Breidenstein, Georg 2006: Teilnahme am Unterricht. Wiesbaden: VS, S. 94-122 (Kapitel 4.2: Frontalunterricht).

Studien zur Schul- und Bildungsforschung
Band 24

Herausgegeben vom
Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL)
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Georg Breidenstein

Teilnahme am Unterricht

Ethnographische Studien zum Schülerjob

VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

1. Auflage April 2006

Alle Rechte vorbehalten
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2006

Lektorat: Stefanie Laux

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: MercedesDruck, Berlin
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in Germany

ISBN-10 3-531-14866-9
ISBN-13 978-3-531-14866-1

Vorbemerkung

Wir haben alle selbst zehn, zwölf, dreizehn Jahre oder länger als Schüler oder Schülerin am Unterricht teilgenommen. Wir kennen den Schülerjob aus eigener Anschauung nur zu gut. Was lässt sich darüber noch Neues sagen?

In dieser unabweisbaren *Bekanntheit* des Untersuchungsgegenstandes liegt die größte Herausforderung für die vorliegenden Studien. Die Ethnographie eines so vertrauten Feldes, wie es der Schulunterricht darstellt, hat sich einem doppelten Gütekriterium zu stellen. Einerseits müssen die Leserin und der Leser sagen können: Ja, das stimmt, so habe ich es erlebt, das entspricht meiner Erfahrung – ein harter Test für die „Validität" der Analysen. Andererseits muss die Lektüre die Reaktion hervorrufen: So habe ich das aber noch nicht gesehen – anderenfalls wären die Analysen überflüssig. Der Anspruch der in diesem Band präsentierten ethnographischen Studien muss es also sein, einen *neuen* Blick auf das (allzu) vertraute Geschehen des Unterrichtsalltages zu entwickeln.

Dank

Dieses Buch basiert auf einem Forschungsprojekt, das unter meiner Leitung von 2001 bis 2005 am Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durchgeführt und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) finanziert wurde. Das Projekt mit dem Titel „Jugendkultur in der Unterrichtssituation" zielte auf die grundlegende ethnographische Erkundung, wie Jugendliche mit schulischem Unterricht umgehen, wie sie die situativen und interaktiven Anforderungen des Unterrichts handhaben.

Viele Personen waren an der Entstehung dieses Buches beteiligt. Ihnen möchte ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen. An erster Stelle sind Hedda Bennewitz und Michael Meier, die wissenschaftlichen Mitarbeiter des Projektes, und Kerstin Jergus als Forschungspraktikantin zu nennen. Sie haben die Feldforschung durchgeführt und ihr Anteil an diesem Buch geht weit über das hinaus, was als namentlich gekennzeichnete Zitate aus den Beobachtungsprotokollen sichtbar wird. Michaela Böhme, Olaf Jahnke, Kerstin Jergus, Steffen Kleint, Mathias Müller und Anna Roch haben als studentische Hilfskräfte in dem Projekt mitgearbeitet. Alle in diesem Buch entwickelten Ideen und Beschreibungen sind in der Projektgruppe intensiv diskutiert worden. Klaus Amann und Elisabeth Mohn waren als Videographen an dem Projekt beteiligt und haben erheblich zur Erweiterung und Vertiefung des Forschungsprozesses beigetragen. Die Fotos in diesem Buch stammen aus den Videoaufnahmen von Elisabeth

Einen ersten Einblick in die Situation des Frontalunterrichts gibt ein Protokoll einer Englischstunde, das auf Stefan und Eric fokussiert. Die beiden sind befreundet und sitzen nebeneinander – ein eingespieltes Team, das versucht, dem Unterrichtsalltag einige unterhaltsame Aspekte abzugewinnen.

> Stefan und Eric wirken über weite Strecken der Stunde so, als hätten sie Spaß, als amüsierten sie sich gut. Stefan hat immer wieder das Englisch-Buch als Sichtschutz vor sich aufgestellt, dahinter quatscht er leise mit Eric. Er scheint mir dabei der aktivere zu sein, aber Eric leistet auch Beiträge und zumindest lacht er immer wieder beifällig über die Geschichten von Stefan.
> Eine Ressource des Amüsements stellt das Englischbuch dar. Stefan blättert mehrfach darin, anscheinend auf der Suche nach lustigen Stellen. Stefan zeigt Eric eine Stelle im Buch, sagt etwas dazu und Eric zeigt sich belustigt.
> Ihr „Neben-Engagement" hält Stefan und Eric nicht völlig davon ab, dem Unterricht zu folgen, d.h. sie sind halbwegs auf dem Laufenden. Aber nur halbwegs: Sie scheinen im Groben zu wissen, worum es gerade geht, ohne immer die genaue Stelle zu kennen. Als Eric das erste Mal von der Lehrerin aufgerufen wird, eine Aufgabe im Workbook zu lösen, zögert er: „äh". Als die Lehrerin ihm die Namen derjenigen nennt, um die es gehen soll „Sindy und Laura", weiß er Bescheid und löst die Aufgabe. Stefan rollt die Augen und grinst, er ist gleich als nächster dran (hat er das geahnt?). Er muss sich auch erkundigen: „Wie heißen die?" Lehrerin: „Marc and Lisa". Der Hinweis reicht Stefan, er löst die Aufgabe, spricht allerdings so leise und zurückhaltend, dass ich mich wundere, dass die vorne stehende Lehrerin ihn versteht.
> Die Lehrerin fordert dazu auf, jetzt die Bücher auf Seite soundsoviel aufzuschlagen. Eric und Stefan nutzen die Gelegenheit (den kurzen Moment der Unruhe, der damit verbunden ist, dass alle das Buch aufschlagen) für einen kleinen Austausch, offenbar wieder lustig, sie lachen. Die Lehrerin nimmt Stefan mit der Bemerkung „You want to talk? You can do it!" dran. Stefan zeigt sich wenig erschrocken, tut (leicht grinsend) was von ihm verlangt wird. (...)
> Die Lehrerin führt jetzt ein Unterrichtsgespräch über zwei der Figuren in dem Text des Englischbuches: „Why does Tim want to talk to Jasmin?" Es kommen verschiedene Antworten, mit denen die Lehrerin nicht ganz zufrieden ist. Sie will "the deeper reason" wissen. Stefan meldet sich jetzt als einziger, kommt auch dran und sagt: „He likes Jasmin a lot". Die Lehrerin bestätigt: Ja, das sei zu vermuten. Eric applaudiert Stefan leise und ironisch (mit je drei Fingern einer Hand unter dem Tisch) zu dieser Leistung. Im weiteren Verlauf des Unterrichts"gespräches" fällt mir auf, dass in den vorderen Reihen gegebene Antworten von Mitschülerinnen kaum bis gar nicht zu verstehen sein dürften in der letzten Reihe. Stefan und auch Eric gähnen und strecken sich. Stefan versteckt sich hinter dem Englisch-Buch und blättert darin. Die Lehrerin stellt komplizierte Fragen zur Grammatik, niemand weiß die Antwort, es wird jetzt wirklich zäh.
> Bewegung kommt in die Szenerie, als die Lehrerin einen neuen Arbeitsauftrag für eine Einzelarbeit erteilt: „Four sentences ...." einer bestimmten Art. Allgemeines Rascheln, Flüstern, Reden – die Aufforderung zu eigener Tätigkeit scheint noch einmal aufzuwecken. Stefan ruft halblaut: „Frau Schmidt, ich dachte ich komme heute noch mit dem Gedicht dran?" – „Nein, das schaffen wir heute nicht mehr, aber ihr kommt alle noch dran mit den Gedichten."

In diesem Protokoll werden verschiedene Formen des Schülerhandelns im Frontalunterricht bereits erkennbar. Der grundlegende Modus ist der des Zuhörens und Zuschauens – das „Verfolgen" des Unterrichtsgeschehens. Schüler sind in der Rolle des Publikums – und der Kommentatoren, wie wir noch sehen werden. Stefan und Eric nehmen diese Aufgabe nur so weit wahr, dass sie nicht völlig

'abgehängt' werden und halbwegs orientiert bleiben über den Stand der Dinge. Denn es besteht das Risiko „drangenommen" zu werden. Man kann unvermittelt in das Zentrum des Frontalunterrichts und der öffentlichen Aufmerksamkeit geraten, man kann für einen kurzen Moment oder für einen längeren Abschnitt auf die Bühne gestellt werden. Diese unterschiedlichen Situationen des Schülers im Frontalunterricht sollen gleich näher betrachtet werden.

In dem zitierten Protokoll wird jedoch auch die Gesamtstruktur der frontalen Unterrichtssituation greifbar: Das Unterrichtsgeschehen findet tatsächlich „vorne" statt, die Lehrerin hat es „in der Hand", sie sorgt dafür, dass es immer „weitergeht", dass keine Lücken entstehen und immer etwas passiert. Eric und Stefan „stören" den Ablauf des Unterrichts nicht, der sich dort vorne abspielt – sie lassen sich aber auch nur wenig „stören" von dem, was dort vorne läuft. Eric und Stefan beziehen sich primär aufeinander, der Mikrokosmos, den sie zu zweit errichten, erscheint nur punktuell mit dem Unterrichtsgeschehen 'dort draußen' verknüpft.[10] Der Unterricht stellt sich hier als ein weitgehend selbstläufiges Geschehen dar, das sich unaufhaltsam fortbewegt, in unterschiedlichem Tempo und Rhythmus, aber letztlich eher gleichförmig mit wenigen Höhepunkten.

Krummheuer (2002, S. 46) beschreibt diesen Modus des Unterrichts als „interaktionalen Gleichfluss". Dieser sei u.a. gekennzeichnet durch „Interaktionsmuster mit starren Rollenzuteilungen" und „Partizipationsmöglichkeiten für tätig werdende Schüler mit geringer Autonomie". „Partizipationsmöglichkeiten für die nicht-tätig-werdenden Schüler" erfordern nur einen „diffusen bzw. geringen Aufmerksamkeitsgrad" – Dieses Muster des interaktionalen Gleichflusses biete zwar keine optimalen Bedingungen für Lernprozesse, aber es zeichne sich durch ein „Energie- und Konfliktminimum" in der Kooperation zwischen Lehrperson und Schülern aus. Krummheuer arbeitet an Transkripten von Mathematikstunden auch interaktionsstrukturelle Merkmale heraus, die eine „interaktionale Verdichtung" erkennen lassen. Eine solche sei allerdings gewöhnlich nicht von längerer Dauer, „so dass nach einiger Zeit das interaktive Geschehen wieder in den Fluss von relativer Gleichförmigkeit zurückkehrt".

