teil des bereits bekannten Diskussionskontextes. Die Diskussion um die Bewertungspraxis von Dr. Brett in der oben interpretierten Sequenz der „Feuerzangenbowle“ wird rege geführt und widmet sich gerade dem Problem der Bedrohung einer objektiven Urteilsfähigkeit durch persönlich geprägte Motive. Im Kontext der Diskussion über die Filmszene argumentiert Frau Chassez, dass Pfeiffer dem Lehrer Dr. Brett bisher unbekannt gewesen sei, worauf Herr Dunker entgegnet, dass dies zwar zutreffe, allerdings aus der filmischen Inszenierung hervorgehe, dass zwischen Lehrer und Schüler eine spontane, gegenseitige Sympathie auszumachen sei. Daraufhin findet folgende Seminarinteraktion statt:

C:  

Das is ja auch nicht verwerflich oder?

D:  

Das find ich nich verwerflich aber du sagst er kannte ihn nicht aber

B:  

Beeinflusst vielleicht seine Bewertung.

D:  

Genau.

C:  

Also meine wird auch beeinflusst und eure mit Sicherheit auch.
B: 

(lachen)

Das sollte aber nicht so sein

C: 

Ja ich weiß aber dafür bin ich auch nur ’n Mensch (lacht)

D: 

Ich sage ja nur dass zwei Antworten zwei identische Antworten nicht zwangsläufig äh

B: 

Das s das was du vorhin gesagt hast

D: 

das gleiche Urteil (uv.)

dass diese Erwartungshaltung vorher klar sein muss für mich selbst

D: 

Genau

C: 

Aber hast du zu jedem mal ganz blöd reingefragt aber hast du zu jeder mündlichen Leistungskontrolle die du ansetzt n Erwartungshorizont?

D: 


C: 

Aber wenn du keine Ahnung also ich meine wenn du einfach reingehe und wasweißich ähm die Frage stellst hier „Benenne wir hatten letztes Mal, keine Ahnung ähm Augsburger Religionsfrieden benenne die wichtigsten Daten (3) die wichtigsten Ereignisse.“

D: 

Dann würd ich’s konkretisieren „die wichtigsten Ereignisse die wir in der letzten Stunde herausgearbeitet haben.“ Oder äh „die wichtigsten Ereignisse und begründe sie warum sie dir als am wichtigsten erscheinen.“

B: 

Wenn du nicht extra nen Erwartungshorizont hast haste ja zumindest immer noch das was verbindlich mal ursprünglich am Tafelbild gestanden hat oder was Ergebnisse die gesichert wurden im Unterrichts

C: 

(flüstert) Ihr seht schon ich muss noch viel lernen (leises lachen).

Frau Chassez begegnet den Einwänden von Dunker mit der Entgegnung: Das is ja auch nicht verwerflich oder? Diese Äußerung stellt einen legitimierenden Sprechakt dar. Die Redewendung etwas nicht verwerflich finden, bezieht sich auf eine moralisch fragwürdige oder ethisch verpönte Praxis, bei der es sich allerdings nicht um die Verletzung grundlegender Normen handeln darf. Im Zentrum des Sprechaktes steht ein legitimatorisches
Anliegen. Die Kulisse, die zu einer solchen Äußerung Anlass geben kann, unterliegt der sittlichen Dichotomie von Egoismus und Altruismus. Insofern muss Frau Chassez sich bei diesem Sprechakt auf eine gesellschaftlich als legitim angesehene Praxis beziehen, die in Bezug auf ihre moraleiche Wertung als grenzwertig zu sehen ist.

Zu Verdeutlichung zwei Geschichten:

(1) In einer Diskussion über erfolgsabhängige Bonuszahlungen im Finanzbereich könnte eine empörte Kritik dieser Praxis folgendermaßen erwidert werden: Aber ich bitte Sie; eine leistungsbedingte Beteiligung am Unternehmenserfolg; das ist doch nicht verwerflich!

(2) Eine Freundin erzählt einer anderen Freundin, dass sie sich mit ihrem Ex-Partner getroffen hat, da die beiden sich noch immer gut verstehen. Sie ist sich nun unschlüssig, ob sie dem neuen Partner davon erzählen soll, weil sie befürchtet, dass dieser mit Eifersucht reagieren könnte. Nach der Schilderung dieses Dilemmas sagt nun die um Rat Gefragte, dass sie dies ruhig tun könne, da ein Treffen mit dem Ex-Partner doch nicht verwerflich sei.

