

Jessica Dzengel/Katharina Kunze/Andreas Wernet

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
<i>So meine Damen und Herren 15 Uhr wir fangen an – Asymmetriesicherung qua Autorität.....</i>	30
<i>Tafel OH-Projektor Flip-Chart – benötigen wir diese alten Hüte noch?</i>	51
3.2 Einweisen	57
<i>...also ich bitte sie wirklich herzlich oder: Die verkappt-autoritative In-Anspruchnahme einer ‚freiwilligen‘ Gefolgschaft.....</i>	59
Anmerkung zur fallspezifischen Bedeutung von Regeln und Ritualen:	72
<i>... so wie ich das für mich getippt hab geb ich ihnen das jetzt oder Selbstcharismatisierung als Programm.....</i>	74
3.3 Abhandeln	84
<i>„...stell ich jetzt nochmal meine Frage.“</i> Ablauffokussiertes Durchführen der institutionellen Vorgaben.....	85
<i>... sie merken ich fang schon wieder an zu ordnen. Die Illusion des Induktiven.....</i>	96
4. Fallrekonstruktionen zum Aneignungsstil.....	105
Einleitung	105
4.1 Angepasste Emanzipation	106
<i>das Problem mit so ner Tafel ist ja immer – oder: Schule spielen in Reinform</i>	107

Sequenz aus der Abschlussdiskussion der Seminarsitzung zum Aneignungsstil von Herrn Blume - <i>also son dynamisches Tafelbild hab ich im Unterricht noch nie entworfen</i>	127
4.2 Beflissener Konformismus	143
<i>hja also ihr seht schon ähm ein Flipchart ist ganz vielseitig</i> – Präsentieren als Mittel zur Selbstdarstellung	144
Sequenz aus der Abschlussdiskussion der Seminarsitzung zum Aneignungsstil von Frau Stollen - <i>ich meine wir kenn das alle, farbig drucken Folien drucken is einfach sauteuer</i>	158
II Strukturprobleme einer diskursiven Ausbildungskultur	167
Einleitung	167
1. Zum Ausbildungsstil: Zwischen Diskurs, Charisma und Instruktion	168
Erste Charakterisierung des Ausbildungsstils von Herrn Abromeit	168
<i>Ein Rezept hab ich nicht</i>	170
Exkurs: Zur Heterogenität wissenschaftlicher Kritik und praktischer Reflexion	176
Resümee I: Pseudo-Diskurs	178
<i>Pfeiffer mit drei F</i>	183
Exkurs: Zur Offenheit der kasuistischen Ausbildungsinteraktion	187
Resümee II: Charismatisierungsmomente des Ausbildungsstils	191
Resümee III: Charismatisierung und Infantilisierung	197
Exkurs: Die Feuerzangenbowle – <i>Das nennen Sie neu?</i> (Die Goten)	201
Beschreibung der Szene	201
Analyse der Szene	205
I. Die Introduction	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
<i>Genau</i>	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
<i>Das ist das Problem</i>	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

Die im Folgenden vorgestellten Fallrekonstruktionen stellen erste Ergebnisse eines von der DFG geförderten Forschungsprojekts mit dem Titel: „Lehrerbildung als Interaktion: Fallrekonstruktionen zur Ausbildungskultur im Referendariat“ dar.¹ Der Projekttitel verweist auf das Forschungsprogramm.

Die instrumentelle Frage nach dem Zusammenhang zwischen eingesetzten Mitteln und erzielten Effekten ist auch und vielleicht in besonderem Maße für das Forschungsinteresse an Bildungs- und Ausbildungszusammenhängen von überwältigender Suggestivität. Sie ist der Idee und dem praktischen Anspruch institutionalisierter Ausbildungsverhältnisse inhärent. Leitend ist die Vorstellung einer „Aggregatsveränderung“, die durch systematische „Beschulung“ herzustellen ist. Diese Vorstellung trägt zu der Erfolgsgeschichte von „Kompetenzen“ und „Standards“ bei. Sie ist darauf aber nicht beschränkt: Bezüglich der grundlegenden Orientierung an einer Zweck-Mittel-Rationalität nehmen sich die ansonsten heterogenen Ansätze einer Inputsteuerung, einer Outputsteuerung oder der Professionalisierung wenig. Die Parameter Istzustand, Sollzustand und Technik stehen mit unterschiedlichen Akzentuierungen in der Daueraufmerksamkeit sowohl der Akteure, als auch ihrer politischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Beobachter.

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.

¹ Wir danken der Deutschen Forschungsgemeinschaft für die großzügige finanzielle Unterstützung dieses Forschungsprojekts.

Die Idee zu diesem Forschungszugriff ist angestoßen von einer geradezu rätselhaften Situation des Alltagsdiskurses über das Referendariat. Er ist von Unmutsäußerungen und Klagen dominiert, die um das Motiv der Unterdrückung bzw. Unterwerfung kreisen. Das Vokabular ist dabei wenig ausgewogen und zurückhaltend; es scheint vielmehr einem Überbietungsmechanismus zu folgen.² Unschwer lassen sich diese „lauten Klagen“³ als Übertreibungen diagnostizieren. Sie verweisen auf ein Unbehagen und eine Unzufriedenheit mit der Ausbildungssituation, ohne aber die Gründe für diese Unzufriedenheit angeben zu können. Die Übertreibung verdeckt gleichsam das unscheinbare und undramatische, aber quälende Leidensmotiv. An seine Stelle tritt dann eine wuchtige Problemdiagnose. Zur Verdeutlichung dieses Problems eine Impression aus der Feldforschung: Im Abschluss an eine Aufnahme in einem Studienseminar, im Seminarraum anwesend waren noch zwei Referendarinnen und der Seminarleiter, fragte uns eine Referendarin, was wir genau untersuchen wollten. Auf die Antwort, uns interessiere, mit welchen Problemen die seminaristische Ausbildung belastet sei, antwortete eine Referendarin, das sei doch klar! Das entscheidende Problem sei das der Abhängigkeit von den Ausbildern, weil von deren Beurteilung so viel abhänge. Erstaunlich war nicht nur, dass diese Meinung in Anwesenheit des Ausbilders, also alles andere als „hinter vorgehaltener Hand“, geäußert wurde. Erstaunlich war auch, dass der Seminarleiter sich dem umstandslos angeschlossen hat. So haben sich beide auf eine Problemsicht geeinigt, aber damit auch ungewollt bekundet, dass darin nicht ihr Problem liegen kann.

Ein zentraler Befund unserer bisherigen Untersuchungen besteht in der Diagnose eines Problems der ausbildungskulturellen 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

² Einen Eindruck davon kann man bei der Lektüre eher essayistischer Beiträge gewinnen: hier ist „von oben herab“ (Gudjons/Kömm 2005, S. 32 f.) die Rede, von „Reinfantilisierung“ (Merzyn 2004, S. 133), von „Stammtischniveau“ und „Unterwerfungsritualen“, die das Studienseminar eher als Raum einer „diskursfreien Herrschaft“ denn als Ort eines „herrschaftsfreien Diskurses“ charakterisieren (Hartig 2005, S. 41, S. 44).

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“.

Die folgenden Fallrekonstruktionen widmen sich in der Logik des maximalen Kontrasts zwei typologisch entgegengesetzten Antworten auf das Problem. Während der Typus Schule spielen den Versuch darstellt, den praktischen Ausbildungsansprüchen im Rahmen der seminaristischen Interaktion Geltung zu verschaffen (Kapitel I), orientiert sich der diskursive Typus an dem Modell universitärer Ausbildung, indem er versucht die seminaristische Interaktionspraxis an der argumentativen Logik von Rede und Gegenrede auszurichten. Beide Lösungsvarianten müssen erhebliche Interaktionsverwerfungen in Kauf nehmen. Während im Interaktionskontext des Schule spielens die pädagogisch-praktischen Ansprüche einer karikierenden Reinszenierung pädagogischer Praxis anheimfallen, kann sich der diskursive Typus von den praktischen Ausbildungsansprüchen nicht frei machen.

Beide typologischen Varianten rekonstruieren wir auf der Ebene der Ausbildungslogik und der Aneignungslogik. Uns interessiert nicht nur, in welcher Weise die Seminarleiter die Ausbildungsinteraktion berufskulturell rahmen und justieren; uns interessiert auch, welche Selbstpositionierungen die Referendare in diesem Rahmen, der ihnen zweifellos vorgegeben ist, vornehmen. Dieser Forschungszugriff ermöglicht es uns, die Referendare nicht bloß als „Opfer“ und „Unterworfenen“ zu thematisieren. Die „Objekte“ der Ausbildung sind auch „Subjekte“ der Ausbildung. Die strukturell bedingte Verunsicherung der Ausbildungspraxis zeigt sich so nicht nur auf der Ebene der Ausbildungsstile, sondern auch als Aneignungsproblem. Das Problem der ausbildungslogischen Heteronomie, das in den Klagen der Referendare zum Ausdruck kommt, erscheint auf der Folie unserer Rekonstruktionen kaum als Herrschaftsproblem. Die Referendare sind mehr dem ausbildungskulturellen Identitätsproblem unterworfen, als der Willkürherrschaft vermeintlich despotischer Ausbilder.

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 borniert 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.

Einleitung

1. „Zwischen den Stühlen“

Wenn wir die Situation der Lehramtsausbildung in Deutschland nach den Orten sortieren, an denen sie stattfindet, dann fällt auf, dass sich neben Universität (bzw. Pädagogischer Hochschule) und Schule ein besonderer Ausbildungsort findet: das Studienseminar. Die Besonderheit dieser Ausbildungsstätte kann darin gesehen werden, dass sie ihre Existenz ausschließlich der Lehrerbildung verdankt. Diese Ausschließlichkeit erzeugt für die Frage der Identität dieser Institution eine ganz eigene Situation. Sie kann sich nicht auf ein lehrerbildungsunabhängiges Selbstverständnis berufen, das den Orientierungsrahmen für die Ausgestaltung der Ausbildungsfunktion bereitzustellen in der Lage ist. Fragen nach der Angemessenheit oder auch der Begrenzungen der Ausbildungspraxis kann sie nicht mit einem „Wir sind hier in der Universität“ oder „Wir sind hier in der Schule“ beantworten.

Allerdings kann diese Situiertheit des Studienseminars auch als privilegierte Sonderstellung angesehen werden. Das Studienseminar muss sich weder den Eigenlogiken und immanenten Ansprüchen eines auf wissenschaftlichen Fachkulturen aufgebauten Studiums beugen, noch muss es den Eigendynamiken einer eingespielten und routinierten pädagogischen Praxis und der mit ihr verbundenen Angemessenheits- und Richtigkeitsvorstellungen folgen. Es kann sich also frei von ausbildungsfremden Strukturzwängen ganz und gar der Lehrerbildung widmen, der es genuin verpflichtet ist.

Diese Situation stellt jedoch nur dann ein Privileg dar, wenn die Zuständigkeitsexklusivität bzw. das Alleinstellungsmerkmal sich material füllen lässt. Betrachten wir nicht die Orte der Ausbildung, sondern ihre Anordnung entlang der ausbildungslogischen Differenzierung theoretischer und praktischer Ausbildungsanteile, dann erscheint das Privileg des Studienseminars und seine Unabhängigkeit gegenüber ausbildungsindifferenten Motiven und Ansprüchen durch eine problematische Zwischenlage erkaufte zu sein. Denn diesbezüglich nehmen Universität und Schule gleichsam die Position einer funktional ausdifferenzierten, spezialisierten und eindeutigen Zuständigkeit ein.

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.

Im Unterschied zum Studienseminar in der Lehramtsausbildung vermuten wir bezüglich der Identität des Universitätsseminars einen stabilen Orientierungskern, der sich dem normativem Problem⁵ der universitären Kernoperationen Forschung und Lehre verdankt: Die gesellschaftliche Funktion von Wissenschaft bzw. wissenschaftlicher Forschung besteht in der Erzeugung und Gewährleistung der Geltung von Wissen (vgl. Oevermann 2005). Mit der handlungsentlasteten Spezialisierung auf Geltungsfragen ist der Universität ein Sachproblem aufgegeben, dessen Bearbeitung sich auf einen eindeutigen und unstrittigen normativen Hintergrund berufen kann, den Parsons/Platt (1990) mit dem Wertmuster „kognitive Rationalität“ beschrieben haben: „Kognitive Standards müssen den Maßstab für die Unterscheidung zwischen rationalen und nichtrationalen oder irrationalen Verhaltensweisen bereitstellen.“ (ebd., S. 67). Auch wenn empirisch im wissenschaftlichen Diskurs ebenfalls Ansprüche anderer Geltungssphären ihren Niederschlag finden, so können im Zweifelsfall lediglich diejenigen Argumente Geltung beanspruchen, die den zweckfreien Standards kognitiver Rationalität entsprechen. Die je konkreten wissenschaftlichen Rationalitäts-

⁴ Die einzige empirisch auf die Interaktion in universitären Lehrveranstaltungen rekurrierende zugreifende Arbeit, die wir gefunden haben, ist der Aufsatz von Koerfer/Zeck (1983), im Rahmen dessen der Beginn eines Kolloquiums konversationsanalytisch untersucht wird. Diese – auf den ersten Blick überraschende – Abstinenz gegenüber einer empirisch fundierten Bestimmung erklärt sich vermutlich daraus, dass die Erforschung der universitären Lehrpraxis ein implizites Kollegialitätsproblem mit sich führt, das in der professionellen Praxis selbst begründet liegt: Bezüglich der Notwendigkeit einer sozialen Binnen-Kontrolle ist die Lehrpraxis auf Kollegialität im Sinne eines dauernden Austauschs über Angemessenheits- und Geltungsfragen angewiesen. Die Reklamation einer Deutungsmacht von außen liefe der Struktur des professionellen Handelns zuwider, insofern dieses Handeln nicht von außen kontrollierbar ist, sondern auf eine auf die Verinnerlichung professionsethischer Ideale rekurrierende Selbstkontrolle angewiesen ist (vgl. Oevermann 1996, 70).

⁵ In dem „Problembegriff“ 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. Liebermann/Loer 2007) sich nicht bruchlos in eine soziale Praxis überführen lässt. Im Unterschied zur Situierungsproblematik des Studienseminars stellen die Strukturprobleme der Universität den Kern des universitären Selbstverständnisses aber nicht in Frage, sondern setzen seine Stabilität voraus.

maßstäbe ergeben sich dabei aus der Strukturiertheit des zu beforschenden Gegenstandes und seiner Voraussetzungen.⁶ Aus der Eindeutigkeit dieser Grundorientierung ergibt sich eine strukturelle Sicherheit, mit der eindeutig bestimmbar ist, worauf das Diktum „Wir sind hier an der Universität“ verweist. Diese Sicherheit gilt für beide Kernfunktionen der Institution. Denn der Beobachtungs-, Interaktions- und Kommunikationszusammenhang von Forschung stellt die pragmatische Rahmung dar, innerhalb derer sich die immanenten Prinzipien universitärer Lehre auskristallisieren. Diese muss sich als sinnlogisch kompatibel zur Forschungsfunktion erweisen.⁷

Wenn die Funktion wissenschaftlichen Handelns in der systematischen Erzeugung von Geltungskrisen in Relation zu einem vermeintlich bewährten Wissen liegt, dann lässt sich seine Struktur dynamik etwas vereinfacht als ein ständiges In-Zweifel-Ziehen und In-Frage-Stellen beschreiben (vgl. Oevermann 2005).⁸ 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.“

⁷ Mit dieser Position begeben wir uns in Differenz, ja in Opposition zu Positionen, die Forschung und Lehre als zwei separate, nicht aufeinander verweisende Handlungsmodi gekennzeichnet sehen. Bspw. konzipiert Schimank (1995) das Verhältnis von Forschung und Lehre als ein organisatorisches Nebeneinander, in dem „beide Teilsysteme sich die finanziellen und personalen Ressourcen der Organisation teilen“ (ebd., 42). In der Lehrveranstaltung, bei der Studierendenberatung oder in der Prüfungssituation gilt ihm zufolge die erzieherische, bei der Laborarbeit, während der wissenschaftlichen Tagung oder bei der Lektüre von Fachliteratur die wissenschaftliche Handlungsorientierung. Als Folge dieser „fehlenden institutionellen Differenzierung“ diagnostiziert er eine „fehlende teilsystemische Differenzierung von Ressourcenströmen“ (ebd. 57) die seiner Ansicht nach dazu führt, dass die Lehre den Löwenanteil des gemeinsamen Ressourcenpools verschlingt, während die Forschung die Leidtragende dieses Verhältnisses sei. Diese Konzeption lässt sich auf mehreren Ebenen kritisieren, angefangen von dem Problem, dass wissenschaftliches Handeln kein Vermittlungsgegenstand sein kann, sondern Habitualisierung erfordert, über die Frage, inwieweit sich im Zusammenhang mit der Bildungsinstitution Universität überhaupt angemessen von erzieherischem Handeln sprechen lässt, über die zwar nur beispielhaft angeführte, sachlogisch aber unangemessene Vermischung von erzieherischer Handlungsorientierung und Prüfungspragmatik bis hin zur Frage, was überhaupt unter wissenschaftlicher Handlungsorientierung verstanden wird. Eine Kritik des Bestehenden müsste u.E. quasi umgekehrt argumentieren und sich fragen, auf welches Strukturproblem sich die Verschulungstendenzen zurückführen lassen. In diesem Zusammenhang sei erneut auf die Arbeit von Liebermann/Loer verwiesen, die die aktuellen Entwicklungen als „Krise der Kritik“ rekonstruieren und bezüglich der Lehrsituation feststellen: „Daß es seit einiger Zeit beinahe selbstverständlich geworden ist, von Stoffvermittlung und Unterricht zu sprechen, wo von Lehre die Rede sein müsste, einer Lehre, die Erfahrung ermöglicht, ist symptomatisch. An die Stelle der Exposition von Erklärungsproblemen, an denen dann die Erklärungskraft von Theorien und Begriffen beurteilt werden kann – wie soll das ohne Kenntnis des Erklärungsproblems möglich sein? –, ist die Verwaltung von Wissen im Duktus der Unterweisung getreten. Konsequenz ist es dann, die Studenten wie Schüler zu behandeln, die einem Rahmenlehrplan gemäß unterrichtet werden müssen.“ (vgl. Liebermann/Loer 2007, 206).

⁸ Oevermann (2005) weist darauf hin, dass die Logik von Forschung nur als Habitusformation beschrieben werden kann, „die sich sukzessive in der forschenden Auseinandersetzung mit Ausschnitten der erfahrbaren Welt gebunden an die Biographie des Forschers bildet“ (S. 34) Die nicht-standardisierbaren Anteile des Forschens, also der Bereich des errahenden Sich-Vortastens in das Unbekannte, Ungewisse, sind nicht über das einfache Befolgen von Methoden oder logischen Modellen des Schließens zugänglich.

wendig an den Disput mit konkreten Anderen gebunden ist (das literarische Gegenüber oder die imaginierte Forschungsgemeinschaft als potentieller Einwandgeber erfüllen eine vergleichbare 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.).

Dieser auf den Anforderungen und der Logik der Geltungsüberprüfungsfunktion basierende stabile Orientierungskern findet auch in den Formeln seinen Ausdruck, mit denen klassischerweise in den universitären Selbstvergewisserungsdiskursen auf die Bedingungen der Institutionalisierung von Wissenschaft Bezug genommen wird: „Bildung durch Wissenschaft“, „Forschen in Einsamkeit und Freiheit“ und „Einheit von Forschung und Lehre“. Ohne den euphemistisch-idealisierenden Modellierungen von Universität selbst das Wort zu reden, ist unsere These, dass die offensichtlich hohe identifikatorische Relevanz⁹ der in den Gründungspapieren Humboldts dokumentierten Prinzipien (1809 a/b, 1810), sowie der an diese Positionen anschließenden Arbeiten vor allem von Jaspers (1946 bzw. 1961), Schelsky (1963) und Mittelstrass (1994) dahingehend interpretiert werden kann, dass auch die verkennenden Dimensionen dieser idealistischen Entwürfe nicht entkräften, dass mit den genannten Prinzipien Konstitutiva angesprochen sind, die auf grundlegende Bedingungen der Institutionalisierung von Wissenschaft verweisen.

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

Bezüglich dieser Ebene ist Forschung nicht ablösbar von der ganzen Person des Forschenden und ihren individuellen Erfahrungen. Insofern lässt sich Forschung nicht als „Technik“ betreiben und kann auch nicht Gegenstand von doktrinaler Vermittlung sein, sondern erfordert Einsozialisation und die Habitualisierung entsprechender Orientierungen (vgl. zum Modell von Wissenschaft als „inneren“ und „äußeren“ Beruf auch schon Weber 1919).