Innerhalb der Grenzen des 45-Minuten-Zeitraums einer Schulstunde strukturiert sich die Gleichförmigkeit des Geschehens durch wenige Hervorhebungen, die sich unterschiedlichen Arten von Ereignissen zurechnen lassen. Es gibt einerseits von der Lehrperson gesetzte Markierer und Betonungen, die zum Teil besonders wichtige inhaltliche Kerne und „Merksätze" für das Publikum aus dem Strom des Unterrichtsgeschehens herausheben. Im Übrigen stehen Markierer der Lehrperson oft in Verbindung mit einem Wechsel der Arbeitsform. Diese Wechsel und die damit verbundenen neuen Anforderungen (Tafelanschrieb in das Heft

10 Vgl. Bennewitz (2004) für ähnliche Beobachtungen.

übertragen, das Buch auf Seite XX aufschlagen u.ä.) gilt es mitzubekommen. An diesen Stellen zeigt sich, wer noch (halbwegs) 'auf dem Laufenden' ist und wer (gänzlich) die Orientierung verloren hat. Andere Höhepunkte stellen Scherze und besonders gelungene Sprüche und Kommentierungen dar. Eine dritte Klasse von Ereignissen besteht in nicht geplanten und oft ungewollten Handlungen wie etwa Versprechern, Missgeschicken, Missverständnissen oder Ähnlichem. Hier gerät der Gleichfluss des Unterrichtsgeschehens kurz ins Stolpern. Ich werde auf die Frage der grundlegenden Modi der Bezugnahme auf „Unterricht" in der frontalen Situation zurückkommen, zunächst jedoch sollen die unterschiedlichen Formate des Schülerhandelns im Rahmen des Frontalunterrichts im Einzelnen untersucht werden. Die Analyse gilt zuerst dem Dran-kommen-wollen, den Schülerstrategien des Sich-Meldens, dann ist die Situation des unfreiwilligen Drangenommen-Werdens in den Blick zu nehmen und schließlich das Dran-Sein im Frontalunterricht, bei dem man in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wird. Die meisten Schülerinnen und Schüler befinden sich jedoch im Frontalunterricht die meiste Zeit in der Situation von Zuschauerinnen und Kommentatoren.

4.2.1 Drankommen-Wollen

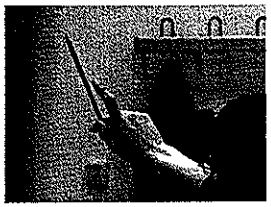
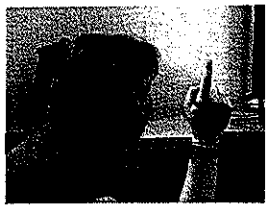
Das ist geläufig: Wenn man als Schüler einen „Beitrag" zum Unterricht leisten will, muss man sich in Form der „Meldung" um das offizielle Rederecht bewerben. Fast immer geht es dabei um den Versuch, eine Frage zu beantworten, die die Lehrerin gestellt hat.

Das „Unterrichtsgespräch", oder der „fragend-entwickelnde Unterricht", ist in seinem gesprächsstrukturellen Funktionieren ganz gut untersucht. Konversationsanalytiker und Soziolinguisten haben sich schon früh für Schulunterricht interessiert, der ihnen als ein attraktives Beispiel für die Untersuchung der Kontextgebundenheit und institutionellen Prägung des Sprechens erschien (vgl. Dittmann 1979; Schröder/Steger 1981).

Die Pionierarbeiten zur Mikroanalyse des Unterrichtsgesprächs galten den Regeln des Sprecherwechsels im Schulunterricht (McHoul 1978) und den Interaktionskompetenzen der Teilnehmer, die einen geordneten Ablauf von Unterricht überhaupt ermöglichen (Mehan 1979). Als Kontrastfolie diente immer wieder das Alltagsgespräch mit seinen konstitutiven Strukturen (vgl. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974): Im Unterschied zur „Selbstauswahl" des nächsten Sprechers an bestimmten, gesprächstechnisch markierten Stellen im Alltagsgespräch, liegt im Unterrichtsgespräch das zentrale Recht der Turn-Zuteilung in den Händen einer Person, des Lehrers (McHoul 1978). Als entscheidendes gesprächstechnisches Mittel, um die Möglichkeit der Zuteilung des Rederechts in

den Händen der Lehrperson zu konstituieren, erscheint die Erweiterung der zweiteiligen Paarsequenz, die die kleinste Einheit des Alltagsgespräches bildet, zu einem Tripel, das neben der Frage und der Antwort noch aus der „evaluation", der Bewertung der Schülerantwort durch die Lehrperson besteht. Der Sprechakt der Bewertung durch die Lehrperson erfüllt einerseits die gesprächstechnische Funktion sicherzustellen, dass die Lehrperson das Rederecht, das sie zwischenzeitlich abgibt, immer wieder zurückerhält. Andererseits bewirkt er die Ratifizierung oder „Konstatierung" von Inhalten. Für Schüler heißt dies: „Sprechen im Unterricht wird damit auch im Hinblick auf die ihm zugrunde liegende Interaktionslogik zu verbalem Probehandeln" (Streeck 1979, S. 250). Man probiert Antworten, Lösungen und auch Meinungen aus, ob sie für „richtig" oder „passend" befunden werden. MacLure und French (1980) untersuchen die subtile interpretative Arbeit, die die situative Orientierung im Unterrichtsgespräch von den Schülern verlangt und identifizieren eine Reihe von Strategien der Produktion von Antwortversuchen, die im Wesentlichen darin bestehen, vorauf gegangene Antwortversuche anderer Schüler zu variieren.

Wir kennen die Geste, mittels derer der Wunsch, einen Antwortversuch zu unternehmen, anzuzeigen ist: der nach oben ausgestreckte Arm. Die genauere Beobachtung der Ausführung dieser Geste eröffnet eine Ahnung von der Bedeutungsvielfalt dieses scheinbar schlichten Zeichens. Die Gebärde des „sich Meldens" zeigt mehr an als die Bewerbung um das Rederecht – sie stellt zugleich die jeweilige Haltung gegenüber dem Wunsch, etwas zu sagen, dar. Dieser Wunsch kann als „dringendes Bedürfnis" (geschwenkter Arm, schnipsende Finger), als „lästige Pflichtübung" (lässige, reduzierte Geste; aufgestützter Arm) oder etwa als „riskanter Versuch" gerahmt sein (langsames, zögerndes, aber ernsthaftes Erheben des Armes).

Es gibt aber auch noch komplexere, vielschichtigere Varianten:

> Basti meldet sich, zunächst mit einer Hand und spitzem Zeigefinger, dann streckt er seine Brust heraus, setzt sich aufrecht hin, hört auf zu wippen und streckt beide Arme nach oben, mit spitzen Zeigefingern. (Michael Meier)

Was zeigt Basti hier an? Was zunächst als aufrechter Wunsch und Vorbereitung eines bedeutsamen Beitrages erscheint, bricht sich in der Überzeichnung und ist schließlich als Ironisierung der ganzen Prozedur des Sich-Meldens zu lesen. Die karikierende Übertreibung ermöglicht es Basti, einerseits das `Spiel mitzuspielen´ – sich als eifriger Schüler zu melden, und zugleich sich davon zu distanzieren – seinem Publikum (den Mitschülern und dem Ethnographen) zu zeigen, dass er es nicht ernst meint, sondern eigentlich „drüber steht".[11]

In einer solcherart komplexen Rahmung der Meldegeste geht es um die Haltung zum Schülerjob als solchem. Der Job der Schüler im „fragend-entwickelnden Unterricht" ist heikel. Die Aufgabe besteht darin, nach Kräften zu versuchen, die von der Lehrperson gestellten Fragen zu beantworten. Die Arbeitsgrundlage dieser Unterrichtsform, der „working consensus", wie ihn etwa Voigt (1984) herausgearbeitet hat, besteht darin, dass die Schüler darauf vertrauen, dass der Lehrer Fragen und Bedeutungen letztlich klären wird, während der Lehrer erwartet, dass die Schüler im Rahmen ihrer Möglichkeiten sinnvolle Versuche zur Lösung unternehmen.

Dieser Arbeitskonsens ist jedoch prekär und kann zur Fassade werden. Dies kann etwa dann der Fall sein, wenn Fragen `zu leicht´ sind: Die Beantwortung stellt keinerlei Herausforderung oder Befriedigung dar. Dennoch weiß man, es wird erst „weitergehen", wenn auch diese Frage beantwortet ist. Problematisch wird die Situation auch, wenn deutlich erkennbar ist, dass nur Einzelne in der Klasse sich überhaupt an dem Lehrer-Schüler-Dialog beteiligen.

Es ist `auf die Dauer´ (das heißt über mehrere Redezüge hinweg) gleichermaßen problematisch für den Arbeitskonsens des Unterrichtsgespräches,

a) wenn sich mehrfach alle oder fast alle melden (dann ist die Frage zu leicht, sie stellt keine Herausforderung dar),
b) wenn sich keiner meldet (die Frage ist zu leicht oder zu schwer),
c) wenn sich immer dieselben melden (der Unterricht, der eigentlich „für alle" gedacht ist, wird an einzelne delegiert).

Der „Unterricht" kann (und wird) in allen diesen Fällen trotzdem „weiterlaufen", aber es kann sein, dass er zur Fassade wird, die zwar aufrechterhalten wird, aber eben nur pro forma. Man macht mit, weil man „muss" und man macht dies (für die Mitschüler und den Ethnographen) auch kenntlich. Dieses Weitermachen oder „Weiterspielen" eines Spiels, auch wenn es bisweilen in keiner Weise mehr

11 Die Interpretation derartiger körpersprachlicher Rahmungen des Verhaltens kann außerordentlich komplex werden. Vgl. Kaiser (1998) zu einem Versuch der Veranschaulichung anhand von Fotos.

inhaltlich motiviert ist, ist nicht nur den Pflichten im Rahmen des Schülerjobs geschuldet, sondern auch den Zwängen der „Interaktionsordnung" (Goffman 1994). – „The show must go on." Alle Beteiligten müssen ihr Gesicht wahren können. Es handelt sich um eine öffentliche Situation, in der die Eskalation von Peinlichkeit über gewisse Schwellen hinaus vermieden wird. Ich komme darauf zurück.

Neben interaktiven Zwängen verbinden sich andererseits auch konkrete Strategien mit der Praxis des Meldens – Strategien, die zum Teil durchaus bewusst angewendet werden und auch explizierbar sind. Arvid etwa erläutert im Interview seine Strategie zur Verbesserung seiner Zensuren:

Arvid: Immer melden, immer melden, nur melden. Ob man Scheiße antwortet is ejal, immer melden.

Es geht hier um das Melden, das als solches registriert wird, es wird als „Aktivität" verbucht, unabhängig davon, ob man dran kommt oder nicht. Man muss die Antwort nicht unbedingt wissen, um sich zu melden, denn man kommt auf's Ganze gesehen so selten dran, dass das Risiko dranzukommen, ohne die Antwort zu wissen, nicht sehr hoch ist – zudem fällt eine falsche Antwort nicht besonders ins Gewicht (*„ob man Scheiße antwortet is ejal"*). Entscheidend ist, dass das Melden wahrgenommen und als Zeichen von Engagement gewertet wird.

Es gibt ein (praktisches) Wissen um die Wahrscheinlichkeit, mit der die Meldung auch zur Erteilung des Rederechts durch die Lehrperson führt:

a) Wenn man schon mehrfach oder gerade eben „dran" war, ist die Chance (und das Risiko) relativ gering.
b) Wenn man, zumal als „schwacher Schüler", sich seit langer Zeit zum ersten Mal meldet, ist die Chance (das Risiko), relativ hoch.
c) Wenn man sich als Einziger meldet, kommt man in der Regel dran.

Die Chance und das Risiko, bei einer Meldung auch dran zu kommen, korrelieren also erstens mit der Zahl weiterer Meldungen, zweitens mit der Zeitdauer seit der letzten eigenen Meldung und drittens mit dem eigenen (öffentlichen) Leistungsstatus als Schüler. Auch wenn es keine angebbare Formel geben mag, die diese Faktoren in ein exaktes Verhältnis zueinander setzte, verdient doch festgehalten zu werden, dass die Wahrscheinlichkeit, mit der man „drankommt", wenn man sich meldet, durchaus kalkulierbar erscheint.