Die beiden Beispielgeschichten machen auf ein interessantes Detail aufmerksam. Die dort gewählten Formulierungen bedienen sich stets des Negationspartikels doch, während in der tatsächlich gebrauchten Formulierung ein auch zu finden ist. Die Bedeutungsverschiebung wird deutlich, wenn wir in unserer ersten Beispielgeschichte doch durch auch austauschen:

Aber ich bitte Sie; eine leistungsbedingte Beteiligung am Unternehmenserfolg; das ist auch nicht verwerflich! Das auch ist in dieser Formulierung deshalb unpassend, weil es die Opposition, die „Aber ich bitte Sie“ markiert und die durch das doch unterstrichen wird, unterläuft. Umgekehrt bringt das auch zum Ausdruck, dass kein Dissens mit dem Vorredner besteht, sondern eine dessen Sichtweise bestätigende und unterstützende Überlegung vorgetragen wird. Somit transformiert Frau Chassez hier eine Formulierung, die im Allgemeinen als Opposition vorgetragen wird, zu einer, die einer Affirmation gleichkommt.

eher einer kritischen, denn einer affirmtiven Äußerung zuzuschreiben. Die durch das auch
bekundete Solidarität mit dem Vorredner wird so durch das folgende oder? negiert. Frau
Chassez bestätigt ihren Vorredner also nicht, sondern widerspricht ihm. Ihre anfänglich als
Einwand intendierte Aussage (nicht verwerflich) tritt textlich als Affirmation in
Erscheinung, wobei das oder? die endgültige Wertung ihrer Sichtweise wiederum der
allgemeinen, diskursiven Überprüfung anheimstellt. Dies erscheint als persönliche
Unsicherheit, da sie implizit formuliert, dass sie nur dann eine Position einnimmt, wenn
dies auch von den anderen Mitdiskutanten so gesehen wird. Man kann hier also von einer
Interaktions- oder Rollenunsicherheit sprechen, die sich in der Schwierigkeit manifestiert,
eine je eigene Sichtweise auf die hier zu untersuchende Sache als argumentative Position
zu exponieren.

Schließlich müssen wir den inhaltlichen Kontext ihrer Bemerkung berücksichtigen. Abstrakt
gesprochen steht zur Diskussion, ob der universalistisch-unpersönliche Anspruch
einer Leistungsbewertung nicht durch eine persönlich gefärbte Beziehung zwischen Lehrer
und Schüler bedroht ist. Auf die Feststellung von Frau Dunker, dass Pfeiffer und Dr. Brett
sich nicht kannten, entgegnet Dunker, dass offensichtlich ne gewisse Sympathie zwischen
beiden bestehe. Damit ist die ursprüngliche Behauptung von Frau Chassez sachlich
entkräftet. Dass sich beide gerade erst kennen gelernt haben ist kein Garant für das Fehlen
affektiver Beziehungskomponenten. Die Reaktion von Frau Chassez auf diesen Einwand
ist sachlich offensichtlich wenig hilfreich. Allenfalls könnten wir sie als Antwort auf eine
(in sich unsinnige) Forderung der Vermeidung von Sympathien zwischen Lehrern und
Schülern im Dienste einer distanzierten Lehrer-Schüler-Beziehung interpretieren. Aber
Diese Forderung wurde in der vorangegangenen Diskussion nicht erhoben.

Umgekehrt stellt der Hinweis auf die Nichtverwerflichkeit des Vorliegens einer solchen
Sympathie zwischen Lehrer und Schüler eine argumentative und interaktionsdynamische
„Entgleisung“ dar. Hatte sie zunächst behauptet, es liege eine Beziehungslosigkeit
zwischen Pfeiffer und Dr. Brett vor, beantwortet sie nun das Gegenargument, das eine
wechselseitige Sympathie ins Feld führt, nicht als Kritik an ihrer Sichtweise, sondern als
Kritik an einem Sachverhalt (Sympathie), den sie selbst negiert hatte. Das kommt einer
argumentativen Beziehungsfall gleich.63 Sie nimmt Teil an einem argumentativen

63 Rainer Paris spricht „zugespitzt und brüskierend“ von „Bescheuertheit“ und sieht im Double-
Bind ein Grundelement des Syndroms. Vor Verdeutlichung der Affinität seiner Beobachtungen mit dem
vorliegenden Fall ein Zitat: “Bescheuertheit ist eine Methode, die Dinge von vornherein so
Austausch, bindet sich aber nicht an dessen Regeln. Das Gegenargument, das – so können wir in Anlehnung an die Beobachtungen ihrer konformistischen Rolleneinnahme gegenüber dem Seminarleiter konstatieren – von einem Seminarteilnehmer und Referendariatskollegen stammt, bedenkt sie mit einem unverbindlich-zynischen: na und?