⁹ Als Indikator für die genannte Relevanz sehen wir insbesondere den Umstand, dass kein ernsthaft geführter universitärer Selbstvergewisserungsdiskurs ohne eine entsprechende Bezugnahme auskommt – sei es in Anlehnung oder Abgrenzung. Vgl. dazu exemplarisch: Habermas (1983), Ash (1999), Lechner (2007), Münte/Franzmann (2007), Henningsen (2007), Krull (2009), Meier/Schimank (2009), Oelkers (2009), Rudersdorf u.a. (2009), vom Bruch (2009) sowie jüngst die DGfE Tagung: „Die Idee der Universität revisited“, in Bremen (März 2011)

Praxis vor Strukturprobleme gestellt, die so alt sind wie die Universität selbst und auch im Zuge der neueren Entwicklungen (Stichwort Bologna etc.) nicht verschwinden werden: Das Modell eines im Modus „unbedingter Kritik“ geführten wissenschaftlichen Diskurses, in dem jedem Teilnehmer das gleiche Recht zukommt, sich am Diskurs zu beteiligen, Argumente vorzubringen, zu widersprechen, zu unterbrechen, Fragen zu stellen, Begründungen zu verlangen, neue Aspekte einzubringen und in dem die diesen Wettstreit der Argumente vollziehenden konkreten Personen also solche zugleich hinter ihren Deutungsvorschlägen und Begründungen zurücktreten, stellt eine äußerst unwahrscheinliche soziale Praxis dar. Bestimmen wir zur Fundierung dieser These noch etwas näher, welche Strukturelemente die Pragmatik des wissenschaftlichen Diskurses kennzeichnen: Neben der Wertorientierung an den Standards der kognitiven Rationalität haben wir bereits den charakteristischen Austauschmodus, die Logik des besseren Arguments, und die damit verbundene Pragmatik von Proponent und Opponent als charakteristische Strukturmerkmale ausgewiesen. Wichtig ist es, den von uns angelegten Begriff des wissenschaftlichen Diskurses scharf von Habermas' idealisierend-emphatischen Diskursbegriff zu unterscheiden. Grundbedingung der idealisierenden Abstraktion von Habermas ist eine Konsensidee, die sehr viel weiter reicht als das Postulat der „Verständigungsorientierung“; darauf verweist Wellmer (1986) mit seiner Kritik an den konsenthetischen Prämissen des Habermas'schen Diskursmodells: „so bezeichnen die formalen Strukturen der idealen Sprechsituation oder die Bedingungen einer idealen Kommunikationsgemeinschaft, nimmt man sie als idealen Fluchtpunkt einer sprachlichen Wirklichkeit, nicht nur eine ideale Bedingung rationaler Verständigung, sondern in Wirklichkeit zugleich eine Bedingung idealen Verständigtseins – einen Zustand also wiederum, in dem das Dunkel, das zwischen den Subjekten und in ihnen ist, sich endgültig gelichtet hätte. Ohne dieses Dunkel wäre aber auch keine Sprache mehr“ (ebd.102). Auch wenn sich Wellmers Extrapolation auf die Ebene von Sprache und Verständigung überhaupt bezieht, so wird mit Blick auf die hier interessierende Frage nach der strukturellen Logik wissenschaftlicher Diskurse sofort deutlich, dass sich ein Modell, das strukturell auf dem Ideal des Verständigtseins basiert, nicht auf die Geltungsüberprüfungsorientierung des wissenschaftlichen Diskurses übertragen lässt. Denn letzterer setzt eine Haltung voraus, die daran interessiert ist, Gewissheiten und Routinen (und darauf läuft Konsens hinaus) in die Krise zu stürzen und in ihrer Geltung zu hinterfragen. Die zweckfreie Geltungsüberprüfung korrespondiert dagegen nicht mit einer konsensuellen Orientierung, sondern mit einer Haltung der Kritik. Wie Liebermann/Loer (2007) herausarbeiten, beruht kollegiale Anerkennung im Wissenschaftsbetrieb auf dem Ernstnehmen des (real oder als Autor anwesenden)

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.¹⁰ Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird als strukturell relevantes Merkmal sichtbar, dass sich der wissenschaftliche Diskurs in einer wettkampfählichen Dynamik vollzieht: Die Beteiligten sind bestrebt, sich gegenseitig im Kampf um das bessere Argument zu überbieten. Idealerweise 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.¹¹ Allein dieser Umstand erklärt schon, warum sich die Orientierung an Geltungsfragen nicht bruchlos in eine soziale Praxis übersetzen lässt.¹² Ein weiteres Problem liegt in der über qualifikations- funktions- und

¹⁰ Beispielsweise wäre im Zusammenhang einer Tagung der Sprechakt: „Das haben Sie wirklich schlüssig herausgearbeitet, Herr Kollege“ im Sinne eines anerkennenden kollegialen Sprechakts nicht denkbar (zumindest man dabei fast automatisch ein anschließendes „aber“ mithört). Wenn solche und ähnliche Interakte in Zusammenhängen vorkommen, die dem kollegialen Austausch gewidmet sind, verweisen sie grundsätzlich auf eine vom Sprecher in Anspruch genommene Statusdifferenz (bspw. erfahrener Professor „lobt“ unsicher wirkenden Nachwuchswissenschaftler) und lassen sich pragmatisch als Selbstcharismatisierungs-Sprechakte bestimmen. Einher geht damit eine latente Degradierung des angesprochenen Gegenübers. Strukturell, wenn auch in der Schärfe abgemildert, gilt für (intentional sicherlich als motivierend gedachte) Zustimmungssprechakte dasselbe: Der Kommentar „Das sehe ich genauso, Herr Kollege“ führt in der Sache nicht weiter und rückt stattdessen die eigene Person in den Fokus (Selbstcharismatisierung). Entsprechend kann er sinnlogisch konsistent auch nur auf personenbezogener Ebene beantwortet werden („Das freut mich aber, Herr Kollege“). Zustimmungssprechakte sind in wissenschaftlichen Zusammenhängen strukturell dann angemessen, wenn kooperativ ein gemeinsam zu verantwortendes Produkt hervorgebracht werden soll oder wenn es um eine auf Anfrage des Vorschlagenden erfolgende Reaktion (bspw. die kollegiale Aufforderung besonders riskante Überlegungen kritisch zu prüfen o.ä.) geht. Über das Lob als Machttechnik und über die über die Logik der Selbsterhöhung durch das Loben: Paris 1998

¹¹ Wir erinnern hier nochmals an Oevermanns Hinweis darauf, dass sich die Logik der Forschung nicht unabhängig von den Personen beschreiben lässt, die sie vollziehen, 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 bewegt sich in einer Proponet-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

reputationsbedingte Statusunterschiede legitimierten Schichtungsstruktur, die unweigerlich mit der in der Universitätsgründung vollzogenen Institutionalisierung von Wissenschaft als Beruf und des damit mitinstitutionalisierten Karrieremusters zusammenhängt. Die praktische Realisierung einer egalitären Diskussionskultur wird über die innerhalb der Institute faktisch herrschenden asymmetrischen Bedingungen mindestens erschwert. Dieses zweite Argument gilt für Operationen, die eher dem Bereich der Lehre bzw. Ausbildung zuzurechnen sind noch verstärkt, denn dort erhalten die Statusunterschiede auf Grund der institutionell eingebauten Lizenzierungsdynamik eine gesteigerte Relevanz.

Aus den Überlegungen wird deutlich, dass sich der für die universitäre Orientierung der zweckfreien Geltungsüberprüfung im Modus unbedingter Kritik prädestinierte Handlungsmodus des wissenschaftlichen Diskurses gegenüber einer Institutionalisierung als sperrig erweist. Bspw. bleibt dem Leiter einer universitären Seminarveranstaltung gar nichts anderes übrig, als eine statusbedingte Autorität in Anspruch zu nehmen – diese zurückzuweisen spräche der Institution Seminar ihre eigene Legitimität ab. Zugleich stellt jedoch die Inanspruchnahme von Autorität strukturell eine Verletzung der Diskursorientierung dar. Damit ist das universitäre Strukturproblem benannt: In den empirischen Verlauf diskursiver Auseinandersetzungen an der Universität sind unweigerlich auch Statusdifferenzen eingeschrieben. Ihr empirisches Fehlen muss als Grenzfall angesehen werden. Sie stellen aber keine legitimen Orientierungsmuster der Argumentation dar. Das bedeutet, dass die praktischen Probleme, vor die sich die soziale Realisierung des Diskursmodells gestellt sieht, kein Argument gegen seine Bedeutung sind, sondern vielmehr Ausdruck seiner grundlegenden Orientierungsrelevanz: Obwohl sich empirisch so gut wie kein Universitätsseminar finden lassen wird, in dem diese Prinzipien bruchlos realisiert sind, muss sich die universitäre Lehrveranstaltung auf den Prinzipien einer handlungsentlasteten, verständigungsorientierten Sprechsituation, in der im Bewusstsein um das faktische Gegebensein hierarchischer Grundstrukturen die (nicht an die Personen gebundene) Logik des besseren Arguments zum Grundprinzip erhoben wird, gründen – nicht in dem Sinne, dass die Prinzipien die Interaktionsstruktur abbilden würden, wohl aber in dem Sinne, dass sich das Universitätsseminar eindeutig als Raum des Kampfes um eine zweckfreie Kritik und gegen Ansprüche einer strategischen Zertifizierung, berufs- oder anwendungsbezogener Orientierung und entsprechenden doktrinalen Praktiken etc., konturiert. Vor dem Hintergrund der Frage nach der ausbildungslogischen Situiertheit und interaktionslogischen Verfasstheit

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 Referendarsausbildung an der Ausbildungsschule

Der schulische Praxisraum ist für die Lehrerbildung Handlungs- und Ausbildungspraxis zugleich. Zwar können wir uns bezüglich des schulischen Handlungsraums selbst auf umfängliche Empirie und Theorie berufen, wie auch die universitäre Ausbildungspraxis ist jedoch die konkrete Ausbildungspraxis an der Schule bislang empirisch noch kaum erforscht (vgl. zu diesem Desiderat auch Kolbe/Combe 2006). Wie schon im Fall der Universität entwerfen wir für die nähere begriffliche Bestimmung daher ein Ad-hoc-Modell der eigenlogischen Verfasstheit der Ausbildungskultur an der Ausbildungsschule, dessen empirische Fundierung noch aussteht.¹³

Auch wenn die Ausbildungsschule ebenso wie die Universität ihre eigenen Strukturproblematiken hat, ist hier ebenfalls zu vermuten, dass sie bezüglich ihrer Identität über eine eindeutige Orientierung verfügt: Es ist für alle Beteiligten unmittelbar einleuchtend, dass man hier im Modus der praktischen Anweisung durch Zeigen berufsbezogen lernt. Die ausbildungslogische Situiertheit der praktischen Einweisung selbst kann demnach als unproblematisch unterstellt werden. Bezüglich einer näheren interaktionslogischen Bestimmung ist von einem (modernisierten) Meister-Lehrling-Modell auszugehen, mithin einem Modell der Weitergabe bzw. Tradierung von in der Zunft und seitens des Ausbilders als bewährt geltenden und für die Organisation funktionalen Wissensbeständen im Modus des Zeigens (zur Zeigestruktur der Erziehung vgl. Prange 2005). Im Unterschied zum eigenständigen Schule-Halten handelt es sich dabei um eine moderierte Praxis, im Rahmen derer der erfahrene Professionelle den Neuling in die gemeinsame berufliche Praxis einführt und diesen bei der Lösung sich konkret stellender Handlungsprobleme unterstützt. Im Gegensatz zur zukunftsffenen, die Praxis in Frage stellenden Thematisierung an der Universität setzt dabei die Zeige-Struktur an der Ausbildungsschule voraus, dass die Bezugnahme auf ihren Gegenstand, also die konkrete Praxis, im Modus der Gewissheit erfolgt. Sie ist vorrangig an der handlungspraktischen Lösung des je vorliegenden Problems interessiert und weniger an dessen Reflexion oder seiner Bedeutung für Schule bzw. Schule-

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

Halten im Allgemeinen. Die Ausbildungsschule ist explizit kein Ort von Diskurs und handlungsentlasteter Reflexion, sondern Ort der Praxis und ihrer spezifischen Anforderungen. Die ausbildungslogisch leitenden Rationalitätsstandards beziehen sich auf den Zweck der praktischen Problemlösung. Ihre Legitimation und Fundierung erhält die normative Einweisung in das berufspraktisch Bewährte über das Erfahrungswissen.¹⁴ Anders als das stärker egalitär angelegte, universitäre Diskursmodell, in dem idealtypisch formuliert nicht die Personen im Zentrum der kollektiven Aufmerksamkeit und Bezugnahme stehen, sondern ihre Argumente, ist das „Einweisungs- bzw. Weitergabe-Modell“ der Ausbildungsschule strukturell asymmetrisch angelegt und zugleich eng an die je handelnden Personen gebunden, denn die hierarchische Konstellation legitimiert sich allein über den Erfahrungsvorsprung des „Meisterlehrers“. Dieser „verkörpert“ gewissermaßen das Erfahrungs- und Organisationswissen, das der Auszubildende erst noch aufbauen bzw. habitualisieren soll.

Konsequenzen für die Situierung und sinnstrukturelle Verfasstheit des Studienseminars

Während sich die Universität eindeutig als Ort der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Geltungsüberprüfung verorten kann, kann sich die Schule als Ausbildungsstätte auf die Dignität der pädagogischen Praxis als unverzichtbare Grundlage des nur von ihr zu leistenden Ausbildungsbeitrags berufen. Das Studienseminar steht dazwischen. Eine dritte, von den beiden Polen Theorie und Praxis unabhängige Ausbildungszuständigkeit kann das Studienseminar schwerlich reklamieren. Es muss sich vielmehr zwischen diesen beiden Polen ansiedeln. Das heißt zunächst, dass es keine der beiden Orientierungen zuständigkeitshalber ausschließen kann. Die Frage: „Was soll getan werden“ kann ebenso wenig zurückgewiesen werden wie pädagogisch relevante Erkenntnis- oder Geltungsfragen.

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 unvermittelter und unverbundener Ausbildungsanteile zu; die Rolle der „Verzahnung“¹⁵. Dem entspräche die Idee der Kultivierung einer pädagogischen Reflexionskompetenz, die im Studienseminar ihren privilegierten Ort hat.

Für die konkreten Prozesse der Ausbildungsinteraktion heißt das nichts anderes, als dass der kommunikative Austausch eine Gemengelage von praktischen, das pädagogische Handeln bewertenden und theoretischen, das pädagogische Handeln analysierenden Deutungsvorschlägen darstellt. Aus der Perspektive der konkreten Interaktion besteht also ein Rahmungs- oder Orientierungsproblem. Alle Beteiligten, Ausbilder wie Referendare, sind systematisch vor die Frage gestellt, ob die Art und Weise ihrer intellektuellen Beteiligung an der Ausbildungsinteraktion sich eher an der diskursiv-zukunftsoffenen Struktur universitärer Lehre, oder eher an der für die Ausbildungsschule typischen praktisch-geschlossenen, im Modus der Gewissheit operierenden Auseinandersetzungskultur orientieren soll. Gerade die Tatsache, dass beide Interaktionsmodi, der diskursive und der praktisch-normative, ausbildungslogisch andernorts etabliert sind, stellt dabei ein besonderes Problem dar. Was optimistisch als Vermittlung beschrieben werden kann, kann pessimistisch mit dem Verdikt „nicht Fisch und nicht Fleisch“ belegt werden.

Aus der ausbildungslogischen Situiertheit des Studienseminars und den damit einhergehenden interaktionslogischen Konsequenzen ergeben sich idealtypisch¹⁶ 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

¹⁵ Zur Kritik der Verzahnungsvorstellung vgl. Wernet/Kreuter 2007.

¹⁶ Die im Folgenden dargestellten Idealtypen charakterisieren nicht die realen Interaktionsabläufe in unterschiedlichen (Ausbildungs-)Kontexten. Sie beanspruchen empirische Triftigkeit insofern, als die konkreten Phänomene im Spannungsfeld der idealtypisch rekonstruierten Pole positioniert sind und diese Positionierung Gegenstand der materialen Rekonstruktion ist. Weber hat diesem Sachverhalt mit der Formel der „Mischformen“ Rechnung getragen: „Er [der Idealtypus] wird gewonnen durch einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluss einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen Einzelercheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankenbilde. In seiner begrifflichen Reinheit ist dieses Gedankenbild nirgends in der Wirklichkeit empirisch vorfindbar, es ist eine Utopie“. (Weber 1904, S. 191) Die hier idealtypisch skizzierten Ausgestaltungsvarianten bezeichnen regulative Ideen, auf die sich im Kontext einer Ausbildungsinteraktion dann berufen werden kann/muss, wenn diese Praxis sich ihrer Besonderheit/Identität vergewissern will bzw. wenn sie Interaktionsformen als ihr unangemessen ausschließen will.

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 Diskutantenrolle 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.¹⁷ Solche Momente der Asymmetriesicherung qua Inszenierung als Charismaträger können sich bspw. in Auratisierungsfiguren zeigen, 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. Anders als der diskursive Handlungsmodus hat der Typus pädagogische Instruktion von sich aus eine interaktionslogische Affinität zu Rollenasymmetrie. Hier geht es ja gerade um das Zeigen und die Weitergabe von Wissen. Aus diesem Grunde steht diese Interaktionsform auch in einem besonders geschmeidigen Passungsverhältnis zur institutionalisierten Lehrer-Schüler-Beziehung. Damit ist zugleich angedeutet, worin die nahe liegende Rollendeformation im Kontext des Studienseminars in der Lehrerbildung besteht, nämlich in einer dem Schule-Halten korrespondierenden Interaktionslogik, die bezüglich der Teilnehmer eine regressive Rollendeformation nahe legt: die Einnahme einer Schülerrolle.

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 Problembearbeitung. 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 Ausbildungssituation übertragen, eröffnet aber in der Figur der Inszenierung als Charismaträger (Selbstcharismatisierung) interessante Anknüpfungspunkt 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.

nicht eindeutig erfolgen kann, sondern jeweils immer nur „mit Abstrichen“ zu einem spezifischen Interaktionsmodus, den wir physiognomisch als Schule-Spielen bzw. als Pseudo-Diskurs gefasst haben. Beide Typen werden wir im Folgenden darstellen.

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 konsistenten 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 Blick in die Wirklichkeit des Studienseminars zeigt, dass alle drei Bedingungen regelmäßig nicht erfüllt sind. Die empirischen Befunde lassen sich überspitzt etwa folgendermaßen zusammenfassen: Die Seminarleiter nehmen eher selbst eine Lehrerrolle ein, als das Rollenspiel anzuleiten. Die Referendare nehmen hingegen komplementär zu den Ausbildern eine Schülerrolle ein. Beide Positionierungen – sowohl der Seminarleiter als auch der Referendare – erfolgen nicht bruchlos. Vielmehr zeigen sich verschiedene Formen von Distanzierungsbewegungen gegenüber den eingenommenen Rollenmustern, die als (unbewusste) Reproduktionen von Klischees und Karikaturen der Lehrer- als auch der Schülerrolle beschrieben werden können. Von einer systematischen Trennung zwischen Rollenspiel und seiner auf Beobachtung beruhenden Auswertung kann entsprechend nicht gesprochen werden. Diese Befunde stimmen mit der Beobachtung überein, dass es sich bei dem Schule spielen nicht um ein explizites methodisches Instrument des Studienseminars handelt, sondern um eine latente Dynamik der Ausgestaltung des kommunikativen Austauschs. Das Rollenspiel wird nicht bewusst in Szene gesetzt. Es schleicht sich vielmehr ein. Es stellt also nicht den Versuch dar, die uneindeutige Interaktionssituation im Studienseminar produktiv mit originellen Mitteln zu bearbeiten, sondern es muss eher als latenter Ausdruck der Problemsituation interpretiert werden.

Auf der Grundlage unserer bisherigen Ergebnisse, lässt sich der Interaktionsmodus Schule spielen folgendermaßen skizzieren: Sowohl der Inhalt als auch der Ablauf der Sitzung wird von den Seminarleitern – ähnlich wie im schulischen Unterricht – didaktisiert. In Bezug auf den Inhalt der Sitzungen finden wir ausschließlich praxisorientierte Themen, die von den Seminarleitern in einer direktiv-anleitenden, man könnte auch sagen instruierenden Form an die Seminarteilnehmer herangetragen werden. Das zeigt sich unter anderem darin, dass der Ablauf der Seminarsitzung methodisch über einen Mix von Frontalunterricht und Gruppenarbeitsphasen strukturiert wird. Ergebnisse aus den Gruppenarbeitsphasen werden entweder in Form von Präsentationen der einzelnen Gruppen oder in Form von sammelnden Plenumsgesprächen abgehalten. Dabei ist auffällig, dass in den Plenumsgesprächen die Ergebnisse aus den Gruppenarbeitsphasen in der Regel nicht weiter analysiert oder diskutiert werden. Vielmehr scheint es darum zu gehen, eine Sicherung des „Unterrichtsstoffs“ für alle Referendare vorzunehmen. Das bedeutet, dass die einzelnen Redebeiträge überwiegend unverbunden nebeneinander stehen bleiben. Die Gesprächsführung wird von den Seminarleitern entsprechend eher direktiv strukturiert; sie geben instruierend Anweisungen zu den Inhalten der Sitzung, die von den Referendaren dann entsprechend bearbeitet werden müssen. Werden Plenumsgespräche mittels spezifischer Fragestellungen initiiert (direktiv-

impulsgebend), so folgt der anschließende thematische Austausch einer Logik, die sich als Pseudodiskurs beschreiben lässt. Damit ist gemeint, dass die Referendare – wenn überhaupt – nur oberflächlich aufeinander Bezug nehmen. In der Regel laufen die Gespräche ausschließlich über die Instanz der Seminarleiter ab, die zum einen den Referendaren jeweils das Rederecht zuteilen und zum anderen die Definitionsmacht über die Geltung der Redebeiträge innehaben. Sie entscheiden, welchen qualitativen Wert ein Redebeitrag für die jeweils aktuelle Gesprächsrunde im Studienseminar hat. Eine sachlich inhaltliche Diskussion unter den Seminarteilnehmern kann so nicht entstehen. Darüber hinaus liegt auch die Entscheidung, wann ein Gespräch beendet wird, bei den Seminarleitern. Plenumsgespräche werden nicht orientiert an einer – dem Gegenstand angemessenen – erschöpfenden Thematisierung beendet, sondern entsprechend dem Diktat des festgelegten zeitlichen Ablaufplans der Sitzung.