Es gibt Strategien, das Drankommen zu forcieren: Man kann etwa die Lösung „in die Klasse rufen" unter Umgehung der Meldung, was in vielen Fällen durch die Lehrperson nachträglich ratifiziert wird, indem sie die Äußerung als

offiziellen Beitrag zum Unterrichtsgespräch aufgreift (vgl. Mazeland 1983). Oder man kann gezielt mit seiner Nachbarin den Unterricht stören, um ein disziplinierendes Drangenommen-Werden durch die Lehrerin zu provozieren und dann mit der richtigen Antwort aufzuwarten. Von dieser ungewöhnlichen Schülerstrategie berichtet Kalthoff (1997, S. 91).

Ich werde gleich die Situation des „Dran-Seins", die das Drankommen-Wollen zur Folge haben kann, näher beleuchten. Doch zunächst soll es noch um das Drangenommen-Werden gehen, das ja keineswegs nur auf `freiwilliger Basis´ (angezeigt durch die Meldung) erfolgt, sondern auch als unvermitteltes Aufgerufen- oder Angesprochen-Werden durch die Lehrperson.

4.2.2 Drangenommen-Werden

Bei der Wortmeldung handelt es sich um ein schülerseitiges Angebot, einen „Beitrag" zu leisten, das heißt in der Regel einen Antwortversuch auf eine Lehrerfrage. Innerhalb des Unterrichtsgesprächs hat die Lehrperson das Recht der Turn-Zuteilung inne, die Meldung des Schülers stellt ein „Selektions*angebot* an die Lehrperson" dar (Kalthoff 1997, S. 90, Hervorhebung G.B.). Doch die Lehrperson hat auch das Recht, Schüler für einen (potentiellen) Redebeitrag auszuwählen, die sich nicht gemeldet haben.

Auf dieses Risiko richten sich Strategien der *Vermeidung* des Drangenommen-Werdens. Hier ist „Unauffälligkeit" die Maxime. Alice zum Beispiel ist ein Mädchen, das selten dran genommen wird, das die Kunst des Sich-Versteckens beherrscht.

> Alice spielt seit einiger Zeit mit ihrem Zirkel, sie scheint etwas zu malträtieren damit. Später hat sie auch noch Klebstoff, Taschentuch und Radiergummi im Einsatz. Ab und an zeigt sie Julia, was sie gemacht hat. Ich glaube, das geht die ganze Stunde so. Bei dieser Entdeckung fällt mir auf, dass es gar nicht so schwer ist, unbeobachtet und auch unbehelligt zu bleiben. Ich erinnere mich, dass ich Alice schon öfter ‚nicht dem Unterricht folgend' gesehen habe. Wie macht sie das nur, dass es der Lehrerin nicht auffällt? (Hedda Bennewitz)

Das Problem des unfreiwilligen Drangenommen-Werdens besteht darin, dass man (in der Regel) nicht darauf vorbereitet ist und insofern improvisieren muss. Es gilt, blitzschnell die Umstände des Drangenommen-Werdens zu klären und sich für eine Strategie des Umgangs damit zu entscheiden. Bevor die hier in Frage kommenden Interpretationsalternativen und Handlungsoptionen etwas systematischer dargestellt werden, seien einige Szenen des Drangenommen-Werdens aufgeführt, um die Varianz dieser Situation zu verdeutlichen.

> Ich beobachte, was Jana und Hanna machen, sie werfen sich einen Zettel zu, lachen, ich versuche rauszukriegen, ob es sich um einen Zettel handelt oder ob sie nur auf dem Arbeitsblatt rummalen. Plötzlich fragt mich die Lehrerin, ob ich das wüsste? Ich schrecke etwas hoch, habe nicht zugehört, sie fragt, ab welchem Studienjahr man Klassenarbeiten beaufsichtigen dürfe, es geht wohl um den Latein-Referendar. Ich kann ihr nicht weiterhelfen. Die Schülerinnen und Schüler grinsen, ich weiß nicht genau, ob sie sich amüsieren, weil ich beim Nicht-Aufpassen ertappt wurde, oder weil es sonst nicht passiert, dass die Lehrerinnen sich auf die Ethnographin beziehen? (Kerstin Jergus)

Die Ethnographin findet sich hier in der Situation einer Schülerin wieder, die überraschend aus einer anderen Beschäftigung gerissen wird und sich dann so schnell wie möglich über die gestellte Anforderung orientieren muss. Selbstverständlich ist die Lehrerin gegenüber der Ethnographin so rücksichtsvoll die Frage zu wiederholen.

> Als Nina sich flüsternd mit ihrer Nachbarin verständigt, spricht die Lehrerin sie an: „Do you have any questions?" Nina verneint kopfschüttelnd. Dann fragt die Lehrerin: „Can you answer my question?" Das kann Nina (ich staune!).

In diesem Fall ist eine Schülerin mit einer „Neben-Tätigkeit" beschäftigt und wird von der Lehrerin aufgerufen, um sie zum Unterricht „zurück zu holen". Die erste Frage der Lehrerin, die (möglicherweise rhetorisch) unterstellt, dass sie sich bei ihrer Nachbarin über Belange des Unterrichts erkundigt habe, verneint Nina, womit sie implizit zugibt, dass sie nicht mit dem Unterricht befasst war. Als die Lehrerin sie dann mit einer `Unterrichtsfrage´ konfrontiert, erweist sie sich dennoch als vorbereitet und orientiert. Dies hatte der Beobachter nicht erwartet, er staunt über die Fähigkeit Ninas, gleichzeitig das Gespräch mit ihrer Nachbarin zu führen und dem Unterricht zu „folgen".

> Der Lehrer fragt, wer schon einmal Bettler in der Stadt gesehen habe oder um Geld angesprochen worden sei. Da sich keiner meldet, spricht der Lehrer Eric an und fragt ihn, was er darüber denke. Eric spricht sehr leise und zögernd. Er zeigt sich nicht sehr betroffen und äußert die Meinung, dass es darauf ankomme, ob die Armut „selbst verschuldet ist oder nicht", was man ja in der Situation nicht erkennen könne. Der Lehrer kommentiert nicht weiter, sondern sagt nur „Ja, danke. Andere?" Da sich wieder niemand meldet, nimmt er Konstanze dran. Von ihr kommt aber nicht viel, so dass der Lehrer noch einmal selbst ansetzt: „Deutschland ist ein wohlhabendes Land. Seht ihr da nicht einen Widerspruch?" Jetzt wird er vom Klingeln unterbrochen, so dass er nur noch als Schlusssatz anfügen kann: „Denkt dran, dass es viele gibt, denen es viel, viel schlechter geht als euch!"

Es geht um eine die Geschichtsstunde zum Thema „Armut" abschließende „Diskussion". Der Lehrer hat offenbar eine Debatte, einen Meinungsaustausch vorgesehen. Er stellt eine Frage, auf die hin zumindest die meisten Schülerinnen und Schüler sich hätten melden müssen. Dies ist jedoch nicht der Fall – vermutlich ist die Stunde so kurz vor Schluss innerlich schon `abgehakt´, möglicherwei-

se fällt eine Äußerung zu der angesprochenen Thematik auch nicht so leicht. Doch der Lehrer kann und will nicht auf die „Beteiligung" von Schülern verzichten und macht von der Option Gebrauch, von sich aus jemanden aufzurufen. Eric ist klar, dass es sich hierbei nicht um eine „Lehrerfrage" handelt, bei der man die (feststehende) Antwort `herauskriegen´ muss, sondern dass eine Alltagserfahrung angesprochen ist, zu der eine „Meinung" zu haben erwartet werden kann. Eric leistet dann auch einen entsprechenden „Beitrag", wohingegen die als nächste aufgerufene Konstanze auch dieser (minimalen) Anforderung nicht entspricht. – Gehört es auch zu den Pflichten einer Schülerin eine Meinung zu haben?

> Uta wird von der Lehrerin aufgefordert, eine Frage zu beantworten. Uta lächelt, guckt auf den Atlas und schweigt. Die Lehrerin fragt noch einmal nach. Aber Uta schweigt weiter. Einmal guckt sie noch zur Lehrerin. Dann nimmt diese ein anderes Kind an die Reihe. (Hedda Bennewitz)

Die Lehrerin möchte eine Schülerin einbeziehen, die sich selten meldet. Sie verfolgt vermutlich den Anspruch, alle Schülerinnen gleichermaßen anzusprechen und auch jenen eine „Chance" zu geben, die sich nicht melden. Utas einzige Aktivität besteht jedoch in einem Lächeln, das die interaktive Problematik einer Nicht-Antwort etwas entschärft und Zustimmung zum Drangenommen-Werden signalisiert. Ansonsten wartet Uta ab, dass die Situation vorübergeht. Vermutlich hat sie Erfahrungen dahingehend, dass die Lehrerin die Befragung nach ein oder zwei vergeblichen Versuchen beendet.

Ein letztes Beispiel dokumentiert den Fall eines offensiven Umgangs mit der eigenen Desorientierung:

> Fr. Richter: „Yvette, mach bitte den nächsten Satz."
> Yvette: „Fr. Richter, ich hab das nicht (säuselnd). (1 sec.) Ich bin nicht mitgekommen (gespielt traurig)." (Michael Meier)

Yvette ist eine sehr gute Schülerin – sie kann es sich „leisten", Lücken zuzugestehen.

Soweit einige Situationen des Drangenommen-Werdens. Wie lassen sich die Anforderungen an Schüler über die Unterschiedlichkeit der Szenen hinweg beschreiben? Das zentrale Handlungsproblem in der Situation des Drangenommen-Werdens besteht zunächst darin, die Art der Situation und der Anforderung zu identifizieren. Es stellen sich zunächst einige Probleme der Interpretation, bevor man sich sinnvoll für eine Option des Umgangs mit der Situation entscheiden

kann. Die Interpretationsleistung, die in Sekundenbruchteilen ablaufen muss, lässt sich etwa folgendermaßen systematisieren:

1. *Aus welchem Motiv heraus hat die Lehrerin den Betreffenden dran genommen?*

a) Es handelt sich um eine Disziplinarmaßnahme: Derjenige soll überführt werden, „nicht aufgepasst" zu haben.
b) Es handelt sich um ein „pädagogisches" Motiv: ein zurückhaltender Schüler soll „einbezogen" werden.
c) Es geht um das Insistieren auf Schülerbeteiligung an sich: es meldet sich niemand und die Lehrerin ruft nach dem „Zufallsprinzip" auf.
d) Alle sollen dran kommen: Die Lehrerin nimmt nach einer Regel (alphabetisch o.ä.) eine nach der anderen dran.

2. *Um was für eine Sorte Frage oder Aufforderung handelt es sich?*

a) Um die Aufforderung zu einer Meinungsäußerung (zu der jeder in der Lage sein müsste).
b) Um das Abfragen einer (in Haus- oder Einzelarbeit) vorbereiteten Aufgabe.
c) Um eine Lehrerfrage im Rahmen eines Unterrichtsgespräches, zu der es eine erwartete Antwort gibt.

Im Falle von 2 b) und c) gibt es zwei Situationen: Entweder *man weiß die Antwort* – dann ist alles in Ordnung, man hat allerdings eventuell die Pflicht des Schülers verletzt, sich zu melden, wenn man etwas weiß.

Oder *man weiß die Antwort nicht*, dann gibt es wiederum verschiedene Optionen:

a) Man wartet ab und verharrt in Passivität. Dies ist
   - relativ unproblematisch, wenn keiner sich meldet,
   - ein Offenbarungseid, wenn viele sich melden.
   (Eine Variante besteht darin. auf eine kleine Hilfestellung der Lehrerin zu warten.)
b) Man versucht die Aufgabe trotzdem zu lösen (zu raten). – Das ist Glückssache.
c) Man gibt offensiv (und möglichst charmant) sein Unwissen zu und hofft, dass die Unaufmerksamkeit als „Kavaliersdelikt" durchgeht.