Resümee I: Konformismus und Jargon

Vergleichbar mit Frau Bernhard findet sich bei Frau Chassez ein Aneignungsstil, der sich durch eine grundlegende Fremdheit gegenüber dem Anspruch einer diskursiven, kritischen Klärung pädagogischer Sachverhalte und Handlungsprobleme charakterisieren lässt. Wir haben gesehen, dass diese Disposition bei Frau Bernhard damit einhergeht, den Modus einer handlungspraktisch konsensualen Perspektive auf die diskursive Interaktionslogik zu übertragen. Es ging ihr um Streitvermeidung.


So bleibt auch Dunker nichts anderes übrig als eine umständlich unbeholfene Gegendarstellung anzustrengen:

D: Das find ich nich verwerflich aber du sagst er kannte ihn nicht aber


Im Anschluss an diese „Verbeugung“ konfrontiert Dunker Frau Chassez mit ihrem Selbstwiderspruch: *aber du sagst er kannte ihn nicht aber*. Frau Bernhard fällt ihm dabei ins Wort: *Beeinflusst vielleicht seine Bewertung.*


Frau Bernhard springt Dunker zur Seite; sie versucht ihm zu helfen. Dabei nimmt sie inhaltlich nun eine ganz andere Richtung. Sie konfrontiert Frau Chassez nicht mit der Widersprüchlichkeit ihrer Diskussionsbeiträge, sondern setzt nun jene Lehrer-Schüler-Beziehung, die auch Chassez Nichtverwerflichkeitsurteil voraussetzt, als gegeben. Sie gibt zu bedenken, dass eine solche Beziehung *vielleicht* die Bewertung des Lehrers beeinflusst. Diese Überlegung stellt eine direkte Korrektur der Sichtweise von Frau Chassez in der Logik eines *ja, aber* dar. Umso bemerkenswerter ist es, dass Frau Bernhard auf das logisch zwingende *aber* pragmatisch verzichtet. Ihre oben rekonstruierte Konsensorientierung reproduziert sich hier eindrücklich.


C: Also meine wird auch beeinflusst und eure mit Sicherheit auch.


Mit dem Zusatz und eure mit Sicherheit auch erhält der Sprechakt nun aber eine andere Tönung. Das eigene Bekenntnis wird nun zu einem Mittel, die anderen dazu aufzufordern, sich diesem Bekenntnis anzuschließen. Damit wird ihnen implizit Unaufrichtigkeit unterstellt. Obwohl der Sachverhalt mit Sicherheit auch für sie gilt, verschweigen, bestreiten oder verheimlichen sie ihn. So wird aus dem eigenen Bekenntnis ein Vorwurf an
die anderen: *Tut doch nicht so, als würdet ihr die Schüler entlang objektiver Kriterien beurteilen. Auch bei Euch sind subjektive Aspekte im Spiel. Ihr gebt es nur nicht zu.*


**Resümee II: Zur interaktionslogischen Dynamik des Jargon**


„Die Dauerrüge wider die Verdinglichung, die der Jargon darstellt, ist selbst verdinglicht. Auf ihn passt Richard Wagners gegen schlechte Kunst gerichtete Definition des Effekts als Wirkung ohne Ursache.“ Adorno 1964, S. 419

Nun lenkt Frau Chassez auch tatsächlich ein: *Ja ich weiß aber dafür bin ich auch nur’n Mensch (lacht)*. Das *ja ich weiß* stellt die explizite Annahme des Friedensangebots von Frau Bernhard dar, indem sie ihre Perspektive übernimmt.

Eigentümlich mutet der Sprechakt *aber dafür bin ich auch nur’n Mensch* an. Die Formulierung *ich bin auch nur ein Mensch* hat dort ihren Platz, wo ein Sprecher sich gegen übermenschliche Erwartungen zur Wehr setzt. Das knüpft sachlich an die vorangegangenen Redebeiträge und das Motiv der Fehlbarkeit an und bedient sich dabei wiederum einer Allerweltsfloskel. Abermals ist man an eine Talkshow oder Podiumsdiskussion erinnert, während der eine Lehrervertreterin die Kritik an mangelnden Gütestandards der Leistungsbeurteilung mit der Bemerkung kontert: *Lehrer sind auch nur Menschen*.