Entsprechend der direktiv-anleitenden/instruierenden Interaktionslogik zeigen sich in Bezug auf die Ausbildungsstile der Seminarleiter verschiedene Ausprägungsformen von Lehrerhabitus, die in der Tendenz stärker als autoritär-restriktiv beschrieben werden können. Die Asymmetriesicherung erfolgt über eine ständige Reinszenierung der institutionell installierten Statushierarchie. Selbstcharismatisierungsmomente und autoritär-restriktive Gesten stehen je fallspezifisch in einem unterschiedlichen Bedingungsgefüge zueinander (s. Typologie).

Die Referendare werden entsprechend diesem Interaktionsmodus als Schüler oder Novizenlehrlinge adressiert. Neben disziplinierenden Momenten, zeigen sich Tendenzen die Referendare zu infantilisieren. Komplementär zur Reinszenierung der hierarchischen Höherstellung der Seminarleiter reproduziert sich hierin beständig der Verweis auf den ausbildungslogisch noch „unfertigen“ Status der Referendare („Noch seid ihr keine Lehrer“). Die so an die Referendare herangetragene Adressierung als Schüler lässt keine andere Möglichkeit der Distanzierung zu als sich in ironisierende, die Schülerrolle karikierende Verhaltensweisen „zu retten“. Die (unreflektierte) Reproduktion von Unterrichtsklischees und Klischees der Schülerrolle ist dadurch zwangsläufige Folge im Interaktionsgeschehen. Dem gegenüber stehen Aneignungstypen, die sich sowohl der Seminarsituation als auch der damit an sie herangetragenen Rolle gänzlich unterwerfen. Dieser Aneignungstyp lässt sich als beflissen/tüchtig und redlich bemüht den Anforderungen der Seminarleiter zu entsprechen, beschreiben.

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 Voraussetzung 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

Charakteristisch für die Thematisierung des Gegenstandes ist hier eine „Bekennnislogik“, im Rahmen derer die Teilnehmer dazu aufgefordert sind, insofern Bezug auf die Sache zu nehmen, als dass sie sich zu deren Anwendungstauglichkeit im Unterricht positionieren, eigene Vorlieben und Perspektiven artikulieren. Das Problem (im konkreten Fall handelt es sich hierbei um „Medieneinsatz im Unterricht“) wird damit verdinglicht und auf organisatorische Aspekte reduziert. Anmoderiert ist damit ein simplifizierender zweck-rationaler Austausch, nicht aber ein sachhaltiger Diskurs. Die Möglichkeit einer die Komplexität des Problems zur Geltung bringenden, analytischen Reflexion ist über das Gesamtkonzept der Sitzung ausgeschlossen.

Wir bezeichnen den so initiierten Sachbezug als „Pseudo-Fraglichkeit“, der von der Inszenierung eines „selbsttätigen Erarbeitens“ sachrelevanter Aspekte zu einem bestimmten Thema lebt. Im konkreten Fall werden die Referendare dazu aufgefordert, sich in Kleingruppen mit verschiedenen Medien und deren Einsatz im Unterricht auseinanderzusetzen. Dabei zielt die Gruppenarbeit – als auch die anschließende Präsentation der Gruppenarbeitsergebnisse – lediglich auf eine Reproduktion der den jeweiligen Arbeitsgruppen in Form von Textausschnitten zur Verfügung gestellten Inhalte. Die Arbeit in den Gruppen suggeriert das Entstehen verschiedener Expertengruppen, die ihr „Expertenwissen“ anschließend den anderen Seminarteilnehmern „vermitteln“ sollen. Tatsächlich geht es um

das Herausfiltern der von der Seminarleiterin zugeteilten Informationen und eine abschließende normative Stellungnahme aus Sicht der Gruppe. Die Sache ist hier also nicht fraglich, vielmehr soll den Referendaren über die Reproduktion von Wissensbeständen ein als feststehende Gewissheit eingeführter, praktisch vermeintlich bewährter Wissenskanon über Medieneinsatz im Unterricht beigebracht werden. Entsprechend entwickelt sich kein diskursives Plenumsgespräch unter den Referendaren, auch nicht auf der Ebene eines Erfahrungsaustausches. Vielmehr geht es darum, sich im Rahmen des Plenumsgesprächs möglichst konform zu den zu reproduzierenden Wissensbeständen zu positionieren.

Der Habitus der Seminarleiterin kann entsprechend als *restriktiv-autoritär* beschrieben werden. Der bereits im Rahmen des Sachbezuges durchscheinende Wertkonservatismus zeigt sich ebenfalls in der Art und Weise der Seminarleiterin, die Asymmetriesicherung im Seminar vorzunehmen. Die Legitimation ihrer hierarchischen Höherstellung speist sich primär aus dem institutionalisierten Status. Die so installierte Stausdifferenz wird über infantilisierende und disziplinierende Ansprachen beständig reinszeniert. Die Seminarteilnehmer werden so als Schüler adressiert. Momente der Selbstcharismatisierung dienen in diesem Zusammenhang der Aufrechterhaltung ihrer Autorität. Analog zu dem fehlenden Zutrauen in die sowohl berufspraktischen als auch lebenspraktischen Kompetenzen der Referendare, die in Bezug auf den erreichten Ausbildungsstand beständig als Schüler und damit eben auch als „Noch-Nicht-Lehrer“ angesprochen werden, kann die Bearbeitung der Sache nur im Modus der Pseudo-Fraglichkeit vollzogen werden, indem es um eine reine Reproduktion von Wissen geht und eben nicht um eine tatsächlich zukunfts offene Auseinandersetzung mit einer Thematik.

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 Schülerschaft, die versucht, die Zeit bis zum eigentlichen Beginn des Unterrichts – hier der

Präsentation der Gruppenarbeitsergebnisse – möglichst lange hinauszuzögern. Das Spiel wird schließlich durch eine disziplinierende Intervention der Seminarleiterin beendet. Im Anschluss zeigt sich dann die angepasste Haltung des Vortragenden. Zwar verweilt er weiterhin in seiner Karikatur einer Lehrerrolle; Gesten einer Überhöhung des sachlich wenig gehaltvollen Themas bezeugen jedoch seine Anpassung an die Situation. Im abschließenden Plenumsgespräch wird – manifest in eine den Ablauf des Plenumsgesprächs nicht unterbrechende Form gegossen – deutlich Kritik an der mangelnden berufspraktischen Relevanz des Themas als auch an der Form der Bearbeitung im Seminar geübt. Insgesamt steht dieser Fall so für einen Aneignungstyp, der die Adressierung als Schüler vor dem Hintergrund seiner berufspraktischen Erfahrung von sich weist. Er versteht es dennoch sich der Seminarsituation insofern anzupassen, als dass er nicht in Konflikt mit der Seminarleitung (oder den anderen Referendaren) gerät. Distanzierung und Anpassung werden von ihm geschmeidig miteinander verbunden, so dass nicht von einem Leidensdruck in Bezug auf seine Rolle im Seminar auszugehen ist. Die Autorität der Seminarleiterin, besonders in Bezug auf ihre Bewertungsmacht, stellt in diesem Fall kein Problem dar.

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 Einweihung 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

B mit den Begriffen Einweisen und Vormachen charakterisiert werden. Die Realisierung des Sachbezuges in der Vermittlungslogik des Einweisens steht auch hier der Entfaltung einer auf die Entwicklung pädagogischer Reflexionskompetenz ausgerichteten Füllung der Seminarsituation entgegen – obwohl ebenso wie in Fall A – ein Thema im Zentrum steht, das auf eine Analyse und Reflexion berufspraktischer Handlungsprobleme ausgerichtet werden könnte.

Entsprechend einer auf Erfahrungswissen basierenden Einweisung im Modus der Gewissheit zeigt sich im Fall B ein Ausbildungshabitus, der eine starke Tendenz zur Selbstcharismatisierung aufweist. Die Legitimation der Leitungsposition speist sich hier vor allem aus dem (pädagogisch berufsspezifischen) Erfahrungsschatz der Seminarleiterin. Analog zum instruierend angelegten Umgang mit der Sache, bei dem es vor allem darum geht, auf Seiten der Referendare eine als richtig und funktional erkannte Haltung gegenüber Unterricht zu etablieren, zeigt die Seminarleiterin sich als „Meisterin“, die von den Seminarteilnehmern ein „Nacheifern“ ihres Beispiels erwartet. Droht die „Erweckungspädagogik“ an der Unaufmerksamkeit der Seminarteilnehmer zu scheitern, sucht die Seminarleiterin ihren Führungsanspruch mit autoritativen Mitteln durchzusetzen; frei nach dem Motto: „Bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt“. Die Adressierung der Referendare changiert so zwischen einer kollegialen und einer hierarchisch schülerorientierten Ansprache. Die Referendare werden so zu „Novizenlehrlingen“, die von der Seminarleiterin kleinschrittig und doktrinal an die Ausübung des Lehrerberufes herangeführt werden. Eine diskursive Gestaltung der Ausbildungsinteraktion kann so auch hier nicht entstehen. Redebeiträge der Seminarteilnehmer richten sich fast ausschließlich an die Instanz der Seminarleiterin und werden von ihr in jedem Fall abschließend bewertet. Dieser Austausch orientiert sich nicht an der Logik des besseren Arguments, sondern entspricht einem Austausch von Erfahrungswissen. Da das Erfahrungswissen der Seminarleiterin größer als das der Referendare ist, kann es entsprechend keine Beiträge der Seminarteilnehmer geben, die aus sich selbst heraus Geltung beanspruchen können. Sowohl das erste als auch das letzte Wort hat die Seminarleiterin als Geltungsinstanz inne. Der Absolutheitsanspruch über das Geschehen im Seminar zeigt sich ebenfalls in der hohen Interventionsdichte der Seminarleiterin, als auch in der strikten Einhaltung des von ihr konzipierten Fahrplans für die Sitzung. Die Position der Referendare besteht entsprechend in der Einnahme einer Haltung, die als Gefolgschaft beschrieben werden kann.

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 klassifikatorische 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.

Entsprechend kann der Ausbildungshabitus als bürokratisch beschrieben werden. Die Leitungsposition wird auch hier – wie in Fall A – über den institutionalisierten Status legitimiert. Eine Reinszenierung der hierarchischen Höherstellung scheint hier allerdings kaum notwendig (sofern es seitens der Teilnehmer keine den Ablauf der Sitzung ernsthaft beeinträchtigenden Irritationen gibt) – der Seminarleiter installiert selbstverständlich ein traditionelles Lehrer-Schüler-Verhältnis. Analog zu einem die Sache „abhandelnden“ Vermittlungsmodus, zeigt sich der Seminarleiter eigentümlich desinteressiert gegenüber der Sache als auch gegenüber der Seminarsitzung als solcher. Insofern, als dass die Sache vollkommen hinter einem bürokratischen Abarbeiten der Seminarzeit verschwindet, stellt sich hier weder die Frage nach einem Diskurs noch nach einer spezifischen Form der Instruktion. Die Referendare werden zwar latent degradierend, an der Oberfläche jedoch als bestmöglich zu unterhaltende Schüler adressiert. Vergemeinschaftungssprechakte reproduzieren ver-

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

Wir beginnen mit einem besonders markanten Fall, dem von Frau Süßkind geleiteten Hauptseminar, das wir vergleichsweise ausführlich behandeln. Zunächst beschäftigen wir uns mit dem Ausbildungsstil der Seminarleiterin, Frau Süßkind, und anschließend mit dem Aneignungsstil zweier Referendare, Herr Blume und Frau Stollen. Diese Referendare wurden unter der Perspektive ihrer typologischen Kontrastivität ausgewählt. Kontrastierend dazu skizzieren wir dann noch zwei weitere Fälle von Schule-Spielen, nämlich die Veranstaltungen von Frau Munkel und Herrn Obermann. Dabei beschränken wir uns auf eine Skizze des jeweiligen Ausbildungsstils.

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.

Der Ausbildungsstil von Frau Süßkind weist folgende Charakteristika auf: Bei einer flächigen Sichtung des Transkripts fällt zunächst die quantitativ betrachtet, relativ niedrige Frequenz von Frau Süßkinds Redebeiträgen auf. Außer zu Beginn und ganz zum Ende der Sitzung gibt es kaum verzeichnete Wortmeldungen von ihr. Wenn sie sich dann zu Wort meldet, fallen ihre Redebeiträge allerdings jedes Mal verhältnismäßig lang aus. Während des Plenumsgesprächs exkludiert sich Frau Süßkind insofern selbst aus dem Geschehen, als dass sich ihre Teilnahme auf die Verteilung des Rederechts beschränkt. Bewertende oder das Gesagte analysierende Kommentare zu den einzelnen Beiträgen der Referendare nimmt sie in der Regel nicht vor. Im Seminar kann sich so dennoch kein sachorientierter Diskurs unter den Referendaren entwickeln, da Frau Süßkind nicht nur formal das Rederecht erteilt, sondern auch beschränkt, wie lange sich die Referendare jeweils zu einem bestimmten Thema austauschen können. Sie dirigiert auf einer den Referendaren übergeordneten Ebene das Geschehen.

Ihr Ausbildungshabitus kann als an einem traditionell-konservativen Lehrer-Schüler-Verhältnis orientiert beschrieben werden. Damit ist nicht nur auf ein strikt hierarchisch strukturiertes Interaktionsgeschehen verwiesen; vielmehr zeigt sich an unverhältnismäßig vielen Textsequenzen, dass Frau Süßkind – so sie sich zu Wort meldet – die Referendare stark infantilisierend adressiert, teilweise disziplinierend und in der Konsequenz damit auch degradierend. Beständig spricht sie die Referendare als „Schüler“ an, die bisher noch wenig Erfahrung mit der Institution Schule und den damit verbundenen Handlungsanforderungen sammeln konnten. Ihre Kommentare wirken insofern übergreifend. Diese Übergreifigkeit kann aber auch als ein Ringen um professionelle Distanz gelesen werden: Frau Süßkind changiert ständig zwischen einer professionell distanzierten und unauthentisch bemutternden Haltung. Als „Lehrerin“ zeigt sie sich daher insofern, als dass

sich in ihren Sprechakten ausdrückt, sie müsse die „Referendariatsschüler“ von der Piek auf in die Institution Schule einsozialisieren. In diesem Sinne kann als charakteristisches Merkmal ihres Ausbildungsstils eine Überbetonung von Lehrerhaftigkeit festgestellt werden.

Diese Überbetonung von Lehrerhaftigkeit zeigt sich in der andauernden Reproduktion einer Differenzmarkierung zwischen Frau Süßkinds Position als Ausbildungsleiterin, die sie sowohl aufgrund ihres Erfahrungsvorsprungs als auch der beruflichen Statusdifferenz als den Referendaren hierarchisch höhergestellt versteht, und der Position der Lehramtsanwärter, die sie beständig mit dem Label „Noch - Nicht“ versieht. Die sich in den Sprechakten von Frau Süßkind reproduzierende Differenzmarkierung ist also nicht nur aus dem, der Seminarsituation geschuldeten, asymmetrischen Vermittlungsverhältnis erklärbar, sondern geht auch auf das professionelle Selbstverständnis von Frau Süßkind zurück. In ihren Sprechakten zeigt sich eine Selbstcharismatisierung, die auf der Vorstellung fußt, einen dem Lehrerberuf übergeordneten Status erreicht zu haben – nämlich den der Ausbildungsleiterin. Die andauernde Infantilisierung sowie das Absprechen von beruflicher Handlungskompetenz gegenüber den Referendaren scheint insofern einer Aufwertung des professionellen Selbstverständnisses von Frau Süßkind zu dienen. Sie, als „alter Hase“ im Geschäft der Lehrerbildung, hat den von den Referendaren angestrebten Berufsweg längst überwunden. Der in den Sprechakten zum Ausdruck kommenden Differenzmarkierung zwischen Frau Süßkind und den Referendaren scheint das Motiv zu Grunde zu liegen, ein Bild von der Bedeutsamkeit der eigenen Berufsrolle aufrechtzuerhalten.

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.

Allgemein hat das Läuten einer Schulglocke als Signal, dass der Unterricht bzw. die Pause beginnt oder endet, in der Institution Schule schon lange Tradition. Allen an Schule beteiligten Akteuren, insbesondere jedoch den Schülerinnen und Schülern, wird damit angezeigt, dass es Zeit ist sich zum nun folgenden Unterricht einzufinden bzw. die schultypische Disziplinierung des Körpers nur für die Zeit der Pause aufgegeben werden darf. Sie dient demnach als Orientierungspunkt, an dem schulspezifisch erwartete Handlungsabläufe auszurichten sind. In diesem Sinne ist das Zeichen als pädagogisches Hilfsmittel im Sinne eines Disziplinierungsinstruments zu verstehen, es dient der Umsetzung schulspezifischer Regeln.

Bekannt ist das Läuten eines Glöckchens auch zu Beginn von Landtagsitzungen. 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.

Das Läuten eines Glöckchens kennt man darüber hinaus auch im Rahmen von Theateraufführungen. Zum Ende der Pause ertönt dreimal ein Läuten um den Zuschauern anzuzeigen, dass es Zeit ist die Plätze wieder einzunehmen. Im Gegensatz zum schulischen Kontext steht hier jedoch nicht das Moment der Disziplinierung im Vordergrund. Es bleibt den Zuschauern überlassen die Plätze pünktlich einzunehmen oder nicht. Klar ist nur: Die Fortsetzung der Vorstellung wartet nicht.

Das Läuten eines Glöckchens im Klassenraum ist hingegen ein Ritual, das vornehmlich aus dem Grundschulunterricht bekannt ist. Hier wird es dazu eingesetzt, den Beginn des Unterrichts oder den Beginn einer neuen Unterrichtsphase anzuzeigen. Es soll die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler erregen und auf das Folgende ausrichten.

Der dahinterstehende Gedanke liegt in einer Erleichterung des Lehrerhandelns beim Ausrichten der Schülerinnen und Schüler auf den kommenden Teil des Unterrichts. Anstatt

verbal für Ruhe und Aufmerksamkeit zu sorgen, wird das Glöckchen eingesetzt. Insofern dient es hier eindeutig als Disziplinierungsinstrument, das im Gegensatz zum Läuten des Glöckchens durch den Landtagspräsidenten auf die Einübung schulspezifischer Verhaltenserwartungen gerichtet ist. Während im Landtag das Glöckchenläuten ein Mittel zur Herstellung von Ruhe darstellt, mit dem insofern zwar disziplinierende Implikationen verbunden sind, die jedoch nicht der Einübung in bestimmte Verhaltensmuster dienen, ist genau dieser Aspekt der Einübung im Kontext Schule zentral. In der Regel zeigt das Läuten des Glöckchens an, dass es Zeit ist die Plätze einzunehmen und auf weitere Anweisungen der Lehrperson zu warten. Bei älteren Schülerinnen und Schülern wird normalerweise auf ein derartiges Ritual verzichtet, da sie aufgrund ihres Entwicklungsstandes sowie ihrer Erfahrungen mit der Institution Schule dazu in der Lage sind sich soweit selbst zu disziplinieren, dass der Unterricht ohne längere Zeitaufwendung beginnen kann. Auf das pädagogische Hilfsmittel des Glöckchens kann dementsprechend verzichtet werden.