Vermutlich gibt es noch weitere Strategien, wobei eine entscheidende Differenz im Ergebnis der Situation durch die *Interpretation der Lehrerin* erzeugt wird:

a) Die Schülerin wusste/konnte es nicht: Die Nicht-Antwort ist ihrem Unvermögen zuzurechnen.
b) Sie hat nicht aufgepasst: Eigentlich könnte sie es wissen.

In den meisten Situationen wird die zweite Interpretation (die „externale Attribution" des Versagens) der Lehrerin günstiger sein (vgl. Möller 2001), insofern sollte man versuchen, sie dahingehend zu beeinflussen.

Bei diesem kleinen Schema handelt es sich offenkundig um eine idealisierte Modellierung, die auch einen rationalistischen Bias beinhaltet. Es ging jedoch darum, die potentielle Komplexität der Situation zu entfalten, wenn man plötzlich und unerwartet von der Lehrerin namentlich aufgerufen wird. In der Realität des Drangenommen-Werdens gilt es, sich in Sekundenschnelle zu orientieren und nach Möglichkeit eine adäquate Antwort zu finden. Dabei werden selbstverständlich nicht die aufgeführten Alternativen der Interpretation durchgespielt, sondern es wird intuitiv und auf der Basis von Routinen gehandelt.

Die Reaktion besteht dann nicht selten in einer Art „Totstellreflex": Man rührt und regt sich nicht, bis die Situation beendet ist, das heißt, bis die Lehrerin wieder von einem ablässt. Dies funktioniert in der Regel, weil man sich darauf verlassen kann, dass die Lehrerin die Situation nicht eskalieren wird und auch nur begrenzt Zeit und Energie in diese Situation investieren wird, die dem „Fortgang" des Unterrichts nicht nützt.

Doch können auch die wenigen Sekunden, die man in der Situation des Drangenommen-Seins zu verharren hat, quälend sein: Man *weiß*, dass alle Augen auf einen gerichtet sind, dass das Publikum gespannt die Art der Reaktion erwartet und jede kleine Regung registriert wird. – Dies ist allerdings die grundlegende Struktur jeglichen „Dran-Seins" im Frontalunterricht. Ob aufgrund einer Meldung oder aufgrund unfreiwilligen Drangenommen-Werdens, wenn man „dran" ist, steht man für den Zeitraum des Dran-Seins im Zentrum der Aufmerksamkeit. Diese Situation soll im Folgenden genauer betrachtet werden.

4.2.3 Dran-Sein

Die Idee des Frontalunterrichts besteht darin, *ein* Aufmerksamkeitszentrum für die ganze Klasse zu etablieren. Zwischen 20 und 30 Schülerinnen und Schüler blicken auf ein „gemeinsames" Geschehen, an dem gelernt werden soll. Dieses

Zentrum der Aufmerksamkeit bildet in der Regel die Lehrperson, es kann aber auch ein Video sein, eine Folienprojektion, ein Versuchsaufbau – oder eine Mitschülerin bzw. ein Mitschüler.

Bezüglich der Person der Lehrerin oder des Lehrers gelten inzwischen die Körpersprache (Heidemann 1998), die Bewegung im Raum (Gudjons 2003, S. 215ff), der Gebrauch der eigenen Stimme und alle Aspekte der `Bühnenpräsenz´ als wichtige Bestandteile professionellen Lehrerhandelns im Frontalunterricht. Zur Ausbildung und Professionalisierung von Lehrpersonen gehört elementar die Dimension des Auftretens und Darstellens vor Publikum. Dass der Frontalunterricht jedoch auch Schülerinnen und Schüler in die Situation des `Auftritts´ bringt und gewissermaßen `auf die Bühne´ stellt, erscheint noch wenig reflektiert. Um welche Situationen geht es dabei? Welcher Art ist die Bühne für Schüleräußerungen im Frontalunterricht?

Der Grad der Öffentlichkeit von Schüleräußerungen im Unterrichtsgespräch ist ein sehr unterschiedlicher: Bei einer Vielzahl von Schülerbeiträgen verharren die Augen der Mitschüler bei der Lehrperson. Man macht sich nicht die Mühe, die Person des sprechenden Schülers mit den eigenen Blicken aufzusuchen, sich womöglich zu ihm umzudrehen, wenn man davon ausgeht, dass es sich bei dem Beitrag um einen oder wenige Begriffe handeln wird, deren `Brauchbarkeit´ und Relevanz für den Unterrichtsdiskurs sich erst noch erweisen muss. Welche Schülerbeiträge für den Fortgang des Unterrichts inhaltlich relevant werden entscheidet sich bei der Lehrperson – dort kann die Aufmerksamkeit also zentriert bleiben. Außerdem weiß man, dass Schülerbeiträge, die für die Allgemeinheit von Belang sind, dort `vorne´ von der Lehrperson wiederholt werden – in `bereinigter´ Formulierung und akustischer Prägnanz. Manche Schülerbeiträge im Unterrichtsgespräch sind auch akustisch gar nicht für die Öffentlichkeit der Schulklasse bestimmt, sondern gerade so ausgerichtet, dass die Lehrperson erreicht wird – für einen Großteil der Klasse und etwa den entfernt sitzenden Beobachter sind diese Schüleräußerungen akustisch oft nicht zu verstehen (vgl. Kapitel 2.3). Man verlässt sich auf die (zusammenfassende) Wiederholung dieser Äußerung durch die Lehrperson und weiß, dass Schüleräußerungen, die nicht durch die Lehrperson `veröffentlicht´ werden, auch nicht relevant sind. – Diese Selektionsleistung der Lehrperson wird von allen Beteiligten gerne in Anspruch genommen, denn sie entbindet von einer allzu präzisen und ständig neu zu justierenden Fokussierung der eigenen Aufmerksamkeit auf jeden einzelnen Sprecher.

Das „Dran kommen" im Rahmen des laufenden Unterrichtsgespräches bedeutet also nicht notwendig, dass man tatsächlich im Rampenlicht der frontalen Unterrichtssituation steht. – Dies *kann* es aber bedeuten und das Rampenlicht kann auch geradezu gesucht werden. Basti etwa nutzt das Dran-Sein im Unter-

richt gerne als eine temporäre Bühne für kleine Performances zur Unterhaltung seiner Mitschüler. Ein Beispiel aus dem Musikunterricht:

> Die Lehrerin versucht es mit einer Frage und spricht Basti auf die zwei Arten von „Musikern" an. Basti steht gerade, setzt sich auch nicht hin, als er angesprochen wird, sondern antwortet freundlich ratend: „Dieter Bohlen und (er nennt noch einen aktuellen Pop-Musiker, den ich vergessen habe)." Die Lehrerin reagiert nicht sichtbar auf diese Antwort, sondern wendet sich resignierend jemand anderem zu. Basti setzt sich ungerührt und schiebt nun seinen Tisch etwas nach vorne.

Die Bühne für Auftritte von Schülern ist im Rahmen des *Unterrichtsgespräches* in der Regel zeitlich von relativ kurzer Dauer und oft auch lokal begrenzt. Im *Schülerreferat*, in der Präsentation von Arbeitsergebnissen vor dem Plenum, in Rollenspielen oder ähnlichen Arbeitsformen kann die zeitliche Ausdehnung der Bühnenpräsenz erheblich steigen und die Bühne wird oft neu lokalisiert und „vorne" vor der Tafel installiert.

Nach vorne zu gehen, an die Tafel oder in den Bereich des Lehrertisches, verschafft von vornherein die Aufmerksamkeit des Publikums. Man betritt geradezu 'öffentlichen Raum'.[12] Das Besondere an dieser Bühne ist zuallererst, dass man dort *steht*. „Vorne" gibt es keine Sitzplätze und keinen Tisch für Schüler. Man ist dort also mit dem ganzen Körper und ohne den Schutz von Möbeln den Blicken ausgesetzt.

Diese Exponiertheit und das Bewusstsein davon kommen in der folgenden Beobachtung eines Schülerinnenreferates zum Ausdruck:

> Nun soll Beata ihr Buch vorstellen, die Lehrerin bittet die anderen darum, sehr gut mitzuschreiben, da im Anschluss an die Vorstellung diese bewertet werden soll. Beata hat etwas rote Wangen, ist aber ansonsten ziemlich ruhig. Während die Lehrerin ihren letzten Satz spricht, steht Beata schon langsam auf, sie spricht noch ein paar Worte in Utas Nacken, lacht dabei etwas verkrampft und geht dann vor. Die Lehrerin setzt sich auf ihren Platz, also neben mich.
> Den Vortrag finde ich ganz gut, sie formuliert sauber, ohne dass sie ablesen würde, sie hat einen Notizzettel, den sie hinter dem Buch hält, aber sie spricht sehr frei, schaut in die Klasse, auch wenn ich nicht genau ausmachen kann, ob sie den anderen in die Augen schaut. Wahrscheinlich hat sie den Vortrag vorher schon ein paar Mal geübt? Die anderen schweigen, schauen sie aufmerksam an, schreiben mit, es wird wenig geflüstert. Für Versprecher oder Witziges (die Meerschweinchen der Buchheldin heißen King und Kong) erntet sie höfliches Kichern. Zum Schluss fragt sie, ob noch Fragen bestünden. Niemand meldet sich, sie wartet noch einige Sekunden, da meldet sich die Lehrerin und fragt zuerst nach Beatas Beurteilung des Stils des Buches und dann eher rhetorisch, ob sie dann also das Buch weiterempfehlen würde. Dies bejaht Beata. Dann meldet sich ein Junge und fragt, ob sie das Buch auch für Jungen weiterempfehlen würde oder nur für Mädchen? Beata meint, es wäre auch für Jungen, und führt als Beispiel einen männlichen Charakter des Buches an. Die Lehrerin schließt die Sequenz mit dem Satz, dass Beata und sie nun also wieder die Plätze tauschen könnten.
> Als Beata nach hinten geht, deutet Maxi einen Applaus an, der jedoch von niemandem weiter aufgenommen wird. (Kerstin Jergus)

12 Göhlich und Wagner-Willi (2001, S. 152 ff.) etwa beschreiben den „Tafelbereich" als Bühne ritueller Inszenierungen bis hin zu „Degradierungszeremonien".

Es ist davon auszugehen, dass der Rest des Publikums nicht weniger genau hinsieht als die Ethnographin: Wie steht diejenige dort? Wie geht es ihr dabei? Ist sie nervös? Außer der Körperhaltung, Stimmlage oder Sprachgebrauch können auch Kleidungstücke, die Frisur oder sonstige Accessoires die Aufmerksamkeit (und Kommentierung) auf sich ziehen. Dieses Beobachtet- und Gemustert-Werden ist den Protagonisten bewusst. Sie gehen mehr oder weniger souverän mit dieser Anforderung um, sie zeigen mehr oder weniger Zeichen von Nervosität.