Ein Strukturproblem pädagogischer Praxis wird so zu einer zwar schlechteren, aber mit nennenswerten Vorteilen ausgestatteten Handlungsalternative modelliert. Im Grunde folgt das dem Modell: *Eigentlich sind wir stolz darauf, nicht nur objektiv zu urteilen...* Das ist ein Stolz auf ein (selbst konstruiertes) Defizit und das Lob des Unvermeidlichen, das als frei gewählte Variante ausgegeben wird: eine „bescheidene“, in ihrer Bescheidenheit ziemlich unbescheidene, selbstgefühlige Profession.

---


Dieses Motiv stellt eine generalisierte Unverbindlichkeitserklärung dar. Der Vorteil wird zu einem Vorteil einer Dauerentschuldigung. Das stellt eine klare Verneinung eines verbindlichen, an normativen und ethischen Prämissen orientierten Berufsbildes dar. In geradezu zynischer Weise erscheinen potentielle Verfehlungen als Folge der Fehlbarkeit gegenüber übermenschlichen Ansprüchen. Überspitzt formuliert fasst Frau Chassez den Vorteil der pädagogischen Berufsproblematik folgendermaßen: *Die Leistungsbeurteilung ist zwar immer auch subjektiv, dafür aber kann ich machen, was ich will, weil ich immer sagen kann, ich bin auch nur’n Mensch.*

Auch dieses Motiv lässt sich offen kaum explizieren und vertreten. Zu offensichtlich ist seine zynische, jede berufsethische Selbstbindung negierende Orientierung.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass in der Formulierung von Frau Chassez zwei konkurrierende, für sich genommen nicht vertretbare Modelle des Lehrerberufs und des pädagogischen Handelns einfließen. Ihre Formulierung stellt gleichsam einen Kompromiss zwischen einer überemphatischen (*Hier bin ich Mensch, hier darf ich’s sein*) und
einer ethisch suspendierten (Hier kann ich machen was ich will) Berufsauffassung dar.


Im Fortgang der Interaktion versuchen Frau Bernhard und Herr Dunker dann auch recht mühsam, ihre Position zu sortieren:

D: Ich sage ja nur dass zwei Antworten zwei identische Antworten nicht zwangsläufig äh
B: Das s das was du vorhin gesagt hast
D: das gleiche Urteil (uv.)
B: dass diese Erwartungshaltung vorher klar sein muss für mich selbst
D: Genau

Sie kommen dabei auf das Thema der Erwartungshaltung zurück. Wie dem auch sei, so die Botschaft von Frau Bernhard, es bedürfe im Kontext der Leistungsbeurteilung einer klaren Erwartungshaltung seitens der Lehrer. Daraufhin entgegnet Frau Chassez:

C: Aber hast du zu jedem mal ganz blöd reingesagt aber hast du zu jeder mündlichen Leistungskontrolle die du ansetzt n Erwartungshorizont?

Ihr Einwand ist sachlich interessant: Entspricht es einem realistischen Berufsbild, dass zu jeder mündlichen Leistungskontrolle ein expliziter Kriterienkatalog der Bewertung vorliegt? Diese Überlegung steht sachlich in direktem Zusammenhang mit der diesbezüglichen Verunsicherung von Dunker, der in einem Rückgriff auf Technik die Lösung für das Bewertungsproblem sieht. Frau Chassez kritische Nachfrage knüpft dort an: In der alltäglichen Praxis der mündlichen Leistungskontrolle kann nicht davon


Dass sich die Diskussion der Seminarteilnehmer in eine Situation verstrickt, in der bezüglich des Problems der Leistungsbeurteilung einerseits gefordert wird, die *Erwartungshaltung* müsse *vorher klar sein* und dagegen *blöd reingefragt* wird, verweist auf eine schwer verständliche Hilflosigkeit des kommunikativen Austauschs. Auf den ersten Blick könnte man meinen, dass hier Überzeugungen und praktische Prinzipien einer guten und richtigen Beurteilungspraxis aufeinander prallen. Hier die Überzeugung in die Notwendigkeit vorab definierter Kriterien (Dunker; Bernhard), dort die Überzeugung in die Nichttechnisierbarkeit der Beurteilungspraxis (Chassez). Das sind Sichtweisen, die für eine sachliche Thematisierung der Beurteilungsproblematik und für eine pädagogische Selbstreflexion von erheblicher Bedeutung sind. Es handelt sich um alles andere als marginale oder triviale Themen.

Dennoch gelingt es den Teilnehmern nicht, die seminaristische Diskussion in Bahnen zu lenken, die Klärung und Abwägung von Standpunkten dienen könnte. In der hier

Literatur


Hirschauer, Stefan; Amann, Klaus (Hrsg.) (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt/M.