Konfrontiert man diese Überlegung mit dem tatsächlichen Kontext, muss herausgestellt werden, dass Frau Süßkind das Seminar mit einem Ritual beginnt, das die anwesenden Referendare infantilisiert. Im Gegensatz zu unserer Landtagsgeschichte kann dieses Ritual eben nicht einfach als formalisiertes Mittel gesehen werden, mit dem die Seminarleiterin lediglich um Aufmerksamkeit bittet. Das Läuten des Glöckchens kann hier eben nicht als von allen Beteiligten als legitim anerkannte Größe verstanden werden, mit der jede Sitzung – wie im Landtag – begonnen wird. Das eigentlich legitime Mittel zur Aufmerksamkeitsfokussierung wird durch den Übertrag in die Seminarsituation ins Gegenteil verkehrt, haben wir doch – im Gegensatz zu unserer Landtagsgeschichte – eine relativ geringe Anzahl von Referendaren vor uns, so dass auf ein formales Aufmerksamkeitsfokussierendes Hilfsmittel wie dem Glöckchen unproblematisch verzichtet werden könnte. Aufgrund der so fehlenden Legitimation für den Einsatz des Glöckchens, trägt dieses Ritual hier – genau wie im Grundschulkontext – stärker das Merkmal der Disziplinierung und der damit verbundenen Erwartung schulspezifische Verhaltenserwartungen einzuüben. Die Eröffnungssequenz zeigt eine Ambivalenz zwischen einer professionell-distanzierten und bemutternd – übergriffigen Art, die Seminarsitzung zu beginnen. Der Einsatz des Glöckchens im Seminar mag oberflächlich zwar als Ausdruck einer formalen Distanz lesbar sein, bekommt aber durch die mangelnde Legitimation einen übergriffigen, disziplinierenden Charakter. Damit gerät die Eröffnung der Seminarsituation zu einer Einweisung, wie sie im Grundschulunterricht anzutreffen ist. Wie eine Grundschullehrerin

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*

Im Anschluss an das Klingeln des Glöckchens markiert Frau Süßkind den Beginn der Seminarsitzung mit der eine Zäsur markierenden Partikel *so*. Die darauf folgende Ansprache der Referendare erinnert auf den ersten Blick an die konventionelle Anrede eines Publikums zum Beispiel zu feierlichen Anlässen. So könnte Thomas Gottschalk zur Eröffnung der Verleihung des deutschen Fernsehpreises sagen: *Sehr geehrte Damen und Herren, ich darf Sie herzlich zur Verleihung des deutschen Fernsehpreises begrüßen*. Diese traditionell förmliche Anrede entspricht den gängigen Konventionen und ist insofern unproblematisch.

In der vorliegenden Variante handelt es sich aber weder um einen feierlichen Kontext, noch finden wir das obligatorische „sehr geehrte“ realisiert. Vielmehr handelt es sich um einen verkürzten „Ableger“ der förmlichen Anrede eines Publikums, in dem das „sehr geehrte“ mit dem Possessivpronomen *meine* ersetzt wurde. Bekannt ist dieser Sprechakt besonders aus der Tagesschau, in der die Moderatoren regelmäßig die Fernsehzuschauer mit *Guten Tag bzw. Guten Abend meine Damen und Herren* ansprechen. Ähnlich gängig ist die Variante *Guten Abend meine sehr verehrten Damen und Herren*. Der Wegfall des „sehr verehrte“ lässt die erste Variante gegenüber der zweiten moderner erscheinen, beide sind jedoch im Rahmen der Tagesschau geläufige Anreden und insofern ebenfalls als unproblematisch einzuschätzen.

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.

Eine deutliche Bedeutungsverschiebung erhält der Sprechakt jedoch durch den – eine Zäsur markierenden – Partikel *so* zu Beginn. Nehmen wir noch einmal das Hochzeitsbeispiel. Würde der Onkel hier aufstehen und seine Rede mit *So meine Damen und Herren* beginnen, gäbe es aus dem Publikum mindestens einige Lacher. Diese würden davon zeugen, dass diese Anrede als ungehörig verstanden wird, man würde dem Redner unterstellen, er mache einen Witz. Die Begründung hierfür liegt in der Disziplinierungsfunktion, die mit dem vorangestellten *so* hier zum Ausdruck kommt. Mit dieser Adressierung würde von den Gästen in unangemessener, ja übergreifiger Weise, ihre Aufmerksamkeit eingefordert.

Die Kombination des Zäsur markierenden Partikels *so* mit dem Possessivpronomen *meine* als Beginn der konventionell höflichen Anrede, bricht durch den Disziplinierungsaspekt und die damit verbundene Distanzlosigkeit die Formalität (und Feierlichkeit) der Situation. Ähnlich verhält es sich im Rahmen der Ausbildungssituation. Deutlich wird dieser Gedankengang anhand folgender Geschichte: Eine Schulklasse des 8. Jahrgangs kehrt von der Pause zurück. Es herrscht aufgeregtes Treiben, die Schülerinnen und Schüler unterhalten sich noch angeregt. Die Lehrerin möchte die Aufmerksamkeit der Beteiligten endlich auf das anstehende Gespräch über die Wahl des Schülervertreters lenken: „*So meine Damen und Herren. Dürfte ich dann um ihre Aufmerksamkeit bitten, wir haben heute noch viel vor.*“ Ähnlich wie in der tatsächlichen Realisation des Sprechaktes durch Frau Süßkind, hat dieser hier nicht nur die Funktion einer Anrede, sondern auch der Disziplinierung der Anwesenden. Dadurch erhält die Verwendung der förmlichen Anrede einen ironisierenden Zug. Sie drückt nicht Höflichkeit im Sinne der Einhaltung geltender Konventionen aus, sondern verdeutlicht vielmehr das hierarchische Beziehungsgefüge zwischen Sprecher und Angesprochenen. Die Verwendung der förmlichen Anrede im Kontext Schule karikiert die Höflichkeitskonventionen, in dem der Sprecher von den Angesprochenen die Anerkennung seiner qua Berufsrolle verliehenen Autorität einfordert. Das in der Verwendung der höflichen Anrede zum Ausdruck kommende Merkmal des Respekts gegenüber den Angesprochenen wird ins Gegenteil verkehrt. Nicht den Angesprochenen wird durch die Anrede Respekt entgegen gebracht, sondern die in der Anrede thematische Aufforderung zum Zuhören fordert den Respekt der Zuhörenden gegenüber dem Redner ein. Eben dabei

dient die Verwendung dieses höflichen Sprechaktes sozusagen als Trick des Lehrers. Die Ironisierung liegt gerade darin, dass sich der Redner über das vermeintliche „Erwachsen-Sein-Wollen“ der angesprochenen Schüler implizit lustig macht. Die, sich im Augenblick des Angesprochen-Werdens gerade nicht sehr diszipliniert verhaltenden Schüler, werden mit dem Hinweis auf ihre spätere Erwachsenenrolle und den damit verbundenen Verhaltensnormen an ihre aktuell stark davon abweichende Position im Klassengefüge erinnert.

Der Sprechakt trägt demnach deutlich das Merkmal der Disziplinierung und damit auch der Distanzlosigkeit in sich. Ähnlich wie in unserer Beispielgeschichte spricht Frau Süßkind die Referendare hier wie eine Klasse pubertierender Jugendlicher an. Die ironisierende Verwendung der förmlichen Anrede verweist die Referendare auf eine Schülerrolle und verdeutlicht so das hierarchische Beziehungsgefüge zwischen Ausbildungsleiterin und Referendaren. Anstatt in einen kollegialen Dialog zu treten, wird von Frau Süßkind von Beginn an ein Lehrer-Schüler-Verhältnis installiert. Damit reproduziert sich hier bereits das Merkmal der Infantilisierung. Die zweite Sequenz kann als strukturhomolog zur ersten Sequenz beschrieben werden.

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

In Form eines Deklarativsatzes markiert Frau Süßkind – nun bereits zum dritten Mal – dass das Seminar beginnt. Für den Sprechakt sind kaum Kontexte denkbar in denen dieser wohlgeformt auftreten könnte, außer Situationen, in denen der Sprecher sich die Aufmerksamkeit der Hörer „erkämpfen“ muss. Insofern sind, wie oben, besonders gut schulische Kontexte denkbar, in denen eine Lehrperson eine unruhige Klasse zur Aufmerksamkeit disziplinieren muss. Durch den Verweis auf die Uhrzeit, der in der aktuellen Situation überflüssig ist, – schließlich kommen die Referendare nur für diese Seminarsitzung zu dem Ort an dem das Seminar stattfindet – sowie die Aussage, das Seminar beginne jetzt – ohne beispielsweise ein Thema zu nennen, mit dem die Sitzung heute beginnt – bekommt der Sprechakt einen Charakter, der an einen Befehl erinnert und als Anspielung auf den bevorstehenden Unterricht gelesen werden kann. Nicht der Termin der Seminarsitzung an sich bestimmt für alle Beteiligten, dass das Seminar beginnt, sondern Frau Süßkind legt fest, dass das Seminar nun beginnt und unterstreicht damit – wie eine autoritäre Lehrerin – ihre hierarchisch den Referendaren höher gestellte Position.

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

In Frau Süßkinds Seminareröffnung zeigt sich bis hierher ein Ausbildungsstil, der den anwesenden Referendaren wie einer unerfahrenen und zu disziplinierenden „Schüler“-Klientel begegnet. In den realisierten Sprechakten zeigt sich deutlich eine Distanzierungsbewegung von Frau Süßkind gegenüber den Referendaren, dies aber nicht nur im Sinne eines qua Berufsrolle bzw. der Ausbildungssituation an sich geschuldeten oder auf einem Erfahrungsvorsprung basierenden Hierarchieverhältnisses, sondern weit darüber hinausgehend: Frau Süßkind agiert gegenüber den Referendaren wie eine (Grundschul-)Lehrerin, die für die Begründung und das Einhalten grundlegendster Abläufe Sorge tragen muss. Damit konstituiert sie eine maximale Distanz zwischen sich als Seminarleiterin und den, von ihr in den Beruf einzusozialisierenden, Referendaren. Schon in diesen ersten drei Sequenzen war das Merkmal der Disziplinierung durchweg thematisch. Im Kontrast zu einer gedankenexperimentell vorstellbaren gemeinsam hervorgebrachten und getragenen Arbeitssituation, verweist die von Frau Süßkind realisierte Einleitung von Beginn an auf ein eher „traditionelles“ Lehrer-Schüler-Verhältnis, in dem wenig Zutrauen in die Fähigkeit zum „eigenverantwortlichen, interessierten Arbeiten“ der „Schüler“ steckt, sondern eher an einer klar disziplinierenden und – bedenkt man die Situation – real degradierenden Performance ausgerichtet ist. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass in allen Sequenzen das Bemühen um ein den gängigen Höflichkeitskonventionen entsprechendes distanzierendes Beziehungsgefüge sichtbar wird, das durch die spezifische Realisation der Sprechakte jedoch jedes Mal in das genaue Gegenteil verkehrt wird. In ihren Sprechakten reproduziert sich ein traditionelles Lehrerbild, das von einer ständigen Reinszenierung der qua Berufsrolle verliehenen Autorität lebt. Haben wir im Rahmen der Analyse unseres Pilotfalls Herrn Abromeit als ein wesentliches Strukturmerkmal eine Vermeidung des Lehrerhaften festgestellt, so zeigt sich in Frau Süßkinds Ausbildungsstil bis hierher eine Überbetonung von Lehrerhaftigkeit.

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,

gelesen werden. Die Eigentümlichkeit des Sprechaktes liegt jedoch nicht in der Verwendung des Konjunktivs einschließlich des Infinitivs mit *zu*, sondern in der Auslassung des Personalpronomens zu Beginn des Sprechaktes. Hierin drückt sich eine seltsame Beiläufigkeit aus, deren Bedeutung nachvollziehbar wird, wenn man sich folgendes Kontrastbeispiel vergegenwärtigt: Ein Küster begleitet einen Besucher auf dem Weg durch das Kirchenschiff zum Pfarrzimmer. Dabei sagt er: *Würde sie bitten den Hut abzunehmen.* Bzw.: Ich würde sie bitten, den Hut abzunehmen.

Durch die Einführung des Personalpronomens in Variante zwei wird die Aufforderung sehr viel direkter kommuniziert als in Variante eins. Gleichzeitig erlaubt Variante zwei eher Widerspruch seitens des Angesprochenen, da die Aufforderung den Hut abzunehmen durch die Verwendung des Personalpronomens direkt an die innere Befindlichkeit des Sprechers gebunden ist und damit den Beziehungsaspekt zwischen Sprecher und Angesprochenen stärker in den Vordergrund rückt. Die Aufforderung kann also als Anliegen des Sprechers aufgefasst und mit einer höflichen Erwiderung des Angesprochenen abgelehnt werden: *Verzeihen sie meine Unhöflichkeit, aber draußen war es sehr stürmisch, ich würde den Hut gerne noch einen Moment aufbewahren, bis ich mich wieder etwas aufgewärmt habe.* Im Vordergrund dieser Geschichte stehen demnach eher geltende Konventionen bezüglich der Beziehung der beiden Personen untereinander als die Geltung von Normen in Bezug auf das Verhalten in einer Kirche. Letzteres rückt dagegen in der Variante ohne Personalpronomen in den Vordergrund. Durch den Wegfall des Personalpronomens bekommt die Aufforderung eher einen allgemeingültigen und auch funktionalen Charakter, der Küster erinnert den Besucher an eine geltende Norm (in der christlich abendländischen Kultur ist es für den Mann üblich, die Kopfbedeckung als Zeichen der Demutsbekundung abzunehmen), seine persönliche Haltung gegenüber dieser Norm spielt dagegen keine Rolle. Der Sprechakt erhält durch diesen funktionalen Verweis einen Zug der Zurechtweisung, der allerdings höflich und beiläufig zum Ausdruck gebracht wird. Tatsächlich ist ja die Notwendigkeit auf die Geltung der Norm hinzuweisen ein lästiges Übel, der Besucher müsste sich eigentlich entsprechend zu verhalten wissen. Insofern, als dass sich hinter der augenscheinlich höflichen Aufforderung eine doch recht rigide Zurechtweisung bzw. Erinnerung an das normkonforme Verhalten in einer Kirche verbirgt und weniger das innere Befinden des Sprechers (bezüglich der Geltung dieser Norm) im Vordergrund steht, ist auch eine entsprechende Anerkennung dieser Zurechtweisung und Entschuldigung des Fehlverhaltens auf Seiten des Besuchers wahrscheinlicher als in der ersten Geschichte. Sei es, dass der Angesprochene lediglich seinen Hut abnimmt, sei es,

dass er diese Handlung noch mit einer verbalen Entschuldigung kommentiert. Festzuhalten bleibt, dass das zentrale Merkmal des Sprechaktes *Würde sie bitten den Hut abzunehmen* in der Erinnerung an geltende Normen liegt und damit implizit eine Zurechtweisung des Angesprochenen thematisch ist, deren Bedeutung der Situation geschuldet ist und nicht an die innere Befindlichkeit des Sprechers gebunden ist. Die in dem Sprechakt implizit thematische Autorität des Sprechers, leitet sich aus dessen Position als Vertreter der Institution ab.

Die durch das fehlende Personalpronomen zum Ausdruck kommende Distanz bzw. Beziehungs- oder Bindungslosigkeit des Sprechers gegenüber dem Angesprochenen, die der angegebenen Situationsspezifität geschuldet ist, unterstrichen durch den funktionalen Charakter der Äußerung im oben beschriebenen Sinne, soll an folgendem Beispiel weiter expliziert werden. Der Sprechakt *Würde sie bitten die Tür zu schließen* kann ja ebenfalls als Beginn einer Aufzählung gelesen werden: *Würde sie bitten die Tür zu schließen und die Hefte aufzuschlagen*. Als Beginn einer Aufzählung im Kontext Schule gelesen, kommt der programmhafte Charakter des Sprechaktes deutlich zum Vorschein. Typisch schulische Routinehandlungen werden hier vom Lehrer als Aufforderung noch einmal verbalisiert. Dabei zeigt auch hier die Auslassung des Personalpronomens, die innere Distanz des Sprechers gegenüber den Angesprochenen. Zentral ist die zum Ausdruck kommende Routine des Lehrers in der Ausübung seiner Berufsrolle¹⁸.

Übertragen auf den tatsächlichen Kontext lässt Frau Süßkinds Äußerung demnach folgende Schlussfolgerungen zu: Durch die Auslassung des Personalpronomens drückt der Sprechakt eine große Distanz bzw. eine Art von Beziehungslosigkeit Frau Süßkinds gegenüber den angesprochenen Referendaren aus. Das Merkmal der Zurechtweisung, das anhand der ersten Geschichte rekonstruiert wurde, liegt in dem impliziten Verweis auf geltende Normen. Da diese Zurechtweisung allerdings beiläufig und im Rückgriff auf gängige Höflichkeitskonventionen – ohne die Einführung eines Personalpronomens – geäußert wird, drückt sich hierin auch eine innere Distanz des Sprechers gegenüber der Geltung dieser Norm aus. Die mit dem Sprechakt eingeforderte Befolgung der Norm ist eher der Seminarsituation geschuldet, nicht dem inneren Bedürfnis von Frau Süßkind. Die oben festgestellte Überbetonung des Lehrerhaften in Frau Süßkinds Ausbildungsstil

¹⁸ Zur Bedeutung der geschlossenen Tür im Kontext Schule: Die geschlossene Tür in der Schule ist nicht bloß als Zeichen zu lesen, dass hinter ihr Unterricht läuft, der vor möglichen Störfaktoren von draußen geschützt werden soll, sondern erfüllt auch die Funktion der Abschottung des Geschehens in der Klasse von der Öffentlichkeit, beispielweise Externen (andere Lehrerkollegen, Eltern) und einer damit in Verbindung stehenden, möglicherweise illegitimen Kontrolle von außen.

scheint demnach als Ausdruck einer durch und durch routinierten Ausübung der Berufsrolle geschuldet zu sein. Diese Routine ist gekennzeichnet durch die Merkmale der Disziplinierung, wie mit dem Verweis auf die Zurechtweisung bzw. Erinnerung an geltende Normen rekonstruiert werden konnte, sowie dem Merkmal der Beziehungslosigkeit. Frau Süßkind zeigt sich distanziert und rügt dabei gleichzeitig, dass die Referendare gängige Normen bezüglich der Seminarsituation nicht einhalten. Damit reproduziert sich auch hier die Ambivalenz aus professioneller Distanz und „bemutternder“, darin übergreifender und in der Konsequenz diskreditierenden Fürsorge.

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 Wörtchens *heute* deutlich, das auf die Besonderheit der *heutigen* Sitzung gegenüber anderen Seminarsitzungen verweist.

In der Regel stellt die Anwesenheit eines Gastes im Rahmen universitärer Seminare – oder auch im Schulunterricht – eine Bereicherung für die entsprechende Sitzung dar, da der Gast bspw. als Experte einen Vortrag zu einem bestimmten Thema halten wird. Darin enthalten ist ebenfalls eine Idee von Interaktivität, so können die Anwesenden dem Gastredner in der Regel im Anschluss seines Vortrages Fragen stellen. Insofern wird eine solche Ankündigung nicht selten von Sprechakten der Wertschätzung begleitet (etwa: *Ich freue mich Sie heute hier begrüßen zu dürfen*). Im Rahmen schulischen Unterrichts kann die Ankündigung darüber hinaus als Erinnerung an das Einhalten eines disziplinierten, also ruhigen Verhaltens der Schülerinnen und Schüler gelesen werden, damit der Auftritt des Gastes möglichst reibungslos ablaufen kann. In jedem Fall gibt diese Form der Ankündigung der Situation einen besonderen, fast schon feierlichen Charakter.

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 ablaufen¹⁹. 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?

Die Begründung dessen kann nur in der persönlichen Wahrnehmung der Situation von Frau Süßkind liegen. Die Bereicherung scheint darin zu bestehen, dass Frau Süßkind die Anwesenheit der Forscherin und die Tatsache, mit ihrer Arbeit der wissenschaftlichen Forschung einen Dienst zu erweisen, als Aufwertung ihres professionellen Selbstverständnisses, mindestens jedoch der Seminarsituation auffasst, deren Vorsitz sie inne hat. Mit der Bereitschaft zur Teilnahme am Projekt präsentiert sie sich selbst und den Referendaren als aufgeschlossen und an einer Weiterentwicklung der Referendariatsausbildung interessierte Seminarleiterin. Der Sprechakt verweist insofern auf ein „bedeutungserheischendes“ Moment und bringt insofern auch eine Tendenz zur Selbstcharismatisierung zum Ausdruck. Mindestens können wir sagen, dass die Situation als solche durch den Sprechakt eine Art von Charismatisierung erfährt.

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 Involviertheit 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 gemailt 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 gemailt*). 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 gemailt 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 Unsicherheitssituation 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

Vorgesetzten – vor Augen hält. In diesem Fall liegen die negativen Konsequenzen ja allein auf Seiten des Angestellten, der Chef könnte sich für seine nun ungültige Versicherung entschuldigen, weitere Folgen können für ihn aus dieser Art Zusicherung jedoch nicht resultieren. Zentral ist hierbei demnach die Differenz zwischen offizieller, zum Beispiel vertraglich gesicherter Zusage und einem inoffiziellen „Gemauschel“, die in diesem Sprechakt thematisch ist. Der Sprechakt verweist demnach auf ein typisch hierarchisch-bürokratisches Beziehungsgefüge. Indem der Chef auf einer inoffiziellen Ebene Zusicherungen macht, die er möglicherweise gar nicht halten kann, da die Entscheidungsmacht bei einer anderen Instanz liegt, kann der Sprechakt auch als Ausdruck einer Selbstcharismatisierung gelesen werden. Der Chef zeigt sich als „Insider“ einer bedeutenden Entscheidungsinstanz und gibt dieses Insiderwissen „verständnisvoll“ an seine Untergebenen weiter.