Noch weniger kalkulierbar als die Situation eines (vorbereiteten) Schülerreferates stellt sich die Situation der unvermittelten Aufforderung an die Tafel zu kommen dar. Man gerät ebenso plötzlich wie unmittelbar in das Zentrum der Aufmerksamkeit und muss dort agieren:

> Schließlich sollen die Sätze an die Tafel geschrieben werden. Alice muss als Erste vor. Sie hat keine Ahnung. Sie schaut hilflos lächelnd Julia an. Geht sehr langsam vor. Sie steht vor der Tafel und spricht kurz mit der Lehrerin. Jana: „Die kleine Alice vor der großen Tafel." (Was wirklich stimmt, vor der Tafel sieht man, wie dünn und klein Alice ist. Die körperbetonte Schlaghose und der enge Pulli zeigen nur noch mehr ihre doch noch kindliche Figur). Alice weiß offenbar gar nicht, was sie schreiben soll, die Lehrerin scheint ihr noch etwas Hilfestellung zu geben. Schließlich schreibt sie: „Elle prendre le livre". Von vorne wird ihr zugerufen, dass sie das „re" wegmachen soll. Alice wischt das „p" weg: Elle rendre le livre. Die Lehrerin schickt sie etwas resigniert zu ihrem Platz zurück, sie geht schnell und (tapfer?) lächelnd nach hinten, setzt sich wieder an die Wand und verschwindet. Einige Sätze später wird Julia aufgerufen, Alice lässt ein gehässiges Lachen vernehmen, Julia schreibt an die Tafel: „Elle prend un livre" (also die Verbesserung von Alice!). Als sie wieder hinten sitzt, meint sie entschuldigend, ihr wäre kein anderer Satz eingefallen. Die drei werten noch mal Alices Missverständnis aus, dass sie „p" statt „re" verstanden hätte, amüsieren sich darüber. (Kerstin Jergus)

Wer immer „an die Tafel" gerufen wird, wird potentiell zum Gegenstand von Kommentierung und zur Quelle von Amüsement. Ich werde noch zeigen, wie jeglicher Gegenstand frontalen Unterrichts potentiell Verwendung findet in der

das Geschehen begleitenden Kommentierung durch die Zuschauer; ein `Auftritt´ auf der Bühne vor der Tafel ist jedoch in herausgehobener Weise dazu prädestiniert.

In der folgenden Beschreibung aus dem Mathematikunterricht kommt die Unterschiedlichkeit des Umgangs mit der Situation an der Tafel zum Ausdruck. Während Ulla mit der Szenerie und ihrer Verlegenheit zu kämpfen hat, zelebriert Stefan seinen Auftritt:

> Ulla wird an die Tafel gerufen. Sie müht sich, kommt aber nicht gut dran an den Zahlenstrahl. (Ulla ist mit Abstand die Kleinste in der Klasse.) Mehrere lachen, Ulla auch. Die Lehrerin versucht, die Tafel herunter zu ziehen, was aber nicht geht, die Tafel ist schon in der untersten Position. Lachen. Ulla trägt eine Zahl ab, die Lehrerin insistiert: „Du hast aber nicht gesagt, dass es 10 sein müssen." Ulla hatte nicht erläutert, was sie tut. Sie lächelt etwas verlegen, ich höre aber in der letzten Reihe keine weitere Antwort. Ulla ist entlassen, sie huscht zurück auf ihren Platz, blickt zu Katharina und wird von dieser mit Blicken in Empfang genommen.
> Wenig später kommt Stefan dran und geht an die Tafel. Erwartungsfrohe Spannung scheint mir in der Luft zu liegen. Wahrscheinlich darf man bei Stefan immer auf einen Gag hoffen. Die Lehrerin sagt dann auch mit gespieltem Bedauern, es sei leider keine Farbe mehr übrig (die Vorgängerinnen durften sich eine aussuchen), er müsse die weiße Kreide nehmen. Stefan grinst nur (da steht er drüber). Für Stefans Zahlenwert reicht der angezeichnete Zahlenstrahl nicht aus, er steht etwas ratlos an der Tafel. – Leises Lachen und Kichern in der Klasse. – Die Lehrerin fordert ihn auf, den Zahlenstrahl zu verlängern und auf die linke Tafelseite fortzuführen. Stefan fragt, ob er aus der Hand zeichnen dürfe, die Lehrerin verneint (obwohl ihr Zahlenstrahl offensichtlich auch nicht mit dem Lineal gezogen ist.) Stefan nimmt also das Lineal und zeichnet grinsend. Er trägt dann seinen Wert ab und wieder ist Kichern und Lachen zu hören. Stefans Markierung ist deutlich größer als die seiner Vorgängerinnen. Nach vollbrachter Tat geht Stefan (immer grinsend) zurück auf seinen Platz in der letzten Reihe.

Man gerät in doppelter Weise ins Zentrum der Aufmerksamkeit, wenn man „dran" ist: Einerseits wird der Fortgang des Unterrichts auf die eigene Person fokussiert. Ob und wie es „weitergeht" hängt von der eigenen Antwort oder dem Lösungsversuch ab, andererseits fokussiert auch die peer-kulturelle Aufmerksamkeit auf die eigene Person. Urteile über die Person, Abneigungen und Zuneigungen und das öffentliche Image derjenigen, die vorne steht, werden aktualisiert (vgl. auch Breidenstein/Kelle 2002).

4.2.4 Zuschauerinnen und Kommentatoren

> Der Lehrer hat zwei Beispiele für Betonungen an die Tafel geschrieben und doziert darüber, dass dies „perfekte Beispiele" seien.
> Daraufhin Mechthild: Hat er schön ausgesucht
> Marlene: Was?
> Mechthild: Hat er schön ausgesucht
> Marlene: Jaaa
> Mechthild lacht.

> Marlene: Ich finde das einfach perfekt
> (Hedda Bennewitz)

Schülerinnen und Schüler nehmen im Frontalunterricht die Rolle des Publikums ein. Das ist unvermeidlich im Falle des Lehrervortrages oder der Vorführung eines Lehrfilmes, dies gilt aber auch für das Unterrichts"gespräch". Vom einzelnen Schüler aus gesehen ist der Anteil der Rezeption immer unvergleichlich viel höher als der Anteil seiner „aktiven" Beteiligung am offiziellen Unterrichtsgeschehen. Dabei differiert der `Aktivitätsanteil´ noch sehr stark zwischen den einzelnen Mitgliedern der Schulklasse. In der Klasse des Humboldt-Gymnasiums etwa ist der Schüleranteil am Unterricht, die „Schülerbeteiligung", weitgehend an einige wenige Mitglieder der Schulklasse delegiert: In erster Linie Christoph und Hanna und dann noch Paul und Mechthild und (in manchen Stunden) Maxi, Helene oder Ulla bestreiten den Großteil der Schülerbeiträge zum Unterricht. Es ist diese Handvoll `Spezialistinnen´ und `Spezialisten´, die sich auf Lehrerfragen in der Regel melden, Antwortversuche unternehmen und gelegentlich sogar (im Falle von Christoph) eigene Fragen beisteuern.[13] Für viele Schülerinnen und Schüler hingegen ist es gar nicht ungewöhnlich, wenn sie während einer ganzen (frontalen) Unterrichtsstunde keinen einzigen „Beitrag" zum offiziellen Unterrichtsgeschehen liefern.

Aber was tun diese in der Rolle des Publikums verharrenden Schüler und Schülerinnen in der frontalen Unterrichtssituation? – Die grundlegende Idee besteht bekanntlich darin, dass sie den Unterricht „verfolgen". Doch was heißt es, den Unterricht zu verfolgen? Welche konkreten Anforderungen an das Schülerhandeln ergeben sich daraus? Wie gestaltet sich der Umgang mit der Situation frontalen Unterrichts in der Rolle des Publikums?

Es ist offenkundig, dass Schülerinnen und Schüler in der frontalen Unterrichtssituation nicht einfach „passiv" sind, sondern zahlreichen Beschäftigungen nachgehen, von denen manche allerdings wenig oder gar nichts mit dem offiziellen Unterrichtsgeschehen zu tun haben. Auf das Verhältnis dieser „Neben-Kommunikationen" (Rehbock 1981) zum Unterricht komme ich noch zurück, zunächst soll es um die „unterrichts"bezogenen Tätigkeiten des (scheinbar) passiven Teils der Schülerschaft gehen. Diese Aktivitäten bestehen in erster Linie aus Kommentierungen des Geschehens: aus geflüsterten oder halblauten Bemerkungen, aus kommentierendem Mienenspiel oder etwa aus Lachen – Gelächter unterschiedlichster Art, wie noch zu zeigen sein wird.

Aufschlussreich für das Verständnis der Aktivitäten des Publikums im Frontalunterricht ist ein Blick in die Forschung zur kommunikativen Struktur gemeinsamer Fernsehrezeption. Generell lässt sich im Bereich der Soziologie

13 In der `Lehrersprache´ sagt man: Diese Schülerinnen und Schüler „tragen" den Unterricht.

des Publikums ein Paradigmenwechsel von der Annahme der Dominanz des (medialen) „Textes" hin zur Betonung der Aktivität des Zuschauers feststellen, bis hin zur Akzentuierung des Ereignis-Charakters, den das „Zuschauen" bekommen kann: „Being a member of an audience becomes a mundane event (...) bound up with the construction of the person" (Abercombie/Longhurst 1998, S. 37).

Die gemeinschaftliche Aneignung im fernsehbegleitenden Sprechen untersuchen Holly u.a. (2001) in detaillierten konversationsanalytischen Studien. Holly und Baldauf (2001) arbeiten den Charakter des „empraktischen Sprachhandelns" als zentrales Merkmal der fernsehbegleitenden Kommunikation heraus: Dieses bezieht sich auf gleichzeitig stattfindende Handlungen und ist nur in diesem Bezug verständlich. Charakteristisch ist der „open state of talk" (Goffman 1981), der mit herabgesetzten Kommunikationsverpflichtungen einhergeht: Man kann sprechen – muss aber nicht! Im Rahmen dieser Art von Kommunikation ist man weder verpflichtet zu antworten, noch etwa eigene Äußerungen bei Unverständnis zu erläutern. Pausen werden nicht als problematisch empfunden. Entsprechend besteht die Kommunikation innerhalb des Publikums aus „freistehenden Äußerungen" und „Gesprächsinseln", die durch zeitliche und thematische Diskontinuität gekennzeichnet sind (Holly/Baldauf 2001, S. 46).

Klemm (2001) führt das „Sich Vergnügen" als eine der zentralen Funktionen der fernsehbegleitenden Kommunikation an. Auch in dieser Hinsicht werde der aktive Part des Publikums oft unterschätzt. Wie man sich amüsiert hängt größtenteils von den Aktivitäten der Zuschauer, ihren Kommentaren und Einfällen ab. „Auch miserable Sendungen können großes Vergnügen bereiten" (ebd., S. 101). Die Fernsehrezeption wird zum Beispiel zur „`Probebühne´ für die eigene Schlagfertigkeit umfunktioniert" (ebd., S. 103), es geht dabei primär um die „Unterhaltung der Mitzuschauer" (ebd., S. 104). Das Fernsehen erweist sich im Rahmen der Vergemeinschaftung der Zuschauergruppe „als kommunikative Ressource, als `symbolischer Steinbruch´, aus dem man sich nach Lust und Laune bedienen kann, um sich im eigenen Mikrokosmos zu orientieren und über seine Lebenssituation zu verständigen" (ebd., S. 114).

Was hat dies alles mit dem Schulunterricht zu tun? Das Fernsehen ist schließlich eine Einbahn-Kommunikation und vom Zuschauer nicht zu beeinflussen, während der im Frontalunterricht dozierende Lehrer oder die referierende Schülerin immerhin angesprochen, gefragt oder etwa irritiert werden können. Die Situation des Publikums vor dem Bildschirm und im Frontalunterricht ist

insofern durchaus nicht die gleiche, aber hinsichtlich zentraler Merkmale der (publikumsinternen) Kommunikation wird sich zeigen, dass es Parallelen gibt.[14]

Ich zitiere zunächst einen Auszug aus einem Protokoll, das auf Hanna fokussiert. Hanna ist, wie erwähnt, eine sehr gute Schülerin, eine der „Stützen" des Unterrichts, die sich sehr regelmäßig meldet und „beteiligt". Nichtsdestotrotz besteht auch für Hanna der Großteil der Aktivitäten aus zuhören, zuschauen – und kommentieren.