Frau Süßkind unterstellt mit ihrem Sprechakt demnach ein gerade für Arbeitskontexte typisches, einseitig konstituiertes Vertrauensverhältnis, das auf das hierarchische Beziehungsgefüge zwischen ihr und den Referendaren verweist. Indem der Sprechakt auf ein hierarchisch-bürokratisches Verhältnis zwischen den Sprechern verweist, kommt besonders deutlich das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Frau Süßkind und den Referendaren zum Vorschein. Sinnlogisch unterstellt Frau Süßkind mit diesem Sprechakt, die Referendare hätten bei der Entscheidung zur Aufnahme der Seminarsituation kein Mitspracherecht gehabt. Mit dem Sprechakt zeigt Frau Süßkind sich demnach als „Chefin“ der Seminarsituation, die über ein Insiderwissen verfügt, auf dessen Gültigkeit die Referendare vertrauen können (und müssen). Insofern kommt hier ebenfalls eine Art Selbstcharismatisierung zum Ausdruck: Frau Süßkind zeigt sich als autorisierte Mittlerin zwischen der Forscherin und den Referendaren. Nicht nur der Aspekt der Selbstcharismatisierung sondern auch das Merkmal der Abhängigkeit von der Seminarleiterin ist an diesem Sprechakt bedeutsam. Es wird suggeriert, dass es außerhalb des Handlungsspielraums der Referendare liegen würde, für die Wahrung ihrer Interessen einzutreten.

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

In dieser Sequenz reproduziert sich die zu Beginn der Analyse herausgearbeitete Infantilisierung der Referendare. Zunächst erinnert der Sprechakt an klassische Erzieher – Zögling – Situationen. So könnte zum Beispiel eine Mutter zu ihrem Kind beim Zahnarztbesuch sagen: *Du brauchst keine Angst zu haben, der Doktor schaut sich bloß deine Zähne an, das tut gar nicht weh*. Hierbei handelt es sich um einen Sprechakt, der beschwichtigen und Trost spenden soll. Die Mutter reagiert auf ein antizipiertes Unbehagen ihres Zöglings. Sie schreibt ihm zu, dass er Angst vor dem Zahnarztbesuch hat und versucht gleichzeitig diese Angst zu nehmen, indem sie ihn beschwichtigt. Dabei verhält es sich hier ganz ähnlich wie in der „*mir wurde zugesichert*“ – Sequenz oben: inwiefern der Sprechakt vom Angesprochenen wirklich als Trost spendend empfunden wird, hängt von dem Vertrauensverhältnis zwischen Erzieher und Zögling ab. Letztlich

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.

Der von Frau Süßkind realisierte Sprechakt unterscheidet sich jedoch von unserer Beispielgeschichte aus mehreren Gründen. Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass der Sprechakt so aufgebaut ist, als leite er einen Nebensatz ein. Wohlgeformt müsste er eigentlich lauten: ..., *so dass ihr auch keine Angst zu haben braucht*; darauf verweist die Konstruktion aus dem Hilfsverb *haben* in Verbindung mit *zu* und dem Modalverb *brauchen*. Daneben ist auf das eingefügte *auch* hinzuweisen, das auf eine potentielle zweite Bedrohung verweist. Denkbar wäre folgender Sprechakt: *ich habe der Giftschlange die Zähne gezogen, so dass ihr auch keine Angst zu haben braucht, vergiftet zu werden*. In diesem Sprechakt kommuniziert der Sprecher zwar, dass die Angesprochenen Angst haben könnten; die Beschwichtigungsabsicht kann daher als authentisch aufgefasst werden. Irritierend bleibt jedoch das eingefügte *auch*, das in diesem Sprechakt immer noch keinen rechten Sinn ergeben will. Die Frage nach der damit angesprochenen potentiell zweiten Bedrohung bleibt weiter bestehen. Denken wir etwas weiter und stellen uns einen Besuch einer Kindergartengruppe in der Grundschule vor. Nach der Besichtigung der Schule gibt es für alle Kinder Kakao und Kuchen. Hier könnte eine Lehrerin sagen: *Wir haben viele verschiedene Kuchen für euch vorbereitet und von allem ist genug da, so dass ihr auch keine Angst zu haben braucht, zu kurz zu kommen*. Hier wäre das *auch* wohlgeformt, es verweist nämlich einmal auf die potentielle Sorge der Kinder, es könnte nicht genug Kuchen für alle da sein und zweitens auf die potentielle Sorge, es könnte nicht genug von dem Kuchen da sein, den die Kinder besonders gerne essen. Damit haben wir allerdings eine außeralltägliche Situation vor Augen, die kaum jemals so stattfinden wird. Aus der Beschwichtigung wird in dieser Geschichte dann auch eher eine „Verhöhnung“ der angesprochenen Kinder, man macht sich implizit über die mäkeligen Esser lustig.

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 müsst 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 Stadtsaal, 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. An dem Sprechakt *Ihr auch keine Angst zu haben braucht,* sind demnach folgende Merkmale zentral: Es handelt sich nicht um einen authentischen Beschwichtigungs-sprechakt, die angesprochene Angst ist tatsächlich gar nicht thematisch. Vielmehr wird ironisch auf ein charakterliches Defizit oder eine Marotte der Angesprochenen verwiesen. In einem vertrauten Kontext, in dem die Sprecher sich gut kennen, kann dieser Verweis als ironischer Kommentar stehen gelassen werden oder mit einem entsprechenden Konter quittiert werden. In weniger vertrauten Beziehungsverhältnissen muss hingegen, der mit dem Sprechakt von außen herangetragene Verweis auf ein charakterliches Defizit, als Beleidigung aufgefasst werden. Sinngemäß ist er mit: *Keine Sorge, ihr kommt alle auf eure Kosten,* zu übersetzen.

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

Infantilisierung noch. Frau Süßkind zeigt sich damit wie eine Lehrerin, die ihre „Pappenheimer“ kennt. Er schreibt den Referendaren eine Sorge bzw. eine Marotte zu, deren Diagnose Frau Süßkind als Seminarleiterin nicht zusteht. In dem Sprechakt zeichnet sich eine irritierende Ambivalenz ab: Auf der Oberfläche scheint Frau Süßkind sagen zu wollen, die Referendare müssten sich um den Schutz ihrer Persönlichkeitsrechte keine Sorgen machen. Die Struktur des Sprechaktes dreht diese Logik jedoch um. Im Sinne der Lesart „Keine Sorge, ihr kommt schon auf eure Kosten“, sagt Frau Süßkind eigentlich, die Referendare brauchen sich keine Sorgen zu machen, in der Anonymität zu verschwinden. Indirekt unterstellt sie den Referendaren als Marotte, dass sie sich immer gerne in Szene setzen. Die „Beschwichtigung“ würde sich also darauf beziehen, dass – obwohl diese Videoaufnahmen anonymisiert werden – es immer noch die Möglichkeit geben wird, im Rampenlicht zu stehen. Frau Süßkind selbst ist von dieser Tatsache ausgenommen, sie referiert lediglich auf die Seminarteilnehmer (*Ihr*).

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 der Logik auf der Oberfläche ihres Sprechaktes, führt Frau Süßkind ihre Aussage mit einem *weil* fort. Dieses ist im Sinne der Beschwichtigungslesart wohlgeformt, normalerweise würde im Anschluss das genannt werden, worin die Angst des Angesprochenen bestehen könnte. Zum Beispiel könnte folgender Sprechakt geäußert werden: *Wir haben ganz viele verschiedene Kuchen hier, so dass ihr auch keine Angst zu haben braucht, weil einige von euch nicht so schnelle Esser sind.*

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.

Der im Folgenden genannte Begriff der *Lehrerkarriere* ist ebenfalls erklärungsbedürftig. Was ist darunter zu verstehen? Prinzipiell kann gesagt werden, dass man auch als Lehrer Karriere machen kann, so kann man beispielsweise Schulleiter werden oder in die Schulaufsichtsbehörde wechseln. In der Regel bewegt man sich mit diesem Berufsaufstieg jedoch von dem genuin schulischen Feld und dem Kerngeschäft Unterricht weg. 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.

Der Begriff der *Lehrerkarriere* lässt dagegen eher an Wortneuschöpfungen denken, wie zum Beispiel *Drogenkarriere* oder *Patientenkarriere*. Diesen Begriffen gemein ist allerdings die Tatsache, dass sie eher das Verhaftetsein einer Person in einem prekären Zustand beschreiben. Der Drogenabhängige, der seine Sucht nicht überwindet oder der chronisch Kranke, der ewig weiter Patient bleiben wird. In diesem Sinne haftet den Begriffen eine negative Konnotation an, die in starkem Gegensatz zur semantischen Bedeutung des Begriffes Karriere steht. Im Grunde kann der Begriff der Lehrerkarriere daher nahezu als abwertender Ausdruck für das mit der Wahl zum Lehrerberuf vermeintlich fehlende Aufstiegsmotiv gelesen werden.

Fasst man Frau Süßkinds 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 vielmehr 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,

dass Frau Süßkind damit auch ihren eigenen Beruf implizit abwertet. Daraus folgt, dass Frau Süßkind sich selbst nicht mehr als Teil des Berufsstandes Lehrer begreift, da sie den Sprung aus der Schule hin zum Arbeitsfeld der Lehrerbildung vollzogen hat.

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.*

Im Anschluss bezieht sich Frau Süßkind auf einen unbestimmten Punkt in der Zukunft. Hierin liegt eine seltsame Doppeldeutigkeit. Zum einen kann die Zeitangabe als Wiederholung des „Noch-Nicht“ in Bezug auf das Lehrersein gelesen werden, zum anderen scheint sich die Zeitangabe sinnlogisch auf den folgenden Teil von Frau Süßkinds Sprechakt zu beziehen. Die von Frau Süßkind unterstellte Sorge, die Marotte der Referendare („von heute“), scheint sich demnach auf die Selbstdarstellung im Rahmen eines sozialen Onlinenetzwerkes zu beziehen.

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.

Die Formulierung *in vollem Umfang* wird eigentlich nur in Kontexten verwendet, in denen von Katastrophen oder doch zumindest außerhalb der normalen Alltagssituation liegenden Ereignissen die Rede ist. So könnte folglich ein Pressesprecher von Siemens vor die Journalisten treten und sagen: *„Die Firma Siemens wird in vollem Umfang für den verursachten Schaden aufkommen.“* Denkbar wäre auch folgender Sprechakt: *Griechenland muss seine Schulden in vollem Umfang zurückzahlen, bevor es politisch wieder Forderungen an die EU stellen darf.* Es geht dabei jeweils immer um eine umfängliche Schadensbegrenzung und nicht um eine nach verschiedenen Teilaspekten differenzierte Schadensbegrenzung. Das Merkmal des „Noch-Nicht“ in Bezug auf den Status der Referendare reproduziert sich in der im Anschluss realisierten Formulierung: *in Erscheinung treten.* Denkbar ist der Sprechakt zum Beispiel in folgendem Kontext: Zwei

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?

Frau Süßkind referiert offenbar auf das Bedürfnis von Lehrern (im Allgemeinen) sich in der Öffentlichkeit eines sozialen Onlinenetzwerkes selbst darzustellen. Die Art und Weise wie Frau Süßkind diese Unterstellung zum Ausdruck bringt, lässt sich als auf der Oberfläche „bemutternd“ beschreiben, worin gleichzeitig das Merkmal einer Übergriffigkeit und damit Distanzlosigkeit liegt. Dadurch erhält der Sprechakt etwas infantilisierendes und auch degradierendes gegenüber den Referendaren. Gleichzeitig kommt in diesem Sprechakt die Idee einer Selbstdarstellung zum Ausdruck, die schon fast exhibitionistische Ausmaße annimmt. Die von ihr den Referendaren unterstellte Marotte ist als öffentliche (volumfängliche) Selbstdarstellung im Rahmen eines sozialen Onlinenetzwerkes zu sehen. Eine derartige Unterstellung scheint allerdings denkbar abwegig und kann daher eigentlich nur Frau Süßkind selbst zugeschrieben werden. Möglicherweise zeigt sich in diesem Sprechakt daher ihr eigener „Hang zur Selbstdarstellung“.

Darüber hinaus bemüht Frau Süßkind mit dem Begriff „Lehrerkarriere“ ein Bild des Lehrerberufes, das diesen karikiert und abwertet. Hierin zeigt sich die hierarchisch konstituierte Differenz zwischen Frau Süßkind und den Referendaren: Während die Lehramtswärter noch nicht einmal am Beginn ihres Berufsweges stehen, hat Frau Süßkind den Lehrerberuf bereits hinter sich gelassen, indem sie den Aufstieg in die Lehrerbildung vollzogen hat. Unglücklicherweise, so ließe sich hinzufügen, ist dieser Aufstieg in Frau Süßkinds Perspektive nicht mit einer öffentlichen Anerkennung verbunden. Daher scheint die Teilnahme am Forschungsprojekt so außergewöhnlich bedeutsam für sie.

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*

keine Angst zu haben braucht auch das kurze Stocken Frau Süßkinds hin (*äh*), offenbar sucht sie hier nach einer – ihrer Pointe angemessenen – (also der Situation entsprechend übertriebenen) Formulierung. Intentional mag ihr Sprechakt also nicht in der Schärfe abwertend gemeint gewesen zu sein, wie er sich in der Analyse zeigt. Dies ändert jedoch nichts an der explizierten Sinnstruktur. Frau Süßkinds Ausbildungsstil lässt sich an dieser Stelle mit dem Motto: *Lehrjahre sind keine Herrenjahre* beschreiben. Wie der Zimmermannsmeister erlaubt sie sich ein Späßchen mit ihren Gesellen, das von der Inszenierung einer qua beruflicher Statusdifferenz bestehenden Autorität lebt. Dabei ist der Aspekt der Selbstdarstellung von großer Bedeutung.

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

In dieser letzten Sequenz ist die Infantilisierung erneut das zentrale Merkmal des Sprechaktes. Die erste Sequenz *und bevor wir dann loslegen* fügt sich sehr gut in denkbare Grundschulkontexte ein. Hier könnte der Sprechakt zu Beginn einer Projektarbeitsphase von der Grundschullehrerin geäußert werden: *Und bevor wir dann loslegen bitte ich euch noch einmal zu überprüfen, ob ihr auch wirklich alle Materialien für das Stempelbild auf eurem Tisch habt.* Für die vorliegende Analyse bedeutsam ist vor allem das Verb, das den anstehenden Arbeitsprozess der Schüler als spannend, nahezu „actionreich“ charakterisiert. Der Begriff hat etwas informelles, das wird besonders deutlich wenn man im Kontrast etwa das Verb „beginnen“ in den Sprechakt einsetzt. Während dieser eher nüchtern - neutral auf das Folgende hinweist, beschönigt *loslegen* das nun Anstehende und lässt es eher als eine mit Spaß und großer persönlicher Involviertheit verbundene Tätigkeit der ausführenden Person erscheinen. Für Grundschulkontexte typisch ist auch die Verwendung der 1. Person Plural (*wir*), mit dem sich die Lehrperson zum Teil der arbeitenden Gemeinschaft macht und das der Institution geschuldete Hierarchieverhältnis zwischen ihr und den Schülern eher verschleiert. Ähnlich verhält es sich mit der letzten Sequenz *was sie heute mit uns*

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 artifiziellen 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.

Insgesamt stellt sich Frau Süßkinds Ausbildungsstil als autoritär und an einem „traditionellen“ Lehrer-Schüler-Verhältnis orientiert dar. Das Protokoll verweist uns auf einen Ausbildungshabitus der zwischen dem Bemühen um Distanz und einer distanzlosen Übergriffigkeit changiert. Die dauernde Reinszenierung der hierarchischen Höherstellung der Seminarleiterin kann nicht allein über das institutionell installierte Asymmetrieverhältnis zwischen Referendaren und Seminarleiterin oder dem berufsspezifischen Erfahrungsvorsprung erklärt werden. Vielmehr kommt hierin ein Moment von Selbstdarstellung zum Ausdruck, die letztlich der Versicherung des erreichten beruflichen Status zu dienen scheint. Die Referendare werden darüber andauernd infantilisiert und nicht nur in Bezug auf ihre beruflichen sondern auch in Bezug auf ihre Fähigkeiten und Kompetenzen als Referendare degradiert – sie werden zu Schülern gemacht.

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?“*

Zunächst markiert Frau Süßkind das Ende des organisatorischen Teils der Seminarsitzung (*Gut dann ist alles beendet*). Hierbei irritiert die vermeintlich allumfassende Endgültigkeit, die mit dem *alles beendet* zum Ausdruck kommt. Im vorliegenden Kontext wäre ein Sprechakt wie: *ok, dann ist alles Organisatorische abgeschlossen*, wohlgeformter. Im Unterschied zu der von Frau Süßkind realisierten Variante wäre damit der entsprechende Teil der Sitzung benannt und es würde deutlich, dass nun zum inhaltlichen Teil der Seminarsitzung übergegangen wird. Stattdessen realisiert Frau Süßkind eine Formulierung, aus der man schließen könnte, die Seminarsitzung an sich sei bereits beendet. Gleichzeitig schließt das vorangestellte Indefinitpronomen (*alles*) diese Lesart aus. Wäre tatsächlich von der Seminarsitzung die Rede, müsste Frau Süßkind diese auch direkt benennen. Für einen Sprechakt wie *Gut dann ist alles beendet* sind kaum Kontexte denkbar, in denen dieser wohlgeformt auftreten könnte. Die Komposition aus dem Indefinitpronomen *alles* und der adverbialen Bestimmung *beendet* ist äußerst ungewöhnlich. Denkbar wären Sprechakte, in denen die adverbiale Bestimmung ein „echtes“ Subjekt näher bestimmt, etwa: *Die Versammlung ist beendet* oder auch *Das Fest* oder *die Demonstration ist beendet*. In diesen Fällen wäre zum Ausdruck gebracht, dass der offizielle Teil einer Veranstaltung abgeschlossen ist und beispielweise entsprechende Verhaltensregeln wie die Verteilung des Rederechts nicht mehr einzuhalten sind. Stattdessen wird nun zum informellen oder auch inoffiziellen Teil übergegangen, so könnten sich Teilnehmer der jeweiligen Veranstaltung noch in Kleingruppen zusammensetzen und ihre Eindrücke oder Meinungen zur entsprechenden Veranstaltung austauschen. Das Ausbleiben einer konkreten Bestimmung dessen, was nun beendet ist, lässt auf eine gewisse Bedeutungslosigkeit schließen. Übertragen auf den vorliegenden Kontext heißt das, dass Frau Süßkind pauschal sämtliche Gespräche im Seminar, die nicht zum eigentlich inhaltlichen Teil der Sitzung gehören, beiseite schiebt und damit die Bedeutsamkeit des nun folgenden sozusagen

doppelt betont. Der Sprechakt bringt eine starke „Lehrer- oder Dozentenzentriertheit“ zum Ausdruck. Im Anschluss scheint nun der tatsächliche bedeutsame Teil der Sitzung zu beginnen, nämlich der, in dem Frau Süßkind als Ausbildungsleiterin – nicht nur formal sondern auch bezogen auf die Sache – die alleinige Regie übernimmt.

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?“

Frau Süßkind fährt mit der Benennung des Themas der heutigen Sitzung fort. Das Thema ist in einer plakativen Frageform formuliert und erinnert so an die Überschrift eines Kapitels aus der Ratgeberliteratur oder auch an den Titel einer Talkshow. Besonders hinzuweisen ist auf die Wendung *alter Hut*, die – da veraltet – eben nicht mehr witzig, sondern eher pseudo-innovativ daherkommt. Eben weil die Wendung bereits veraltet ist, ist auch ihre Pointe entsprechend verbraucht. Es wird deutlich, dass es in der aktuellen Seminarsitzung nicht um Innovation bezüglich der Verwendung der genannten Medien gehen kann. Die „Innovation“ der Medien Tafel, OH-Projektor oder Flipchart im Unterricht wird von vornherein programmatisch formuliert, ein Programm, das sich allerdings längst selbst überholt hat, da die genannten Medien natürlich nicht (mehr) als innovativ verstanden werden können. Vielmehr deutet die Formulierung des Themas auf einen Wertkonservatismus hin, der in der Logik „Kann was gestern gegolten hat, heute

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

Hinter der plakativen Formulierung des Themas der Sitzung muss die Idee stehen, die Referendare müssten zur Auseinandersetzung mit dem Thema besonders motiviert werden. Sinn und Zweck plakativ formulierter Fragestellungen bzw. auch von Werbeslogans ist es ja, die Aufmerksamkeit, Neugierde und Konsumlust der Adressaten zu erregen. Insofern kann das so formulierte Thema der Seminarsitzung als Ausdruck von Frau Süßkinds Art der Didaktisierung des sachlichen Inhalts der Sitzung gelesen werden. Im Gegensatz zu dem Idealbild eines kollegialen Dialogs, der sich in einem „gemeinsamen Beugen über die Sache“ zeigen könnte, wird von Frau Süßkind das Thema der Sitzung didaktisiert und damit wie ein Thema im Schulunterricht eingeföhrt. Auch dies kann als Ausdruck des von Frau Süßkind installierten Schüler-Lehrer-Verhältnisses gelesen werden²⁰.

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.

²⁰ An dieser Stelle muss kurz darauf eingegangen werden, wie gehaltvoll das Thema eingeschätzt werden kann, um damit die gesamte Zeit der Seminarsitzung zu füllen. Davon ausgehend, dass bereits die Formulierung des Themas der Sitzung auf eine Art „Bekennnislogik“ verweist, kann es im Verlauf der Sitzung eigentlich nur darum gehen, die verschiedenen Vor- und Nachteile der genannten Medien aufzulisten. Eine sachhaltige Diskussion über die Medien ist kaum denkbar; im Sinne der Bekennnislogik kann es nur darum gehen, Partei für ein spezifisches Medium aufgrund seiner Vorteile zu ergreifen. Allenfalls ist also ein Austausch über die verschiedenen Vorlieben und Sichtweisen auf die jeweiligen Medien durch die Seminarteilnehmer zu erwarten. Davon können sich dann die anderen Teilnehmer jeweils überzeugen lassen, oder auch nicht. Konkret vorstellbar wäre eine solche Diskussion zum Beispiel über Erfahrungsberichte der einzelnen Seminarteilnehmer, da davon auszugehen ist, dass alle Anwesenden bereits Erfahrungen mit den genannten Medien im Unterricht sammeln konnten. Im Anschluss an die Darstellung der Erfahrungsberichte könnte ein abschließendes Resümee gezogen werden. Alles in allem könnte eine derartige Vorliebendiskussion innerhalb einer halben Stunde abgeschlossen sein. Das „Thema“ der Sitzung legt demnach bereits nahe, dass es darum gehen soll, den Referendaren einen Offenbarungseid abzunehmen: Bekennen Sie sich zum Einsatz der „alten“ Medien oder nicht? Vor dem Hintergrund, dass Frau Süßkind diese Formulierung wählt, um das Thema der Sitzung zu kommunizieren, lässt sich sagen, dass sie hier einen bestimmten, konservativ orientierten pädagogischen Stil reproduziert und an die Seminarteilnehmer weitergibt. Insofern handelt es sich eher um die Reproduktion eines konservativen pädagogischen Topos als um eine Thematik, mit der man sich sachhaltig im Seminar auseinandersetzen könnte.

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

Im Anschluss reproduziert sich die oben herausgearbeitete Differenzmarkierung zwischen Frau Süßkind und den Referendaren, die besonders über die innere Realität von Frau Süßkind konstituiert wird. In dieser nimmt Frau Süßkind ihre Position als Ausbildungsleiterin den Referendaren überlegen wahr, da sie den „Karrieresprung“ in die Lehrerbildung vollzogen hat und sich selbst damit nicht mehr zu dem – von den Referendaren angestrebten – Berufsstand zugehörig fühlt. Aufgrund dieser offenbar großen beruflichen Statusdifferenz und auch dem damit verbundenen Erfahrungsvorsprung von Frau Süßkind, kann es in der heutigen Seminarsitzung lediglich darum gehen, zumindest eine *kleine* gemeinsame Basis für die Arbeit zu finden, *die sich mit den Erfahrungen der Referendare deckt*. Frau Süßkind unterstellt hier also eine große Differenz zwischen ihren Erfahrungen und den Erfahrungen der Referendare. Damit reproduziert sich ebenfalls das herausgearbeitete Merkmal des „Noch-Nicht“, das in Frau Süßkinds Sprechakten wiederholt als Label den Referendaren zugeordnet wird.

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.

In dieser Sequenz reproduzieren sich alle bereits rekonstruierten Merkmale des Ausbildungsstils von Frau Süßkind. Zunächst leitet Frau Süßkind ihre Aufgabenstellung mit einem Sprechakt ein, der außerhalb schulischer Kontexte kaum denkbar ist (*bitte ich sie jetzt jeder für sich zu überlegen*). Vielmehr verweist er mit der Aufforderung *jeder für sich* auf das schulische Prinzip der Leistungskontrolle, bei dem eben im Rahmen formaler Prüfungen die Arbeit eines jeden Einzelnen gefordert ist und nicht das Ergebnis einer Kooperation. Da es sich im vorliegenden Kontext jedoch lediglich um eine Gedankensammlung als Einstimmung auf das Thema der Sitzung handelt, ist die Aufforderung unnötig disziplinierend und bringt damit den routiniert traditionell-konservativen Lehrerhabitus von Frau Süßkind zum Ausdruck. Dass es sich um eine gerade für schulische Kontexte typischen Sprechakt handelt, zeigt sich ebenfalls in der Verwendung der 1. Pers. Singular (*Ich*). Damit adressiert Frau Süßkind die Referendare abermals als

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

Im Anschluss an die Aufgabenstellung erklärt Frau Süßkind dezidiert, in welcher Form sie das Ergebnis der kurzen Bearbeitungsphase verschriftlicht sehen will. Auch hier zeigt sich in der doppelten Adressierung von formaler Anrede (*sie*) und der verallgemeinerten, also indirekten Ansprache der Referendare (*jeder*) der die Lehrerhaftigkeit überbetonende Ausbildungshabitus von Frau Süßkind. Mit der Aufforderung wird explizit jeder der Anwesenden angesprochen, so dass sichergestellt wird, dass sich keiner der Aufforderung von Frau Süßkind entzieht. Die Aufforderung erhält dadurch – trotz des höflichen *bitte* – den Charakter eines Befehls. Es wird eine Handlungsanweisung gegeben, die von den Angesprochenen zu befolgen ist. Da hier die förmliche Art der Anrede realisiert ist, wäre dieser Sprechakt etwa im Rahmen schulischen Unterrichts in der Oberstufe denkbar. Er verweist auf die, jeweils der Situation geschuldete, Autorität des Sprechers und kann insofern ebenfalls als routinierter Ausdruck eines Lehrers gelesen werden.

In der dezidierten, kleinschrittigen Anweisung – in welcher Form das Ergebnis an die Tafel geschrieben werden soll – reproduziert sich die bereits ausführlich dargestellte Infantilisierung der Referendare. Damit einhergehend reproduziert sich auch das Merkmal der „bemutternden Übergriffigkeit“ und damit in Verbindung stehend das Merkmal der Disziplinierung bzw. besser: die mahnende Erinnerung an das gewünschte Verhalten der Referendare (bzw. der „Schüler in der Grundschule“): bereits vorsorglich verweist Frau Süßkind – wie eine Grundschullehrerin – auf einen potentiellen Fehler, so dass ein derartiges fehlerhaftes Verhalten gar nicht erst eintreten kann.

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*“.

Ebenso wie in einer Erwachsenen – Kind – Interaktion erfolgt die Begründung für die spezifische Handlungsanweisung auch hier auf dem Fuße: Frau Süßkind möchte eine Strichliste erstellen lassen, *so dass wirs nachher schnell zusammenzählen 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

Bei einer ersten Sichtung des Materials fällt zunächst auf, dass Frau Munkel die Seminarsitzung in Ablauf und Inhalt bis ins letzte Detail geplant hat und entsprechend das Geschehen stark strukturiert. Die Sitzung setzt sich aus einem Mix aus Plenumsgesprächen, die an Frontalunterricht erinnern, und Still- bzw. Gruppenarbeitsphasen zusammen. Während der Plenumsgespräche gibt Frau Munkel zwar regelmäßig das Wort von Referendar zu Referendar weiter, dies allerdings nie ohne einen Beitrag der Referendare zu kommentieren. Die Gespräche sind daher immer auf Frau Munkel als das Zentrum der Seminarsituation gerichtet, eher selten nehmen die Referendare aufeinander Bezug. Damit können wir Frau Munkels Ausbildungsstil bereits auf dieser deskriptiven Ebene als einen eher non-diskursiven, genauer: pseudodiskursiven Typ identifizieren und an dem Pol „Schule spielen“ verorten.

Bezüglich seiner interaktionslogischen Struktur lässt sich der von Frau Munkel realisierte Ausbildungsstil begrifflich als Zeigen wie es geht fassen. Er organisiert sich in Form eines Meisterin-Lehrlings-Verhältnisses und vollzieht sich im Modus der Einweisung und damit in maximaler Entfernung von einer diskursiven, den Gegenstand als komplexes Problem fokussierenden und reflektierenden Praxis. Zugespitzt lässt sich sagen, dass die hier realisierte Ausbildungskultur dazu tendiert, den Gegenstand selbst zu marginalisieren. Das ist – settingimmanent gedacht – insofern unproblematisch, als die für vermittlungswert erachteten Inhalte ohnehin nicht in ihrer Fraglichkeit, sondern als bewährte Lösungsmöglichkeiten thematisch und von daher nicht im eigentlichen

Sinne diskutierbar sind. Das für diesen Ausbildungsstil charakteristische Bewährungsproblem stellt sich auf einer ganz anderen Ebene, nämlich mit Blick auf die Sicherung des Führungsanspruchs: Da das Hauptseminar 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 Form²¹. 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 verbrämten 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 Machtanspruch verhindert insofern die Möglichkeit einer identifikatorischen Nachfolge eher, als dass sie diese beförderte. Aus dieser Dynamik von gleichzeitiger Verhinderung und Nicht-Eintreten der charismatisierenden 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

²² Zwar ist der Sprechakt auch in symmetrischen Kontexten denkbar. Wir werden diese Lesart aus darstellungsökonomischen Gründen aber nicht näher ausbuchstabieren. Der Sprechakt hätte in diesem Fall unweigerlich eine gewisse Schärfe. Bspw. wäre der im Gespräch eines Paares geäußerte Sprechakt: „Ich erinnere noch mal an die Parkplatzprobleme, die wir beim letzten Mal hatten“ nicht als ein authentischer Erinnerungssprechakt zu lesen (allein deshalb, weil keine authentische Nicht-

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.

Einfach zu verdeutlichen ist dieser Gedankengang auch im Rahmen einer Geschichte aus einem gänzlich anderen Kontext – eine Grundschullehrerin spricht zu ihrer Klasse: (*Ich* *erinner noch mal: Wir hatten uns darauf geeinigt, dass nur diejenigen sprechen, die sich gemeldet haben und aufgerufen worden sind. Ich bin gespannt, ob wir das heute schaffen.* Pragmatisch dominiert auch in diesem Sprechakt nicht das faktische Ins-Gedächtnis-Rufen der Melderegulierung (diese ist den Schülern bekannt), sondern die Einstimmung auf den Unterricht und die dort geltenden Regeln und Verhaltenserwartungen. Gleiches gälte im Alternativkontext eines bereits erfolgten Regelverstoßes. Im Unterschied zu einem disziplinierenden Sprechakt, der den Verstoß direkt benennen müsste (z.B.: *Tim, du hattest dich nicht gemeldet. Wir hatten uns doch darauf geeinigt, dass... o.ä.*), läge in der Beantwortung des Verstoßes mit der Figur *Ich* *erinner noch mal...* der Schwerpunkt auf der Rekonstituierung der kollektiven Ausrichtung auf das Einhalten der Melderegulierung.

Stellen wir die Einstimmungslesart noch mit einer weiteren Geschichte auf die Probe, nämlich einem auf Organisatorisches bezogenen Kontext, bspw.: *Ich* *erinner nochmal daran, dass sich der Beginn der kommenden Sitzung um eine halbe Stunde nach hinten verschiebt.* Auch hier verweist die Wendung auf mehr als eine potentielle Erinnerungsproblematik. Zwar handelt es sich nicht um eine Einstimmung, im Sinne der Evokation einer gemeinsamen Haltung o.ä., der stellvertretend deutende Duktus, in dem die Erinnerung vorgetragen wird, evoziert aber ebenfalls mehr als den bloßen organisatorischen Hinweis: Er konstituiert die Veranstaltung und ihren pünktlichen Beginn als eine gemeinschaftliche Angelegenheit.

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.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 mütterliche Figur verstehen.

Diese passt nun jedoch gar nicht zum Gegenstand *Hausaufgabe* – warum? Zunächst enthält dieser eine latente Degradierung der Angesprochenen (und installiert eine entsprechend machtbasiert-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 unterschwellig in Anspruch nimmt, dass das Nicht-Erledigen der Hausaufgaben entsprechend empfindliche Konsequenzen nach sich ziehen wird.

immanent über den Anschluss *von der letzten Sitzung* belegen, denn der Begriff Sitzung ist in der Schule vollkommen unüblich. Er verweist auf einen Universitäts-, Erwachsenenbildungs- oder Berufszusammenhang.²⁴ In keinem Fall kann es sich bei den Adressaten also um Schüler handeln, vielmehr werden sie hier ‚zu Schülern gemacht‘ und erfahren damit eine Infantilisierung und Degradierung. Quasi spiegelbildlich dazu kommt die Kopplung der Erledigung der Hausaufgaben an eine übergeordnete Haltung einer (pseudo-mäeutischen) Auratisierung gleich: Bei den – üblicherweise ungeliebten – Hausaufgaben handelt es sich um etwas, das man eben erledigt, weil einem nicht viel anderes übrig bleibt. Damit sind sie aber mehr oder weniger haltungsunabhängig. In Zusammenhang mit der Erledigung von Hausaufgaben an eine spezifische Gestimmtheit oder Haltung zu appellieren, versieht diesen eher trivialen Akt mit einer übertriebenen Bedeutung. Dazu kommt, dass die in Anspruch genommene Proposition, die Hausaufgabe könne in Vergessenheit geraten sein, dem Sprechakt eine disziplinierende Schärfe verleiht. Diese wiederum verweist auf ein latent narzisstisches Motiv, denn für das Idealmodell eines illusionslosen und daher mit Unaufmerksamkeit rechnenden Lehrerinnenhandelns wäre als angemessene Sprechfigur eher die vorwurfsfreie Wiederholung der Aufgabe erwartbar (*Bitte denkt an das Sammeln der zehn unterschiedlichen Blatttypen, um das ich euch in der vergangenen Woche gebeten hatte*).

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 konsistenzergene Orientierungsfolie 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.

gleichzeitige Verwendung der Begriffe *Sitzung* und *Hausaufgabe* einen Stolperstein. Während der Sitzungsbegriff eher auf universitäre Kontexte verweist, so ist letzterer eindeutig an die Institution Schule gebunden. Diese bereits auf der Oberfläche des Protokolls augenfällige Zerrissenheit/Verwobenheit korreliert mit den herausgearbeiteten Strukturmerkmalen. Zugespitzt lässt sich die Konstruktion *übergeordnete Hausaufgabe* in Kombination mit dem Sitzungsbegriff als Indikator für eine ‚glatte‘ Zwischenlage, im Sinne von: ‚Zwei Seelen schlagen ach in meiner Brust‘ interpretieren, und zwar als Verquickung einer eher an den universitären Rahmen erinnernden Erinnerung an die übergeordnete Thematik der vergangenen Sitzung und dem eindeutig der Schule zuzuordnenden Hinweis auf die Hausaufgaben aus der letzten Stunde. Verfolgen wir den Fortgang der Interaktion, um diese ersten, riskanten Strukturüberlegungen zu prüfen bzw. zu präzisieren:

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 potentiell 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 geäußertes 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.

Alternativ ist der genannte Zusatz aber auch gut in Kontexten denkbar, in denen ein Sprecher ein Versäumnis entschuldigt. Zum Beispiel im Kontext einer Arbeitsgruppe, bei deren letzten Treffen der Geburtstag eines Mitglieds nicht angemessen gewürdigt wurde. So könnte ein Sprecher der Gruppe die aktuelle Sitzung folgendermaßen einleiten: *Zunächst möchte ich im Namen aller Anwesenden Karin noch einmal herzlich gratulieren, ich glaub das is n bisschen untergegangen letzte Woche.* Der Zusatz hat hier eine defensiv formulierte Legitimations- bzw. Entschuldigungsfunktion; das Versäumte wird als bedauerndswert gekennzeichnet.

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, das 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 ermahnenden Charakter besitzt. Manifest legitimiert sich die Ermahnung über die sachliche Begründung des gemeinsamen Fortkommens. Latent beruft 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 verschleierte Abschwächung: Anstelle der unzweifelhaften 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

Instruktion. Auffällig ist sogleich die sachinhaltlich nicht unproblematische Gleichsetzung von Regeln und Ritualen: Zweifellos haben sowohl Regeln als auch Rituale und Ritualisierungen im schulischen Alltag hohe Bedeutung. Zwar dient beides der Stabilisierung und Strukturierung von sozialen Beziehungen, während jedoch Regeln²⁵ Normierungen beinhalten, die (top down oder auch als Produkt eines kollektiven Aushandlungsprozesses) eingeführt und qua Sanktionierung des Nicht-Einhaltens durchgesetzt werden, handelt es sich bei Ritualen um praktische Formen des Vollzugs von (Unterrichts- bzw. Lern-)Kultur: Regeln werden eingehalten, Rituale werden aufgeführt. Wo im Rahmen von Regeln die soziale Ordnung explizit thematisch ist, geht das Ritual über die kommunikative Rationalität der Regel hinaus, indem es die der sozialen Ordnung zu Grunde liegenden Normen latent (re-)inszeniert und den das Ritual inszenierenden Beteiligten zugleich Spielräume für kollektives oder subjektives schöpferisches Nachahmen (mimetische Handeln) eröffnet (vgl. Idel 2007). Als konsistenz erzeugender Deutungsrahmen für die im vorliegenden Sprechakt (unbewusst) vorgenommenen Gleichsetzung von Regeln und Ritualen (die sich textlich in dem nur für den Referenzpunkt Rituale nicht aber bezüglich der Regeln wohlgeformten Anschlussverb *erproben* manifestiert) konturiert sich eine an einem Modell der Herstellung sozialer Ordnung qua Autorität ausgerichtete pädagogische Haltung, aus der heraus ein instrumentelles Verständnis von Ritualen als Durchsetzungsvehikel für Regeln nahe liegt. Die Spannung, die durch die Gleichsetzung von Ritualen und Regeln entsteht, fügt sich dabei erstens passgenau an die anfangs rekonstruierte Unvereinbarkeit von Einstimmung und Hausaufgaben an. Zweitens ist die Figur anschlussfähig an den vorher rekonstruierten verbrämt autoritativ-direktiven Duktus der „herzlichen Bitte“, denn die Ambivalenz von Ritualen, einerseits Möglichkeitsräume für ‚eigensinnige‘ repetitive Aufführungen zu schaffen, zugleich aber auch Unterwerfungsverhältnisse zu (re-)inszenieren, eröffnet eine vergleichbare Verschleierungsoption: Im Zuge einer entsprechend einseitigen Auflösung der Ambivalenz kann die Unterwerfung qua Ritualisierung eine ‚elegante‘, weil nicht explizit, sondern latent autoritative Technik zur Durchsetzung und Sicherung einer Führungsposition sein.

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.

Mit Blick auf die Haltung der Sprecherin gegenüber der Ausbildungssituation ist die Formulierung *in ihrem eigenen 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 eine 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-)Charismatisierungsfiguren, 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 legitimierte 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.

Diese zweite, auf das Gefolgschaftsmotiv hindeutende Ebene kommt ebenfalls in dem eingeschobenen Zusatz *eigenen* zum Ausdruck: Allgemein impliziert der Verweis auf etwas „Eigenes“ einen statusbezogenen Hinweis, im Sinne eines „Noch-Nicht“ oder „Gerade-Erst“. Häufig treffen wir solche Sprechakte z.B. im Zusammenhang einer Generationendifferenz an – so haben beispielsweise Mutter oder Vater ein Auto während der Sohn oder die Tochter irgendwann ihr *eigenes* Auto bekommen, die Eltern wohnen in ihrer Wohnung – der Sohn oder die Tochter wartet sehnsüchtig auf seine bzw. ihre *eigene* Wohnung usw. Das *Eigene* verweist in diesen Beispielen immer auf etwas Erstrebenswertes, was von der jeweiligen Person noch nicht oder gerade erst frisch erreicht wurde. Gleiches gilt für berufliche Statuspassagen wie den ersten *eigenen* Patienten/Klienten des angehenden Arztes, Therapeuten oder Rechtsanwalts und natürlich auch die ersten *eigenen* Unterrichtsstunden des Referendars. Insofern konstituiert die Figur des *eigenen Unterrichts* ein Meister-Lehrlings-Motiv und markiert eine entsprechende Differenz zwischen der erfahrenen Seminarleiterin und den noch unerfahrenen Neulingen. 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 fall-spezifisches 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

andeutende 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) 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*

Im Fortgang erhält der Sprechakt nun eine überraschende Wendung. Verbunden über die Konjunktion *und* bringt die Sprecherin nun ein gänzlich anderes Thema ins Spiel, nämlich ihre Position als Prüferin. Die Forderung, Regeln und Rituale im Unterricht zu etablieren, wird damit direkt an die Prüfungs- und Bewertungsfrage gebunden. Der Sache nach wird damit aus dem zunächst qua übereinstimmender Gesinnung und pädagogischer Haltung gestifteten Gefolgschaftsmotiv eine erzwungene Gefolgschaft – der Unterrichtsbesuch wird zum Gesinnungstest.