> Hanna hat ihren Hefter zugemacht und beiseite gelegt, während der Lehrer über eine bevorstehende Klassenarbeit spricht und sich dabei wieder an alle Schülerinnen und Schüler richtet: „Gibt es Fragen? Das ist eine Sache, die man – die ihr lernen **müsst**. Da habe ich eigentlich gedacht, ihr beherrscht das." „Hmm", meint Hanna daraufhin, „das denkt der immer."
> Hanna guckt zum Lehrer und hebt dazu den Kopf. Es scheint keine Fragen zu geben. Während der Lehrer trotzdem weiter doziert „... die konjunktiven Formen von **sein** und **haben** werden sehr häufig verwendet und die müsst ihr beherrschen, das heißt, das müsst ihr konjugieren können. Eigentlich denke ich, kann man das automatisch..." „Dreiviertel- Neun" sagt Hanna zu Beata, die sich kurz vorher zu ihr umdrehte und nach der Uhrzeit fragte. „... hoff ich mal für euch heut. Und – eh – deswegen muss man es vielleicht gar nicht lernen, aber wer`s **nicht** beherrscht, der muss es dann lernen, muss das dann als Hausaufgabe aufnehmen. Das wird dann auch in der Klassenarbeit verlangt. Gut. **Also** ihr seid wunschlos glücklich? Und habt keine Fragen? Zumindestens in der Richtung". „Da können wir spielen", wirft Hanna an dieser Stelle ein, was aber wohl nur für ihre und die Ohren von Julia gedacht war. Der Lehrer hört das nicht und leitet zum nächsten Thema über: „So, gut, naja da machen wir das **Nächste.** Jetzt muss ich mal fragen: Habt ihr in Englisch schon Passiv und Aktiv gehabt?" Hanna, wie einige andere halblaut und genervt: „Jaaa".
> „Dann könnt ihr mir ja perfekt sagen, worin der Unterschied zwischen **aktiv** und **passiv** besteht – und ich gebe euch nur noch die deutschen Begriffe, die man braucht, die Aus- die Fachausdrücke, die Fachbegriffe, und alles andere können wir dann gleich in Form einer Übung machen." Da reißt Julia die Arme hoch und ‚ruft': „JA!". (Auch eine Reaktion auf die Aussicht eine Übung zu machen!)
> Der Lehrer fragt: „Kann mir jemand den Unterschied zwischen „Aktiv" und „Passiv" erklären? Von der Bedeutung her – nicht vom, nicht von der Bildung her, nur von der Bedeutung her." Und schon ist Hannas Arm erhoben; sie lacht dabei – ist immer noch halb im Scherzen mit Julia. Sie nimmt zum Melden die andere Hand vom Gesicht, legt sie auf den Tisch.
> Als der Lehrer sich an die Tafel dreht, um dort etwas zu schreiben, gähnt Hanna ausführlich. Dann macht sie für einige Sekunden einen träumerischen Eindruck. Ihr Blick geht ins Leere. Bald aber fokussiert sie wieder den Lehrer und verfolgt sein Tun an der Tafel. (Hedda Bennewitz)

Hanna ist die Unterrichtsinhalte betreffend durchaus `auf dem Laufenden´. Sie „verfolgt" den Unterricht und leistet Beiträge unterschiedlicher Art. Dabei scheint es verschiedene Adressatenkreise für ihre Bemerkungen zu geben. Man-

14 Entsprechend dürfte sich auch eine detaillierte konversationsanalytisch orientierte Untersuchung der unterrichtsbegleitenden Gespräche lohnen, wie sie hier nur in Ansätzen geleistet werden kann.

ches ist gemurmelt, im Wesentlichen ein Selbstgespräch und allenfalls noch für die Nachbarin bestimmt („*Das denkt der immer!*"). Anderes ist unmittelbar an ihre Nachbarin gerichtet (die Auskunft zur Uhrzeit). Eine dritte Sorte Bemerkungen ist halblaut gesprochen, im unmittelbaren Umfeld zu verstehen, aber in der Regel nicht von der Lehrperson („*Da können wir spielen.*").[15] Eine vierte Sorte Äußerungen ist gewissermaßen öffentlich und zum Teil kollektiver Art („*Jaaa*" und das Lachen an verschiedenen Stellen) – hier bilden sich ein Chor der Antwortenden und ein gemeinsam durch Lachen reagierendes Publikum.

Während die bis hierhin verzeichneten Äußerungen Hannas noch als unmittelbare Reaktionen auf das Unterrichtsgeschehen – den Monolog des Lehrers – gelten können, gibt es schließlich noch ein weiteres kommunikatives Format, das zwar an Inhalte aus dem offiziellen Unterrichtsdiskurs anknüpft, diese aber weniger kommentiert, denn als 'Material' für eigene Assoziationen nutzt. Wenige Minuten später in derselben Unterrichtsstunde verzeichnet das Protokoll etwa folgende kleine Szene:

> Der Lehrer spricht nun über Benjamin und seine Mutter, das heißt die an der Tafel stehenden Sätze: „Man kann sich das vielleicht ein bisschen verdeutlichen: Die Handlung ist, die Handlung geht von der Mutter aus und ist auf Benjamin gerichtet. Das heißt, die Handlung ist auf ein Objekt gerichtet. Hier in unserem Fall, sowohl grammatisch als auch, äh, umgangssprachlich. Benjamin ist das Objekt, also macht es nicht selbst sondern mit ..." Hanna sagt etwas unvermittelt in Richtung Julia: „Wie kann man sein Kind Benjamin nennen? Vor allem, das is jetz wieder total, das is jetz wieder total im Trend ja? Seine Kinder Marcel und Benjamin zu nennen." (Hedda Bennewitz)

Stichworte aus dem Unterrichtsdiskurs werden aufgegriffen, um relativ frei assoziierend Themen zu entwickeln, die dann aber inhaltlich nichts mehr mit dem „Unterricht" zu tun haben bzw. ihren Reiz gerade aus der Umfunktionierung von Unterrichtsinhalten beziehen. Solcherart parallel zum Unterricht laufende Gespräche, die sich jedoch ab und zu des Unterrichts bedienen, werden noch genauer zu betrachten sein, zunächst jedoch soll es weiter um die *Kommentierung* des laufenden Unterrichtsgeschehens durch das Publikum gehen.

Es gibt offenbar Anlässe, die kommentierende Bemerkungen in besonderer Weise herausfordern, es gibt auch Ereignisse im Rahmen des Unterrichtsgeschehens, die nahezu unweigerlich von Publikumsreaktionen begleitet werden. Diese Anlässe lassen sich drei verschiedenen Sparten zurechnen: Es handelt sich erstens um bevorzugte Themen, zweitens um besondere Ereignisse und drittens um

15 Diese Sorte Schüleräußerungen können von der Lehrperson auch strategisch ignoriert werden. Sie werden zwar registriert, aber 'ausgeblendet', um den Gang des Unterrichts nicht unterbrechen zu müssen.

spezifische Protagonisten, die Kommentierungen durch das Publikum erwarten lassen.

Zu den *Protagonisten*, die potentiell Kommentare auf sich ziehen, gehört selbstverständlich die Lehrperson. Ihre Kleidung, ihre Frisur, ihr Sprachgebrauch, aber auch persönliche Angewohnheiten oder unterstellte sexuelle Vorlieben bilden jederzeit eine Ressource für die assoziative Kommentierung. Die hervorgehobene Stellung der Lehrperson in den Schülerkommentaren kommt schon durch ihre zentrale Stellung im Unterrichtsgeschehen, durch ihre 'Bühnenpräsenz', zustande. Es sind jedoch auch einzelne Mitglieder der Schulklasse, die in besonderer Weise die Kommentartätigkeit des Publikums hervorrufen. Es gibt gewissermaßen besonders beliebte und bekannte Darsteller, deren Auftritte immer einen erhöhten Unterhaltungswert versprechen. – Ich erinnere etwa an das erwartungsfrohe Publikum, als Stefan an die Tafel gerufen wird, oder verweise auf die Szenen mit 'Basti' in der Ellen-Key-Schule. Bastis Wirkung als Spaßmacher und Showmeister beruht zu einem nicht geringen Teil auf den Erwartungen des Publikums: Basti weiß, was er seinem Publikum 'schuldig' ist und das Publikum, auf der anderen Seite, ist dankbar für jede gute Pointe. Wenn Basti aufgerufen wird, darf man immer auf eine überraschende und unterhaltsame Wendung hoffen.

Neben den personalen Protagonisten sind es besondere *Ereignisse*, die aus dem Gleichfluss des frontalen Unterrichts heraustreten und zum Gegenstand von Kommentierung werden: Das Zug-Spät-Kommen Einzelner, das Fehlen einer Mitschülerin, das von der Lehrerin nicht bemerkt wird, oder die öffentliche Maßregelung Einzelner durch die Lehrperson bis hin zum Rausschmiss. Eine andere Sorte Ereignisse stellen etwa unbekannte Geräusche dar, die plötzlich aus der Außenwelt in das Klassenzimmer dringen.

Schließlich gibt es *Themen*, die in besonderer Weise die Kommentartätigkeit auszulösen scheinen – die regelmäßig zum Anlass von Sprüchen und Scherzen, von Lachen und Blickwechseln werden. Zum Beispiel regen die Themenfelder der Sexualität, des Drogenmissbrauchs oder des gewaltsamen Todes in besonderer Weise die assoziierende Phantasie an.

> Fr. Schenk fragt die Klasse, wie Thomas Münzer wohl hingerichtet wurde. Daraufhin setzt eine breite Spekulation ein. Einige waren für Hängen, andere für Hand abhacken (verstümmeln), Frieda für Kastrieren. (Michael Meier)

Oft reicht schon die bloße Thematisierung des menschlichen Körpers oder einzelner Körperteile hin, um das spezifische Interesse des Publikums zu wecken – etwa die Frage der Kunstlehrerin, wo denn wohl die Mitte des menschlichen Körpers liege.

Es handelt sich in dieser Kategorie offenbar um Themen, die ein Spiel mit Tabus eröffnen, die die Möglichkeit bieten, Elemente aus dem offiziellen Unterrichtsdiskurs in der Kommentartätigkeit so aufzugreifen und zu verfremden, dass sie als Tabuverletzung zu neuer Wirkung kommen. Dazu bedarf es nicht der expliziten Thematisierung eines der angesprochenen Bereiche, sondern es reicht hin, beliebige Formulierungen der Lehrperson „misszuverstehen" und in einen neuen und 'verfänglichen' Kontext zu stellen. Frieda und Yvette bringen es zu einiger Virtuosität im Fach des Kommentierens:

Fr. Florian:	Hausaufgabe zu Montag. (...) Hausaufgabe (.) zu Montag. Besorgt euch Informationen
Yvette	(prustend) Besorgt's Euch, das ist gut!
Fr. Florian	-besorgt Euch Informationen zum Stichwort Siebenjähriger Krieg ihr braucht die Informationen für Station drei
Frieda lacht.	
Yvette	Frieda, jetzt hör aber auf!
Fr. Florian	Sie-ben jähri-ger Krieg!
Frieda lacht.	
Fr. Florian	Mein Gott Walter!
Frieda lacht lauter.	
Fr. Florian	Bei mir in der Klasse ham wir die Kindergartenfraktion bei den Herrn, und hier kommt 's bei den Damen durch.
Yvette	Jetzt ham'ses mir aber gegeben! Jetz bin ich aber beleidigt!
Frieda lacht noch lauter.	
Yvette	Alter Schwede.
Frieda	Ah. Herrlich!
Fr. Florian	Yvette!
Yvette	Na, natürlich. Schreib ich mir gleich auf. (...) (zu Frieda) Jetz hat se mich aber beleidigt!
Yvette schreibt in ihr Schulheft, was die Hausaufgaben sind.	
(Michael Meier)	

Lachen ist vielleicht die wichtigste Form des Kommentierens und eine der komplexesten und zugleich wirkungsvollsten Publikumsreaktionen. Lachen gilt einerseits als unwillkürliche, körpergesteuerte Reaktion, die nicht dem freien Willen unterliegt. Insofern sind Lachende schlecht 'zur Verantwortung zu ziehen'. – Daraus resultiert ein Teil der Hilflosigkeit der Lehrerin gegenüber der lachenden Frieda. Lachen lässt sich schlecht verbieten. Andererseits, und auch das ist allen Beteiligten bewusst, lässt sich Lachen sehr wohl gezielt einsetzen und strategisch platzieren.