Auffällig ist der Begriff „Anhospitieren“. Er muss in Anspruch nehmen, dass es eine ernsthafte bzw. irgendwie ‚ganze‘ Form des Hospitierens (vermutlich im Sinne eines bewertungstechnisch ‚zählenden‘ Unterrichtsbesuchs) gibt und eine andere, die irgendwie im Vorfeld stattfindet und zur Vorbereitung des Ernstfalls dient. Auch wenn es sich demzufolge beim „Anhospitieren“ noch um eine Art Generalprobe handelt, so konturiert sich doch in dem vollkommen unerzwungen angeführten Verweis auf die Bewertungssituation ein verkappter Autoritarismus. Spätestens damit bricht die anfänglich dominierende Gestimmtheitsperspektive endgültig, denn eine Gesinnungsprüfung ist kein authentischer Akt des Teilhaben-Lassens oder der Initiation in eine Gestimmtheit. Weiterhin erweist sich das Gefolgschaftsmotiv als Schlüsselproblem und Bewährungsthema – für beide Seiten: Die mit dem Anschluss konstituierte erzwungene Gefolgschaft bedeutet strukturell jedoch die Zerstörung der Möglichkeit einer charismatisierenden Gefolgschaft. So gesehen erzeugt die Sprecherin darüber, dass sie von einer verkappt autoritären Position aus versucht, bei den Teilnehmern eine von ihr als richtig und produktiv erkannte innere Haltung bzw. pädagogische Gesinnung hervorzurufen selbst die Grundlage für deren als kränkend wahrgenommenes Nicht-Eintreten.

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*

Die summarische Betrachtung des Fortgangs der Sequenz bestätigt, die oben dargelegten Überlegungen zur Struktur der Ausbildungskultur und bringt keine erweiternden Hinweise: Frau Munkel führt die Ausführungen zur Nachbesprechung des Unterrichts und damit die Kopplung des Besprochenen an eine Prüfungs- bzw. Bewertungssituation fort und baut diese Figur aus. Kennzeichnend ist weiterhin der selbstcharismatisierende, pseudo-mäeutische Duktus, der sich anfänglich besonders deutlich in der Figur *ich bitte sie wirklich herzlich* niederschlägt. Im Fortgang kommt dieser bspw. in der Ambivalenz des Zusatzes *gerne* zum Ausdruck: Auf der einen Seite hat diese Wendung einen fürsorglichen, nahen, emphatischen Impetus, indem eine individuelle Bezugnahme angekündigt wird und diese darüber hinaus im Stil eines Eingehens auf ein Bedürfnis der Referendare behandelt wird (darin läge die eine Bedeutung des *gerne*: Es suggeriert, dass die Besprechung quasi als Reaktion auf eine entsprechende Bitte der Angesprochenen hin erfolgt). Zugleich verweist das *gerne* aber auch auf ein partikulares Interesse, eine Vorliebe der Sprecherin und damit darauf, dass dem Komplex *Regeln und Rituale* unter bewertungs- und prüfungsstrategischen Gesichtspunkten eine besondere Relevanz zukommt. Diese zweite Ebene wird im Fortgang der Sequenz noch weiter verstärkt. Vor dem Hintergrund der Gefolgschaftsreklamation, im Sinne der Übernahme einer von Frau Munkel selbst repräsentierten und als probat ratifizierten pädagogischen Haltung, wird damit ein unter bewertungsstrategischen Gesichtspunkten vergleichsweise eindeutiges Bild der Lage konstruiert: Die Etablierung von *Regeln und Ritualen* im Unterricht wird sich positiv auf die Bewertung von Lehrerverhalten und Klassenführung auswirken. Umgekehrt bedeutet das auch, sofern ein Referendar weniger überzeugt von der Wirksamkeit von *Regeln und Ritualen* im Unterricht ist und seinen Fokus entsprechend anders ausrichtet, wird sich dies mit hoher Wahrscheinlichkeit negativ auf die Bewertung seiner Unterrichtspraxis auswirken. Damit erfährt die Lesart der verkappt autoritativen

Durchsetzung des Gefolgschaftsanspruchs und die daraus resultierende Figur der erzwungenen Gefolgschaft eine Bestätigung. Als fallspezifischer Motor, aus dem heraus dieses Konglomerat aus Charismatisierungsanspruch und dessen Zerstörung qua pseudo-fürsorglich verbrämter, autoritativer Drohgebärde immer wieder neu erwächst, erweist sich das residuale Motiv der narzisstischen Kränkung: In der Gewissheit über probate als richtig erkannte Lösungsansätze zu verfügen, die sich in einer spezifischen pädagogischen Haltung ausdrücken, die zu übertragen Ziel ihrer Ausbildungsanstrengungen ist und dem gleichzeitigen Wunsch, diese Übertragung qua Amtsautorität und darüber legitimierter Sanktionsdrohung sicher stellen zu wollen, tut Frau Munkel gewissermaßen ‚zu viel‘ für ihre Sache. Über die Kopplung an die latenten Drohgebärden verunmöglicht sie eine auf charismatisierender Anerkennung ihrer Autorität beruhende Gefolgschaft und muss daher zwangsläufig immer wieder enttäuscht werden.

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 eben 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.*

Eine feinanalytische Interpretation dieser Sequenz ist an dieser Stelle nicht nötig, da bereits eine oberflächliche, auf den Inhalt der Aussage beschränkte Betrachtung der Sequenz zeigt, was in Bezug auf die Fallstruktur von Frau Munkel bedeutsam ist.

Dass das Führen eines Protokollbuchs zum Ritual erhoben wird verdeutlicht exemplarisch den technisch-instrumentellen Zugang zu dem, was Frau Munkel unter Ritualen versteht: Üblicherweise dient das Führen eines Protokolls dem Zweck, eine gemeinsame und verbindliche Geltungsbasis für alle Beteiligten zu schaffen. Damit ist es aber von einem Ritual weit entfernt. Als ritualisiert gelten lassen, könnte man höchstens die hier realisierte Form der Weitergabe des Protokollbuches: Der Sprechakt: *Irgendein Hin-Verhinderungsgrund, weshalb sie nicht Protokoll schreiben können?* knüpft an die Logik stark formalisierter Situationen an. Man fühlt sich etwa an die obligatorische Frage des Prüfers vor Beginn einer mündlichen Prüfung in der Universität erinnert: *Fühlen sie sich gesundheitlich in der Lage, die Prüfung abzulegen?* Über diese Rahmung erhält der Akt der Weitergabe des Protokolls eine gewisse Aura, etwas ansatzweise Zeremonielles und nur so ist es überhaupt möglich, das Verfassen eines Protokolls als ein Ritual zu deklarieren. Zugleich wird deutlich, dass es sich bei diesem Ritual – sofern man es als solches bezeichnen möchte – um eines handelt, dessen Aufführungspragmatik sehr einseitig strukturiert ist und das ein starkes Machtgefälle (re)inszeniert.

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 jedoch 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 autoritativen, 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 Plenumsgesprächs 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 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 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 is was ich intendiert habe.

Analyse

Frau Munkel: *jetz kommen wa natürlich zu unserer Abschlussreflexion.*

Ohne eine explizite Zäsur zu Vorhergegangenen zu markieren, eröffnet Frau Munkel die *Abschlussreflexion*. Bereits der gewählte Begriff verweist auf ein didaktisiertes Setting: Während mit einem Terminus wie „Auswertungsrunde“ eine ergebnisorientierte Bezugnahme anmoderiert wird und dieser Begriff daher auch auf Konferenzen, Tagungen oder im Zusammenhang mit Präsentationen u.ä. denkbar wäre, handelt sich bei der Abschlussreflexion um eine auf Selbstreflexion und Evaluation ausgerichtete Methode, die v.a. im Bereich der Erwachsenenbildung zu den Standards zählt. Entsprechend ist die Aufforderung zur Abschlussreflexion auf einer Konferenz/Tagung etc. nicht erwartbar.

Der vorgängige Teil des Sprechaktes (*jetz kommen wa natürlich*) erinnert an Kontexte, in denen jemand auf ein sich zwingend ergebendes Folgeproblem oder eine aus dem Vorgehenden sich zwingend ergebende Frage verweist. Denkbar wäre zum Beispiel folgende Szene: Eine Gruppe von Freunden plant eine große Überraschungsparty anlässlich des 40. Geburtstags eines Freundes. Nachdem man sich im Groben über den Ablauf geeinigt hat – erst Essen im kleinen Kreis, dann Party im großen Saal für alle Bekannten – stellt sich die Frage nach der Umsetzung der verschiedenen Einlasszeiten für nahe und entfernte Freunde (Ralf: *Jetzt kommen wa natürlich wieder zu der Frage, wie wir das mit den Einladungen machen. Gibts verschiedene Einladungen oder machen wa die für den kleinen Kreis extra?*).

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 unpräzises „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.

Beide Zusätze verleihen dem Sprechakt einen die Angesprochenen tendenziell verkindlichenden Duktus. Das wird sofort deutlich, wenn man sich eine neutrale Kontrastvariante, wie *Jetzt kommen wir zur Auswertungsrunde*²⁶ vergegenwärtigt. Letzterer Sprechakt ist ohne weiteres in allen möglichen Kontexten vorstellbar. Durch das Hinzufügen des, eine (gespannte) Erwartung der Anwesenden präsupponierenden, *natürlich* und des, eine gemeinschaftliche Beziehung zum Gegenstand herstellenden, *unsere* ändert sich dies jedoch deutlich: Die Äußerung *Jetzt kommen wir natürlich zu unserer Auswertungsrunde* würde auf einer Tagung, Präsentation, Konferenz mit hoher Wahrscheinlichkeit so nicht fallen. Sofern man davon absieht, dass es sich bei dem Referenzpunkt um eine Reflexion, mithin etwas eindeutig nicht der kindlichen Sphäre zugehöriges handelt, läge es dagegen durchaus nahe, den realisierten Sprechakt kontextuell in Zusammenhängen zu verorten, in denen Kinder angesprochen sind. Besonders gut vorstellbar wäre die Figur bspw. als Anmoderation im Kinderfernsehen: *Jetzt kommen wir natürlich zu unserem Sandmännchen*. Dieses Beispiel macht zugleich auf einen weiteren charakteristischen Gesichtspunkt des Sprechaktes aufmerksam, nämlich den Programmcharakter, den dieser der Konstellation verleiht. Mit Blick auf die Ritualfrage konturiert sich hier eine Schwundstufe, insofern sich nämlich das „Ritual“ als programmartig durchgeführte Strukturierungstechnik entpuppt, die die Regelmäßigkeit und Absehbarkeit des Veranstaltungsablaufs gewährleisten soll. Zugespitzt lässt sich festhalten, dass sich die Ausbildungssituation demnach bislang als ein mit Hilfe methodischer

²⁶ Zur besseren Veranschaulichung der Differenzen muss der auf ein didaktisiertes Setting zugeschnittene Begriff Abschlussreflexion durch den universaler einsetzbaren Begriff der Auswertungsrunde 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*

Anders als erwartet moderiert Frau Munkel keine Teilnehmerstatements an, sondern beginnt selbst mit einem persönlichen Resümee. Aus ‚reflexionsdidaktischer‘ Perspektive ist dieses Vorgehen überraschend, wird doch üblicherweise davon ausgegangen, dass eine vorgängige Stellungnahme der Leitung den Möglichkeitsraum der Teilnehmer, ihre Erfahrungen aus und mit der Veranstaltung zu explizieren, einschränkt: Positionierungen, die dem Statement der Seminarleiterin widersprechen oder entgegenstehen könnten, werden darüber erschwert. Insofern kann dieser – quasi vorausseilende – Vorstoß Frau Munkels als ein weiteres Indiz dafür interpretiert werden, dass es sich bei der Abschlussreflexion weniger um ein gemeinsam getragenes Instrument handelt, als um ein von der Seminarleitung durchgesetztes.

Eigentümlich am realisierten Sprechakt selbst ist die ‚reflektierte Vermitteltheit‘ mit der Frau Munkel ihr Gefühl artikuliert. Im Gegensatz zu unvermittelten Gefühlsaussagen wie: *Ich fands heute spitze! Sie sind so schnell in die Diskussion eingestiegen, das hab ich nicht erwartet.*, oder auch: *Ich freu mich, dass heute alles so gut geklappt hat!*, die authentisch die akute Gemütslage des Sprechers zum Ausdruck bringen, realisiert Frau Munkel einen Sprechakt, der im Modus des ‚Öffentlich-Redens-Über‘ eine reflexive Distanziertheit zum positiven Gefühl zum Ausdruck bringt. In privaten oder gar intimen Kontexten wäre die realisierte Sprechfigur nicht denkbar. Typische Situationen, in denen diese Form des öffentlichen Redens über Gefühle gang und gäbe ist, sind Fernseh- oder Radiointerviews. Gut vorstellbar wäre der Satz *das is jetzt erstma n ganz tolles Gefühl für mich* bspw. als Statement eines nach dem Spiel interviewten Fußballspielers, der gerade sein Debüt in der Nationalmannschaft gegeben hat und mit der gezeigten Leistung zufrieden sein kann. 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*

tolles Gefühl für mich. Den Unterschied ums Ganze macht der Zusatz *jetz erstma*. Dieser impliziert, dass sich die zuvor gestellte Frage auf etwas ganz anderes beziehen muss, etwa: *Würden sie sagen, dass sie die hohen Erwartungen, die vor dem Spiel in sie gesetzt wurden, erfüllt haben?* o.ä. Hier wäre es sprechaktlogisch vollkommen konsistent, wenn die Antwort lautet: *das is jetzt erstma n ganz tolles Gefühl für mich,*... und zwar gerade weil damit die gestellte Frage nicht beantwortet wird. Auf der latenten Ebene entpuppt sich die Antwort damit als eine Art ‚vorgefertigte Reaktion‘, die in der Interviewsituation mehr oder weniger ‚aufgesagt‘ wird und zwar unabhängig davon, welcher Impuls seitens des Interviewers gegeben wird. Für den Zusatz *jetz erstma* lässt sich daraus schlussfolgern, dass er die Nichtauthentizität der Gefühlsbekundung, die der ‚Reden-Über‘-Modus ohnehin impliziert, gesteigert zum Ausdruck bringt.

Was bedeuten diese Überlegungen für den vorliegenden Zusammenhang? Anders als der Fußballspieler, der sich der Befragung nur um den Preis eines potentiellen Verlustes an Beliebtheit und Unterstützung durch die Medien entziehen kann, ist Frau Munkel ja nicht gezwungen, sich in dieser Weise zu äußern – zumal die Methode Abschlussreflexion ja wie angemerkt eher ein gegenteiliges Vorgehen nahe gelegt hätte. Insgesamt deutet sich an, dass es sich hier weniger um ein Abschlussreflexionsstatement handelt als vielmehr um eine Inszenierung mit bislang noch unbestimmtem Ziel. Diese Deutung korreliert mit der Überlegung, dass die infantilisierende Vergemeinschaftungsfigur am Anfang darauf verweist, dass es sich nicht um ein gemeinsam getragenes Ritual handelt, sondern vielmehr um ein seitens der Seminarleitung forciertes.

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)

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 Enthaltbarkeit bezüglich der zum Schluss vorgenommenen Abgleichbewegung zwingend

gewesen). Der Gegenstand erscheint im Modus der Gewissheit und das Seminar ist darauf ausgelegt zu belegen, dass die Seminarleitung selbst ihn beherrscht und sich insofern als erfahrene und kompetente Expertin inszenieren kann. Indirekt werden die Anwesenden über dieses Konzept in gewisser Weise instrumentalisiert: Sie sind dazu da mitzuspielen und der Seminarleiterin zu ihrem abschließenden Erfolg zu verhelfen. Genau dies bringt Frau Munkel auf der inhaltlichen Ebene ihres Statements auch zum Ausdruck: Sie fühlt sich gut, weil ihr Plan aufgegangen ist und die Ergebnisse der Überlegungen der Referendare dem entsprechen, was sie vorgesehen hatte. Latent bringt die Einlassung zum einen ihre Erleichterung darüber zum Ausdruck, dass die Teilnehmer so gut ‚funktioniert‘ haben und zum anderen den Triumph, der damit verbunden ist, sich in der beschriebenen Form bewiesen zu haben. Es handelt sich also um einen selbstcharismatisierenden, die eigene Expertise inszenierenden Sprechakt. Latent geht dieser ‚auf Kosten‘ der Seminarteilnehmer, denn ihre Überlegungen werden nicht in der Sache gewürdigt und problematisiert, sondern als vorhersehbar etikettiert und – wie auch das Ritual – zum Zwecke der Selbstcharismatisierung instrumentalisiert. Das durch die Äußerung hervorgerufene ‚Lachen‘ der Referendare lässt sich von daher als Ausdruck einer kooperativ artikulierten Distanzierung 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 ,

Die an die Selbstcharismatisierungsfigur angeschlossene Sequenz nimmt in Anspruch, die zuvor geäußerte Behauptung, dass der Plan aufgegangen sei, belegen zu können. Auch ohne auf die Videographie zurückgreifen zu müssen wird ersichtlich, dass spätestens hier nun der Zeitpunkt gekommen sein muss, an dem Frau Munkel ihre Planung des Seminars offen legt, indem sie der Gruppe Einsicht in ihren vorbereitend erstellten ‚Verlaufsplan‘ gewährt. Dieser erhält darüber eine Art „Doppelfunktion“: Zunächst dient er – wie beim Schulehalten üblich – der gründlichen Vorbereitung der Lerneinheit, zugleich aber wird er hier Anlass und Mittel des Ausweises der Kompetenz und Expertise der Seminarleiterin und stellt in dieser Funktion ein Element der für die Gefolgschaftsreklamation unabdingbaren Autoritätssicherung dar.

Bezüglich der Struktureigenschaften des Sprechaktes *sie können das jetzt sehen* lässt sich folgendes festhalten: Als ‚klassischer‘ Kontext für diese Art von Äußerungen liegen

naturwissenschaftliche Präsentationszusammenhänge nahe, bspw. ein Naturwissenschaftler, der auf einem Kongress der Fachöffentlichkeit seine neueste Entdeckung vorstellt. Dazu ist ein kleines Experiment nötig, mit dem die Entdeckung der Öffentlichkeit vorgestellt werden soll. Kurz bevor das Ergebnis sichtbar wird, kommentiert der Forscher seine Handlung mit folgenden Worten: *Die Zellen vermehren sich innerhalb kürzester Zeit. Sie können das jetzt sehen, wenn ich hier die Flüssigkeit dazugebe.....Voilà!* Die Geschichte verdeutlicht, dass die Äußerung *sie können das jetzt sehen* neben dem Belegcharakter auch noch ein didaktisches Moment impliziert: Es geht um Zeigen, nicht um Entdecken. Das Zu-Zeigende ist keine Frage mehr, sondern bereits gewusster Gegenstand. Gut vorstellbar wäre der Sprechakt daher auch im Rahmen eines Oberstufenkurses, einer Vorlesung oder ähnlichen Kontexten, nicht jedoch im Zusammenhang eines Forschungsprozesses.

Damit belegt der Fortgang der Äußerung die bereits rekonstruierten strukturell kennzeichnenden Merkmale: Es handelt sich hier nicht um eine persönliche Standortbestimmung, wie sie über die Ankündigung der Abschlussreflexion erwartbar gewesen wäre. Vielmehr hat Frau Munkels Statement den Charakter einer didaktisierten (Selbst-)Inszenierung: Die eigene Expertise wird in den kollektiven Fokus gerückt und als verlässliche und unzweifelhaft erwiesene Tatsache ausgewiesen.

Zugleich ergeben sich an dieser Stelle direkte Anknüpfungspunkte an die als Strukturproblem der Institution Studienseminar in der Lehramtsausbildung rekonstruierte Situierungsproblematik zwischen Universität und Ausbildungsschule. Ähnlich wie die Gesamtkonzeption der Themenbehandlung lässt sich die ausbildungs- und interaktionslogische Strukturiertheit der fallspezifischen Ausbildungskultur auch hier bereits daran festmachen, dass es sich um eine minutiös geplante und didaktisch durchdeklinierte Veranstaltung handelt. Bei Unterrichtsentwürfen und Stundenverlaufsplänen handelt es sich um Formate, die sich eindeutig der Sphäre des Schulehaltens zuordnen lassen. Dort stellen sie auch sinnvoll begründbare Planungsinstrumente dar, denn im Schulunterricht steht weniger das Problem der Konstitution und Strukturiertheit des Gegenstands selbst im Vordergrund, als vielmehr seine Vermittlung und dieses Problem ist eines, das didaktisch reflektiert und bearbeitet werden muss. Am ausbildungslogischen Gegenpol, der Universität, treffen wir auf eine entsprechend gegenteilige Lage (vgl. zur Konstellation Universität-Schule die Ausführungen in der Einleitung): Hier steht weniger die Vermittlung des Gegenstands im Vordergrund, als vielmehr seine Problematisierung. Die Thematisierung des Gegenstands an der Universität muss im Modus der Zukunftsoffenheit erfolgen und dieser schließt eine Didaktisierung strukturell aus. Auch

wenn ein Hochschulseminar selbstverständlich inhaltsbezogene Vorbereitung erfordert, so unterscheiden sich diese Planungsaktivitäten stark von denen, die beim Erstellen von Stundenverlaufsplänen leitend sind.²⁷ Insofern lässt sich die hier realisierte Ausbildungsstruktur schon auf Basis dieser einfachen Oberflächenmerkmale sehr eindeutig in der Nähe des Schulehaltens verorten. Bereits in der Einleitung haben wir darauf hingewiesen, dass für ein Studienseminar, das nun mal keine Lehrer-Schüler-Konstellation ist, der Modus „Schulehalten“ keine Option darstellt. Auch hier handelt es sich um eine Variante des Ausbildungstypus *Schule spielen*. Die fallspezifische Logik der Ausprägung entpuppt sich als Amalgamierungsfigur, in deren Rahmen die schultypische direktive, auf statusbedingte Autorität setzende Handlungsstruktur eine ganz eigene Verbindung mit einer auf Einweisung qua charismatisierender Gefolgschaft setzenden Grundhaltung eingeht.