Lachen kann selbst wiederum zum Gegenstand der Kommentierung werden:

Die Lehrerin trägt zusammen und notiert an der Tafel, was „wir" schon alles über „Delia" (eine Figur aus einem lateinischen Text) wissen. „Auf Delos verkauft" – Die Lehrerin: „Wie ist sie

dahin gekommen?" Christoph ruft: „Mit dem Schiff". Einige lachen, Ulla murmelt vor sich hin: „höhö" (die Karikatur eines Lachens).

In der Kommentartätigkeit nimmt das Publikum – situativ und kontextbezogen – ein spezifisches Verhältnis gegenüber dem laufenden Unterrichtsgeschehen ein. Ein Verhältnis, das durch Reflexivität und Distanznahme gekennzeichnet ist und Inhalte, Ereignisse und Protagonisten des Unterrichts moduliert, ironisiert und rekontextualisiert und insgesamt versucht, dem Unterricht seine unterhaltsame Seite abzugewinnen. In dieser Hinsicht wirkt die Kommentartätigkeit des Publikums gemeinschaftsstiftend. Zugleich jedoch differenziert sich das Publikum in der Praxis des Kommentierens aus. Es geht um Zugehörigkeiten und Distinktion innerhalb des Publikums, um Unterscheidungen der Zuschauerinnen untereinander: „Wer lacht worüber?" ist eine entscheidende Frage zur Bestimmung von Differenzen innerhalb der Schulklasse.

Es gibt die Gruppe der Mädchen, die regelmäßig und ausgiebig über die Witze der Mathelehrerin lacht (sich offenbar prächtig amüsiert), während gleichzeitig die Mitglieder der andern Mädchenclique keine Miene verziehen oder die Augenbrauen hochziehen über die Witze der Lehrerin und die lachenden Mitschülerinnen. Die Frage, wer, wann und worüber lacht, etabliert „feine Unterschiede" zwischen den Mitgliedern der Schulklasse, die auch genau registriert werden.

Neben dem Lachen stellen *Blicke* ein subtiles und differenziertes Mittel des Kommentierens und der Verständigung dar. Daniel, Eric und Stefan z. B. haben im Unterricht laufend 'Blickkontakt'. Auch wenn sie auseinandergesetzt werden, reißt die Verständigung über bedeutungsvolle Blicke nicht ab. Sie vergewissern sich ihrer gemeinsamen Haltung sowohl gegenüber dem Unterricht als auch und vor allem gegenüber den Mitschülerinnen und Mitschülern. Die Beobachterin versucht diese Haltung in Worte zu fassen:

Stefan verfolgt die Lehrerin – zumindest mit seinen Blicken – kaum, ob er zuhört, ist wirklich schwer zu sagen. Seine Blicke wandern immer wieder zu Eric, weniger oft zu Daniel, der wiederum auch stärker an Eric orientiert ist. Sie gucken sich an – so im Kreis – wenn Kinder Antworten geben. Lächeln dann wissend-überheblich. Sie scheinen bei der Einschätzung dessen,

was in der Klasse passiert, einer Meinung zu sein. Das Spektrum liegt wohl irgendwo so zwischen peinlich und pseudo-erstaunt abwertend. Selten ist etwas lustig oder wird wohlwollend betrachtet. (Hedda Bennewitz)

Bei genauer Betrachtung löst sich also die Einheit des „Publikums" im Frontalunterricht auf. Die Situation scheint eher durch eine Ausdifferenzierung in verschiedene Publika mit je spezifischen Haltungen gegenüber dem Unterrichtsgeschehen gekennzeichnet und durch die Etablierung unterschiedlicher `Kommentierungsgemeinschaften´, die nur zum Teil über dasselbe lachen und im Übrigen nach Distinktion streben.

4.2.5 Formen des Bezugs auf den „Unterricht"

Nach dem Durchgang durch die einzelnen Formate des Schülerhandelns im Frontalunterricht, das Drankommen-Wollen, Drangenommen-Werden, Dran-Sein und das Kommentieren in der Rolle des Publikums, möchte ich abschließend den Blick noch einmal auf das `Ganze´ der frontalen Unterrichtssituation richten: Wie lässt sich der Umgang von Schülerinnen und Schülern mit Frontalunterricht insgesamt kennzeichnen? Wie beziehen sie sich auf jenes Unterrichtsgeschehen, das dort `vorne´ abläuft und was macht ihren `Job´ im frontalen Unterricht aus?

Doch zunächst ist zu relativieren: Mit der Fokussierung auf einzelne Schüler oder Schülerinnen – das war immer wieder die Erfahrung unserer Beobachtungen – `zerfällt´ die Einheit des „Unterrichts". Was mit Blick auf die ganze Klasse und auf die Lehrperson immer (auch in seinen krisenförmigen Ausprägungen) in seiner Grundstruktur als „Unterricht" erkennbar bleibt, löst sich in eine Vielzahl von Mikrokosmen und nahezu selbständigen kleinen Welten auf, sobald man den Blick auf einzelne Schülerinnen oder Schüler konzentriert. Wenn die Protokolle zweier Beobachterinnen auf zwei unterschiedliche Ecken der Schulklasse fokussieren, wird unter Umständen nur an wenigen Stellen deutlich, dass sie von ein- und derselben Unterrichtstunde berichten. Die parallelen Welten sind in sehr unterschiedlicher Weise und zum Teil nur sehr punktuell auf das (frontale) Unterrichtsgeschehen bezogen.

Die Varianz des Umgangs mit Unterricht ist in der Ellen-Key-Gesamtschule besonders ausgeprägt. Hier finden sich stark kontrastierende Formen, die Situation des Schülers im Frontalunterricht zu gestalten.

Eingangs dieses Kapitels war Joshua schon vorgestellt worden, der ungerührt seine triefende Nase hochzieht und dabei zu einer Haltung unvergleichlicher Stoik findet. Mit dem ungerührt schniefenden Joshua, der eine Haltung des

geduldigen Ertragens, des leidensbereiten Erduldens verkörpert, kontrastieren Frieda und Yvette. Diese Freundinnen, beide (sehr) gute Schülerinnen, sind immer darauf bedacht, dem Unterricht einen gewissen Unterhaltungswert abzugewinnen. Hier sei ein Protokoll zitiert, das eine non-verbale, aber ausdrucksstarke Gestaltung der Schülerinnen-Rolle dokumentiert:

Im Biounterricht wird sich durch den Freiarbeitsplan durchgearbeitet – als Wiederholung und Zusammenfassung für alle. Das Ganze läuft im typischen Frage-Antwort-Spiel. Der Unterricht plätschert vor sich hin und Frieda und Yvette ist offensichtlich etwas langweilig. Frieda sitzt gerade, Yvette schmiegt sich leicht an sie an. Ihre Köpfe sind sehr eng nebeneinander. Frieda legt nun ihren rechten Arm um Yvettes Schulter. In ihrer rechten Hand hält sie einen goldfarbenen Stabilostift. Sie drückt Yvette ein bisschen an sich heran, greift mit ihrer linken Hand Yvettes linken Arm und positioniert so Yvettes linken Arm dort, wo sie ihn haben möchte: in die Nähe ihrer rechten Hand. Jetzt schreibt sie mit dicken Lettern „HDGDL" (Hab Dich Ganz Doll Lieb) auf ihre Hand. Frieda wird nun von Frau Zahn drangenommen und soll mehrere Fortpflanzungsmöglichkeiten von Pflanzen benennen. Das macht sie – und lässt dabei ihren Arm um Yvette gelegt. Dann schreibt sie weiter „Dein Engelchen" auf Yvettes Hand. Ich entdecke dies wortgleich an der Kopfseite von Yvettes Etui. Der Unterricht geht weiter. (Michael Meier)

Schließlich sei Nele als eine dritte Variante des Umgangs mit Unterricht in dieser Klasse angeführt. Nele verbleibt in der Rolle der in jeder Hinsicht aufmerksamen, stillen Schülerin, auch wenn um sie herum alles aus den Fugen gerät:

Arvid liest – lässig im Stuhl liegend – aufmerksam die Drogeninfobroschüre. Nele sitzt aufrecht, hat ihren Blick auf ihrem Füller liegen. Sie schreibt, wartet einen kleinen Augenblick, wartet, schreibt ... Sie scheint zu rechnen. Susanne meldet sich und möchte die Aufgabenstellung beantworten. Ich bin überrascht, war sie doch längere Zeit nicht in der Schule gewesen. Mathe scheint ihr zu liegen, ja sogar direkt Spaß zu machen. Nele hält nun einen Stabilostift in der Hand. Mit rechts umschließt sie den Stift, mit links fasst sie die Stiftkappe an. Sie dreht die Kappe nach vorn von sich weg, den Stift hingegen zu sich hin: So finden beide Hände Beschäftigung (und die Stiftkappe am Stift Reibung). Sie sitzt dabei aufrecht, ihre Arme umschließen das Blatt, ihr Blick liegt auf der Tafel, flackert nach rechts und links der Lehrerin hinterher. Ein längerer Blick nach unten, der sichere Griff zum Lineal, ein sauberer Strich in himmelblau – das Ergebnis ist richtig. Zeitgleich springt Yvette auf, tönt laut rum, geht zum Tisch von Gabor, schiebt diesen Richtung Tafel, dann den nächsten von Nancy, dann zuletzt ihren eigenen. Sie brüllt dabei unbestimmt alle an, dass sie mit der Nerverei aufhören sollen. Frau Knopf versucht, Yvette zur Ordnung zu brüllen, dass sie sich setzen soll! Aber Yvette sind Frau Knopfs Sanktionsversuche herzlich egal. Erst wenn der Tisch wieder da steht, wo er stehen soll, wird sie an so etwas wie Unterricht wieder denken. Frau Knopf lässt sie gewähren, tadelt sie jedoch erneut, als die Tische ihre alte Position wieder gefunden haben: Jetzt ist Unterricht! Basti springt auch hin und her, scherzt über drei Tische hinweg mit der sich echauffierenden Yvette, aber auch mit Gabor. Nele sitzt gerade auf ihrem Stuhl (ein dicker Ranzen würde zwischen die Lehne und ihren Rücken passen), ihr Blick ruht auf der Lehrerin, wartend. Ihr Fuß wackelt den Takt einer Musik, die sie allein zu hören vermag. Dann wirft sie einen kurzen Blick auf ihre rotlackierten Fingernägel. (Michael Meier).

Die Diskrepanz der unterschiedlichen Haltungen gegenüber Unterricht ist am Humboldt-Gymnasium nicht so groß – oder nicht so offensichtlich. Auf den ersten Blick scheint es hier, dass der Unterricht sehr strukturiert und routiniert `abläuft´. Doch auch dieser Eindruck trügt. Es war schon erwähnt worden, dass der Schüleranteil am (frontalen) Unterricht in dieser Klasse weitgehend an eine Handvoll `Spezialistinnen´ delegiert ist. Die übrigen „verfolgen" anscheinend aufmerksam das Geschehen. Die Blicke sind nach vorne gerichtet und auch Schülerinnen oder Schüler, die unvermittelt dran genommen werden, erweisen sich in der Regel orientiert über den `Stand´ des Unterrichts. Ein zweiter und genauerer Blick eröffnet jedoch auch in dieser Klasse Parallelwelten. Erst als wir einzelne Schülerinnen baten, das Mikrophon des Aufnahmegerätes an ihrem Kragen zu befestigen, erschlossen sich uns geflüsterte Gespräche wie das folgende:

Lara und Julia flüsternd:

Lara:	Hast du gestern „Adamsfamily" geguckt?
Julia:	Es woar ne Neue. Es woarn goar nich die Alten. Es woar Scheiße.
Lara:	Ich weeß.
Lehrerin laut	Also, es ist viel viel leichter. scheinbar. Obwohl die **Masse** des Körpers die **gleiche** bleibt, die Gewicht- oder die Kraft, mit der der Körper von der **Mond**oberfläche angezogen wird ist. **kleiner**.
Lara:	Müssen wir das jetzt alles malen? (Nicken) So`ne Scheiße.
Lehrerin:	Es gibt nämlich den so genannten Ortsfaktor
Stefan:	(*laut genug für mich und bestimmt einige Kinder*) Furzfaktor
Lehrerin:	Dieser **Ortsfaktor** (.) beträgt auf dem Mond nur 1, 62 Kilogramm. **Wie weit** schlägt also das der Federkraftmesser auf dem Mond aus? Auf alle Fälle ist die Anziehung **kleiner.** (.) Nämlich? Wie weit schlägt´s aus?
Lara: (*flüsternd*)	Wenn ich heute den Bus verpasse, hol ich heute die „Ashcom"
Julia: (*flüsternd*)	Ah ich versuch´s zu schaffen.
Lara: (*flüsternd*)	Komms´te mit?
Lehrerin:	Also 1, 6. könn`ma **großzügig** runden. \ Bisschen-weniger als zwei. Ja?
Julia: (*flüsternd*)	Das is Bestechung.
Lehrerin:	Also der Körper, der eine Masse von einem
Lara:	Warum Bestechung?
Lehrerin:	Kilogramm hat, hat auf dem Mond eine viel kleinere Gewichtskraft etwa nur (.) (unverständl.) nenne ich euch noch zwei weitere Ortsfaktoren, damit man ma sieht, wie groß die Anziehungskräfte auf anderen Planeten wären (.) nämlich der Ortswe-faktor auf dem Jupiter. beträgt 24,9. Newton (.) pro Kilogramm. Und ich denke wir können auch mal gleich äh, erkennen. Wovon (unverständl.)
Lara: (*flüsternd*)	Ja
Julia: (*flüsternd*)	Eh, du wollst mir ehn Sticker noch geben
(Hedda Bennewitz)	

Gespräche dieser Art erfolgen in einem sorgsam konstruierten akustischen Sonderraum (vgl. Kapitel 2.3) und können völlig unabhängig vom offiziellen Unterrichtsdiskurs verlaufen. Sie halten die Nachbarinnen aber nicht davon ab, gleichzeitig die Anweisungen der Lehrperson zu befolgen, ihren Verrichtungen als Schülerin nachzugehen und etwa den Tafelanschrieb in das Heft zu übertragen.

Aus der Sicht des „Unterrichts" mag es sich bei Parallelwelten dieser Art um „Hinterbühnen" (Zinnecker 1978) oder „Neben-Tätigkeiten" handeln. Aus der Sicht der Schülerinnen geht es um die hohe Kunst der Gleichzeitigkeit und um eine ausgefeilte Ökonomie der Aufmerksamkeit.

Alexa ist eine weitere Meisterin in diesem Fach:

> Die Stunde ist ein ständiger und dynamischer Wechsel zwischen Tafel/Lehrerin – Zettel/Buch. Alexa sieht immer konzentriert und nachdenklich aus beim Schreiben – egal was sie schreibt. Wenn Alexa zur Lehrerin oder an die Tafel schaut, tut sie das mit einem interessierten und oft leicht fragenden Gesichtsausdruck. So entsteht der Eindruck einer nicht nur interessierten, sondern auch das Gehörte und Gelesene und Geschriebene verarbeitenden Schülerin.
> In der Pause frage ich Alexa, ob sie alles mitbekommen habe, worauf sie wie selbstverständlich meint: Na klar. Möglicherweise ist sie sogar etwas irritiert über meine Vermutung, dass das anders sein könnte, so als sei es selbstverständlich, dass sie im Unterricht alles verstehen würde – egal, was für Beschäftigungen sie nach geht.
> Trotzdem bin ich dann überrascht, als ich die Aufnahmen abhöre. Alexa redet mehr mit Nina, als ich dachte, und sie scheint tatsächlich auch die wesentlichen Physikschritte nachzuvollziehen, was sich im Wiederholen von Formeln, ‚lautem' Denken, etc. widerspiegelt. (Hedda Bennewitz)

Das Management der Aufmerksamkeit ist (zumindest bei `guten´ Schülerinnen) so ausgerichtet, dass ein bestimmtes Minimum an Orientierung über das laufende Unterrichtsgeschehen gewährleistet ist. – Dies ist eine Fähigkeit, die die Ethnographin immer wieder verblüfft, denn ihr geht regelmäßig der `Faden´ des Unterrichts verloren, wenn sie sich auf die Beobachtung der Tätigkeit einzelner Schülerinnen konzentriert. – Zugleich sind die Neben-Tätigkeiten guter Schülerinnen so geschickt in den Unterrichtsablauf eingepasst, dass sie in der Regel nicht `stören´ (vgl. Doyle 1986, S. 420; Bennewitz 2004).

Abgesehen von dieser Untergrenze der Beachtung des Unterrichts verlagern sich die Schwerpunkte der Aufmerksamkeit permanent. Sie verschieben sich von der Lehrerin zur Banknachbarin, zum Briefbüchlein, zu einem interessanten Geschehen, das einige Plätze weiter stattfindet und wieder zurück zur Lehrerin. Im Rahmen einer solcherart `wandernden´ Aufmerksamkeit, die sich auf der Suche nach Ereignissen, nach `Interessantem´ befindet, ist das frontale Unterrichtsgeschehen ein möglicher Punkt der Fokussierung unter anderen. Ob und wie lange die Aufmerksamkeit dort verweilt, hängt von beidem ab: Der Attraktivität des aktuellen Unterrichtsgeschehens und von der Anziehungskraft der konkurrierenden „Neben-Tätigkeit". Auch die Unterhaltung mit der Nachbarin, das Zetteln oder Malen ist nicht *per se* spannend, sondern kann durchaus auch von Leerlauf und Langeweile gekennzeichnet sein (vgl. Kapitel 3). Manchmal ist der

Unterricht dort vorne das einzig (halbwegs) Interessante, was passiert. Auch der Unterricht kann zum `Zeitvertreib´ werden.

Noch einmal die Beobachtung Alexas:

> Bei Alexa hat sich ein Leerlauf ergeben. Kurz zuvor hat sie nach langem Schreiben Zettel und Buch abgegeben und keines von beidem ist bislang zurückgekommen. Aus lauter Not fängt Alexa dann an, die Erklärungen der Lehrerin zu notieren, als eine Art Mitschrift. Die Schülerinnen und Schüler um mich herum schreiben in dieser Zeit nichts, denn eigentlich markiert es die Lehrerin immer sehr deutlich, wann es sich lohnt, etwas aufzuschreiben. Alexa schreibt dann auch wirklich nur solange das von der Lehrerin Gesagte mit, bis das Büchlein wieder auf ihrem Tisch ist. Gierig beginnt sie sogleich zu lesen, um sofort mit einer Antwort zu beginnen. (Hedda Bennewitz)

4.3 Exkurs: Vertretungsstunden[16]

Es mag überraschen, aber die Beobachtung von „Vertretungsstunden" erscheint in mancher Hinsicht besonders geeignet zu beobachten, wie sich Kinder und Jugendlichen zur Unterrichtssituation und zur Schülerrolle ins Verhältnis setzen. Die Vertretungsstunde ist im Rahmen des schulischen Alltags durch einige Besonderheiten gekennzeichnet, die sie einerseits (zunächst) wenig „repräsentativ" erscheinen lässt, die aber andererseits ein spezifisches Erkenntnispotential begründen und die Bedingungen der „Normalität" von Unterricht in deutlicherer Weise hervortreten lassen: Expliziter als in herkömmlichen Stunden muss der Rahmen der Unterrichtssituation hergestellt werden. Wer ist die Lehrperson? Wird jetzt „richtiger" Unterricht abgehalten? Welches Fach wird behandelt? Bezieht sich der Inhalt auf andere Unterrichtsstunden? All diese Fragen bedürfen der Klärung. Andere Schwierigkeiten treten hinzu: Es ist weitaus problematischer für die Lehrperson, auf ihre Sanktionsgewalt zurückzugreifen, insbesondere in Form der Notengebung, wenn es sich zudem um eine der Lehrperson unbekannte Klasse handelt. Das Thema knüpft selten an den vorausgegangenen Unterricht an, so dass es auch für die Schülerinnen und Schüler zur Schwierigkeit wird, den Inhalt der Stunde einzuordnen. Dennoch sind alle Teilnehmer aufgefordert, diese 45 Minuten mit etwas Sinnvollem zu füllen und die Situation aufrecht zu erhalten.

In der Vertretungsstunde werden die ansonsten impliziten Strukturen und Routinen von „Unterricht" zumindest zum Teil zum Gegenstand der Aushandlung und damit der Beobachtung zugänglich. Insofern könnten sich gerade Beobachtungen aus Vertretungsstunden eignen, um Handlungsmuster und Routinen des Umgangs mit Unterricht zu analysieren. Im Folgenden sollen die Protokolle zweier Vertretungsstunden genauer betrachtet werden, die auf den ersten Blick wenig miteinander gemein haben. Im ersten Fall handelt es sich um eine der Klasse unbekannte junge Lehrerin, die „Deutschunterricht" machen will, im zweiten Fall ist die ehemalige Klassenlehrerin für „Vertretung" eingeteilt, die diese Gelegenheit nutzt, das „Gespräch" mit ihren ehemaligen Schülerinnen und Schülern zu suchen. Die Gemeinsamkeit dieser beiden Stunden besteht jedoch darin, dass beide Lehrerinnen (in unterschiedlicher Weise) die Situation der „Vertretung" nutzen, um etwas Ungewöhnliches, außerhalb der Routinen des „normalen" Unterrichts Liegendes zu tun. Interessant ist es zu beobachten, wie die Schülerinnen und Schüler mit diesen Versuchen umgehen. Beide Protokolle stammen aus dem achten Schuljahr am Humboldt-Gymnasium.

16 Diese Studie ist in ausführlicherer Form unter der Autorenschaft von Breidenstein und Jergus veröffentlicht in Breidenstein/Prengel (2005). Die Protokolle stammen von Kerstin Jergus, die Interpretationen sind gemeinsam erarbeitet.