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 ausschließlich 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*

Der über die vorherige Erklärung ermöglichte Sprecherwechsel erfolgt an dieser Stelle nicht. Stattdessen fährt Frau Munkel mit einem – offensichtlich das Verteilen bzw. die Kenntnisnahme des genannten Papiers begleitenden – Kommentar fort. Auf welchen pragmatischen Kontext verweist diese Anmerkung? Denkbar wäre bspw., dass es sich um die Reaktion einer Verkäuferin in einem Kleidungsgeschäft für Kinder handelt: Eine Kundin mit sehr dezidierten Vorstellungen lässt sich Mütze um Mütze vorführen, ohne dass eines der gezeigten Exemplare auch nur im entferntesten auf Anklang stoßen würde. In diesem Fall brächte der seitens der Verkäuferin geäußerte Vorschlag: *Ich lege ihnen die Modelle die wir haben hier auf den Tisch, dann können sie ja selber ma gucken* auf zurückhaltende Weise die Kritik daran zum Ausdruck, dass ihre Bemühungen keine Wertschätzung erfahren. Gut ersichtlich wird der latent kritisierende Einschlag der Äußerung im Kontrast zur Alternativvariante: *Ich lege ihnen, die Modelle die wir haben hier auf den Tisch, dann können sie selber mal gucken*. Im Unterschied zur Variante mit dem *ja* liegt bei der ja-freien Version ein sich anschließendes „okay?“ in der Luft, was die Authentizität des Vorschlagscharakters des Sprechaktes unterstreicht. Zwar könnte auch an die Variante mit *ja* ein „okay“ angefügt werden, dieses hätte dann aber eher einen beschwichtigenden Charakter. Während also die ja-freie Variante davon ausgegangen wäre, dass es der Kundin nicht möglich war selbst zu gucken, impliziert der realisierte Sprechakt die Unterstellung, dass die Adressatin von sich aus nicht auf diesen Gedanken käme und darin liegt sein latent kritisierender Duktus.

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 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 . 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 autoritativen 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).²⁸ Auch die Äußerung *ob sie das so ähm 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

Typologisch lässt sich der durch Herrn Obermann repräsentierte Ausbildungsstil als „Abhandeln“ bezeichnen. Bezüglich der Situierungsproblematik des Studienseminars handelt es sich um eine weitere Variante des Schule spielens. Charakteristisch ist die Inanspruchnahme einer qua Status, mithin bürokratisch legitimierten Autorität, die sich bezüglich ihrer Geltung auf die Institution Studienseminar selbst berufen kann. In Zusammenhang damit orientiert sich das Handeln am institutionell vorgesehenen Ablauf und dessen handlungspraktischer Verbürgung. Korrespondierend dazu werden die Teilnehmer als Ausführenden adressiert.

Der fallspezifische Ausbildungsstil ist durch die fast schon ans Klischeehafte grenzende Einnahme einer Lehrerrolle gekennzeichnet, aus der heraus die Referendare unverblümt direktiv wie Schüler adressiert werden. Dieses Klischee geht so weit, dass schultypische Konstellationen wie die illusionistische Inszenierung einer induktiven Praxis reproduziert werden. Ein Beispiel dafür ist die stereotype Aufführung des quizartigen, eine sachhaltige Auseinandersetzung mit dem Gegenstand verunmöglichenden Prinzips entwickelnden Fragens. Streckenweise ‚verschwinden‘ darüber die eigentlichen Inhalte (die vergegenständlicht und im Modus der Gewissheit thematisiert werden) fast vollständig in der Dynamik des ablaufbezogenen Durchführens. Die Referendare ihrerseits fügen sich geschmeidig in diese Ausbildungskultur ein, indem sie sich bestrebt zeigen, den an sie herangetragenen Rollen-Erwartungen möglichst umfänglich zu entsprechen.

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.“ Ablauffokussiertes 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 Begleithandlung 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.²⁹

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 vorgesehene 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*
Überraschenderweise 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 Begriffswahl eine Nivellierungstendenz an, die auf das übergeordnete Strukturproblem der ausbildungskulturellen 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.

Dieser ‚Reden-Über-Modus‘, der die anwesenden Forscherinnen nicht anspricht, das von ihnen vorgeschlagene *Procedere* aber zugleich als eines bestätigt, das sich – gewissermaßen unvermeidlich – vollziehen wird, bringt eine ambivalente Figur aus Unterwerfung und Distanzierung zum Vorschein. Zum einen wird das *Procedere* nicht als Gegenstand einer Aushandlung oder Vereinbarung behandelt, sondern als eine Setzung, die hinzunehmen und der Folge zu leisten ist. Zugleich wird es als eines markiert, mit dem der Sprecher nichts zu tun hat. Beide Figuren, sowohl die Unterwerfung als auch die Distanzierung, sind wiederum mit der Bezeichnung *Kollegen* nicht vereinbar, verweisen also auf ein Spannungsverhältnis.

Eine weitere Auffälligkeit stellt der Zusatz *uns* dar, insbesondere deshalb, weil die uns-freie 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 den 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.

Wie lässt sich der Anschluss sprechaktlogisch deuten? Zwar verweist die Konjunktion *weil* auf eine Begründungsfigur. Als Erklärung des Umstands, dass die beiden noch anwesenden Personen den Raum verlassen werden, müsste diese Begründung aber als eine markiert werden, die die Wissenschaftlerinnen gewissermaßen ‚zitiert‘ (z.B.: ...*weil sie unseren üblichen Ablauf nicht stören wollen* o.ä.). Die realisierte Wendung begnügt sich jedoch nicht mit der Begründung. Vielmehr kommt in dem *scheint* zum Ausdruck, dass der Sprechakt strukturell einen Kommentar darstellt, der selbst wiederum eine implizite Distanzierung von der mit dem *weil* eingeleiteten Begründung beinhaltet. Pointiert lässt sich die Anmerkung als latente Kritik interpretieren, mit der Herr Obermann sich von dem Vorschlag der Forscherinnen distanziert und anzeigt, dass ihm die das genannte *Procedere* persönlich nicht ohne weiteres einleuchtet. Damit birgt die Anmerkung mehr als eine Distanzierung gegenüber der vom Forscherinnenteam initiierten Verfahrenslogik. Sie verweist zugleich auf die Virulenz eines Selbstbehauptungsmotivs, das sich in der latenten Kritik des *Procederes* seinen Ausdruck verschafft. Vor dem Hintergrund dieses Konglomerats aus Unterwerfung, Distanzierung und Selbstbehauptung lässt sich schlussfolgern, dass Herrn Obermanns explizite Distanznahme weniger auf einem Enthaltensamkeitsmotiv gründet, nach dem Motto: *Die werden selbst verantworten, was sie tun*, als vielmehr auf einem latenten Widerstandsmotiv gegenüber der Unterwerfung unter ein nicht beherrschbares Verfahren, die die Rolle des Forschungssubjekts unweigerlich in sich birgt.

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.*

Die parasprachlichen Markierer *äh*, von denen der nun folgende Rückbezug auf die anwesende Gruppe gerahmt wird, bringen latent den unverbundenen Charakter des Einschubs zum Ausdruck. Indirekt können sie als Beleg für das oben dargelegte Widerstandsmotiv interpretiert werden: Die holprige Bezugnahme auf die anfangs angesprochenen Seminarteilnehmer verweist darauf, dass sich in dem vorhergehenden Einschub ein Motiv ‚verselbständigt‘ und gewissermaßen ‚Luft verschafft‘ hat, das eher an die Fallstruktur des Seminarleiters gebunden ist als an die des Seminars.

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 Missachtungsfigur gegenüber den beiden Forscherinnen, die ebenfalls darauf verweist, dass sich hier ein persönliches Motiv verselbständigt.

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 unverblümt 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?*).

Bezüglich der Rekonstruktion ausbildungskulturell charakteristischer Merkmale fällt auf, dass der Sprechakt *soll jetzt sein* im Unterschied zur Feststellung „ist“ einen Referenzpunkt in Anspruch nimmt, der außerhalb des Themas selbst liegt. Dies kann bezüglich der Interaktionsstruktur auf zwei strukturell gegensätzliche Modi verweisen. Entscheidendes Kriterium ist die Frage, woraus die Bestimmungsfigur *soll-sein* ihre Legitimität bezieht. Beruft sich der Sprechakt auf einen Aushandlungs- und/oder Abstimmungsprozess, aus dem die im Folgenden behandelte Thematik hervorgegangen ist, so verweist er auf eine eher symmetrische Interaktionskultur. Beruft er sich jedoch auf dem vom Seminarleiter erstellten Ablaufplan ist das Gegenteil der Fall. Die bisherigen Rekonstruktionen weisen darauf hin, dass hier höchstwahrscheinlich mit der zweiten Variante zu rechnen ist. Trifft dies zu, so wird eine Strukturkorrespondenz mit dem überschriftartigen Charakter der Ankündigung *Zweiter Teil der heutigen Sitzung* sichtbar: Hypothetisch wäre dann anzunehmen, dass sich in der Direktive *soll jetzt sein* ein weiteres, passgenau mit dem bürokratisch legitimierten Führungsanspruch korrelierendes Charakteristikum konturiert, nämlich der selbstverständliche Rekurs auf den vorgesehenen Seminarverlauf im Sinne einer kollektiv zu erfüllenden, qua Institution legitimierten Soll-Vorgabe. Riskant zugespitzt liefe diese Struktur auf ein Setting hinaus, in dem die Rollen der Akteure, unabhängig von den konkreten Personen, die sie ausfüllen, institutionell mehr oder weniger festgelegt sind (sowohl die des Seminarleiters als auch die der Teilnehmer). Die Aufgabe der Beteiligten bestünde dann darin, diese Rollenvorgaben möglichst konsistent auszufüllen und dadurch den vorgesehenen Ablauf der Veranstaltung zu gewährleisten.

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*.

Erwartungsgemäß expliziert Herr Obermann nun (zunächst) die Thematik des zweiten Teils der Sitzung. Anstatt einer einfachen Benennung des Gegenstand erfolgt zunächst eine kategorisierende Einordnung: Das zu behandelnde Thema wird als ein *Alltagsthema unseres professionellen Handelns* eingeführt. Sprachlich entsteht durch die Kopplung der *soll-sein*-Figur mit dem kategorisierenden Zusatz eine Unwucht im Gesamtgefüge des Satzes. Dies verweist zum einen auf die Relevanz der bereits explizierten Strukturmerkmale, die mit der Entscheidung des Sprechers für die Variante *soll-sein* anstelle der Alternative „ist“ zusammenhängen. Und zum anderen konturiert sich damit der einordnende Zusatz selbst als besonders aussagekräftige Ausdrucksgestalt.

Ein erstes Merkmal bildet der Begriff *Alltagsthema*. Im Kontrast zur Einordnung als „Alltagsproblem“, die auf eine Thematisierung des komplexen Problems der Hausaufgabenpraxis und der hiermit verbundenen Implikationen verwiesen hätte, wird das Thema im Zusammenhang mit der gewählten Kategorisierung als eine Routine etabliert, die den beruflichen Alltag von Lehrern stark prägt. Gegenüber der Problematisierungsvariante verliert der Gegenstand damit seine Fraglichkeit. Er erscheint als etablierte Praxis, deren Funktionen bzw. Vor- und Nachteile im Modus der Gewissheit abgehandelt werden können.

Eine weitere Besonderheit stellt die Wendung *unseres professionellen Handelns*, namentlich der Rekurs auf das Personalpronomen *unseres* dar. Der vergemeinschaftende Sprechakt nivelliert zwar nicht per se die Asymmetrie des Zusammenhangs, verweist aber auf eine kollegiale Ebene, und spricht alle Anwesenden gleichermaßen als Lehrer an. Unproblematisch vorstellbar wäre ein ähnliche Figur bspw. in einem scherzhaft-informellen Zusammenhang, z.B.: *Hier steht die Kaffeemaschine, ein von allen geschätzter Bestandteil unseres professionellen Alltags*. Im Unterschied zu der von Herrn Obermann realisierten Figur bemüht das *unseres* im Fall der Kaffeemaschine in scherzhafter Absicht das Klischee einer Berufsgruppe und dieses wird über den Verweis auf den „Alltag“ sinnlogisch konsistent weitergeführt. Der ‚Haken‘ der empirisch vorliegenden Variante liegt in der Kopplung des, auf eine identifikatorische Thematisierung verweisenden, Pronomens *unseres* an den abstrahierenden, auf reflexive Zusammenhänge verweisenden, Begriff *professionelles Handeln*. In dieser Kopplung erzeugt der Zusatz *unseres* ähnlich wie die Kategorisierung *Alltagsthema* eine Trivialisierungstendenz: Ein für alle gleichermaßen und in gleicher Weise geltender Gegenstand bietet als solcher zwar ein hohes Potential für Zustimmungsbekundungen, aber keinen Anlass mehr für sachhaltige Problematisierungen.

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 mal³⁰ 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 ‚durchführt‘. 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,

³⁰ Das noch mal ist hier im Sinne von *erst noch mal* zu verstehen und verweist nicht auf ein redundantes ‚Nachbohren‘ in dem Sinne, dass der Seminarleiter die Frage bereits mehrfach gestellt und bislang keine zufrieden stellende Antwort erhalten hätte. Dies wird im Fortgang der Interaktion deutlich. Die zweite genannte Lesart wird daher nicht weiter verfolgt.

anspruchsvolle und mit Blick auf den im Seminar beanspruchten Raum im Kern unwägbarere 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 absehbare 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)

Tatsächlich nimmt Herr Obermann das unverbindliche Angebot von Frau Seibold an und erteilt ihr das Wort. Dabei bringt das *dann* eine Art Automatismus zum Ausdruck: Wenn es etwas zu erzählen gibt, dann wird erzählt, wenn nicht, dann nicht. Damit erscheint es in gewisser Weise unerheblich, ob nun einer der Referendare etwas zu berichten hat oder nicht. Im Vordergrund steht mehr der routinemäßige Ablauf der Veranstaltung, im Rahmen dessen die Frage ihren obligatorischen Platz erhält. Handelte es sich bei dieser um ein ernsthaftes Anliegen des Sprechers, wäre ein weniger neutraler Markierer erwartbar gewesen (bspw. *Perfekt, wir sind gespannt* o.ä.).

Diese tendenziell gleichgültige Haltung wird über das *bitte* ein Stück weit ausgeglichen. Dieses beinhaltet sowohl eine Aufforderung als auch die Übergabe des Rederechts und konstituiert insofern gekonnt eine Sprechsituation, in der das, was die Referendarin erzählt, den Stellenwert eines Anliegens beanspruchen kann. Die Erzählung wird also – vollkommen unaufdringlich – als Anliegen oder Problem der Referendarin ‚in Szene gesetzt‘. Das ist insofern notwendig, als ohne diese Rahmung den Zuhörern kein unproblematischer Modus zur Verfügung stünde, mit dem sie daran anknüpfen könnten. Der realisierte Sprechakt bereitet also gewissermaßen dem Austausch über das Erzählte ‚die Bühne‘. Damit bringt der Dialog zwischen Frau Seibold und Herrn Obermann den fallspezifischen Spiel-Charakter (So-tun-als-ob) der Interaktion deutlich zum Ausdruck: Die Orientierung am Ausfüllen der institutionell vorgegebenen Rollen lässt die Sache selbst zwangsläufig in den Hintergrund treten. Die moderate und – im Unterschied zu Frau Süßkind und Frau Munkel – von einer Auratisierung des Gegenstands vollkommen absehende Inszenierung dient der Sicher-Stellung des vorgesehenen Ablaufs. Damit finden die bislang dargelegten Strukturmerkmale des Ausbildungsstils eine weitere Bestätigung. Ziehen wir eine weitere Sequenz hinzu, um diese Hypothesen zu überprüfen und die Charakteristik weiter zu schärfen.

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

Als zweite Sequenz wählen wir den Beginn eines Plenumsgesprächs aus. Zuvor wurde 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 Wissenstandes 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.

Sucht man nach Kontexten, in denen dieses Spiel des Spiels als geschmeidige Interaktionsform vorstellbar wäre, so liegt die Ebene des Alltagsgesprächs nahe. Denkbar wäre bspw. folgende Situation: Zwei Nachbarinnen reden über die gegenüber wohnende Familie X, deren Sohn aus ihrer Sicht auf die ‚schiefe Bahn‘ geraten ist. In diesem Zusammenhang wäre der Sprechakt: *also ich bin jetzt die Mudder und mein Sohn kommt zu mir und ich sehe, der hat schon wieder was genommen – da steck ich doch net den Kopp in den Sand, sondern unternehme irgendwas*. durchaus vorstellbar. Welche Implikationen mit dieser spezifischen Interaktionsform verbunden sind wird deutlich, wenn man sich kontrastiv vergegenwärtigt, welche Alternativen für ein Gespräch über dasselbe Thema zur Verfügung stehen. Eine Möglichkeit wäre der Sprechakt: *Aus meiner Sicht ist es schon ein Problem, dass Frau X dazu neigt, den Kopf in den Sand zu stecken und so zu tun als wäre nichts, wenn Dennis vollgedröhnt zu Hause aufschlägt*. Während diese Alternative eher eine distanzierte Perspektive einnimmt, aus der heraus ein problematisierender Modus des „Redens-Über“ ermöglicht wird, lebt die Variante *ich bin jetzt die Mudder* von ihrer Anschaulichkeit und der Involviertheit der Sprecherin. Die über das Spiel des Spiels vollzogene Konkretion dient dazu, die eigene Position möglichst plastisch zu demonstrieren. Im Unterschied zur distanzierten Stellungnahme eröffnet die szenische Variante jedoch keine problembezogene Debatte, sondern evoziert lediglich Zustimmung oder Ablehnung (*So würd ich's auch machen* oder *Na ja beim Dennis würd ich's vielleicht auch lieber bleiben lassen, was zu unternehmen*).

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

Versimplifizierung dar. Wie in dem Gespräch zwischen den beiden Nachbarinnen schließt das Pseudo-Rollenspiel eine problematisierende, reflexive Auseinandersetzung aus. Reaktionen können ausschließlich im Modus von Lösungen kommen. Damit markiert die Eröffnungsfigur eine Ausbildungssituation, die sich maximal von einem an der Sache interessierten intellektuellen Diskurs entfernt. Insofern der Interakt – um Angemessenheit in Anspruch nehmen zu können – unterstellen muss, dass dieser Elementarstil notwendig ist, enthält er zudem ein die Anwesenden latent degradierendes Moment. Pointiert werden diese wie begriffsstützige Schüler adressiert.

Eine konsistenz erzeugende 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*³¹ 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 zukunfts-offenen Thematisierung des Gegenstandes entgegen. Ähnlich wie in der ersten Sequenz offenbart sich bezüglich der Gegenstandsthematisierung also der für den Ausbildungsstil offenbar charakteristische Modus der Gewissheit: Die Inhalte werden als geschlossenes Faktum, im Sinne vergegenständlichten Wissens fokussiert.

Wie bereits angedeutet entsteht über die Aufforderung der Eindruck einer Prüfungspragmatik. 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 Strukturmerkmale (Versimplifizierung, Trivialisierung, lehrerhafte Adressierung, Verschleierung) 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 Elterngesprächs 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 vorsichtiger Variante, wie: *... kann ja versuchen, die Beitrage schon einmal ein bisschen zu ordnen* erwartbar. Damit erinnert die Ankündigung an klassische Schulsituationen, in denen qua „entwickelndem Fragen“ auf pseudo-induktivem Wege ein zuvor bereits ‚im Kopf‘ der Lehrkraft existentes Tafelbild unter Schülerbeteiligung (re-) produziert wird.

Die Assoziation ‚Schule‘ findet eine weitere Bestätigung über den Satzabbruch und den darauf folgenden Aufruf von Frau Funke. Offensichtlich muss sich diese zuvor zu Wort gemeldet haben. Dass sie sofort aufgerufen wird bestätigt, dass die Referendarin mit ihrer Wortmeldung in der Logik der geltenden Praxis operiert. Die für diesen ausbildungskulturellen Zusammenhang charakteristische Strukturierung der Redebeiträge entspricht demnach der im Schulunterricht üblichen Rederechtverteilung qua Sich-Melden und Aufrufen. Auch der Umstand, dass Herr Obermann seine Rede unterbricht passt in das Bild einer Unterrichtsszene: Der Lehrer stellt seinen eigenen Redeanteil zugunsten einer möglichst großen Schülerbeteiligung zurück.

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

Inhaltlich bringt ihr Statement v.a. eine ausgeprägte Jargonsicherheit zum Ausdruck: Der propositionale Gehalt ihres Beitrags verschleiert legitimatorisch den strukturellen Zwang, den Hausaufgaben darstellen und stellt, indem die Hausaufgabe als Privileg inszeniert wird, druckbefreit und im eigenen Tempo arbeiten zu können, die Zwangspraxis als eine dar, die sich im Dienste des Subjekts vollzieht. Zugespitzt erscheint das Studienseminar für Frau Funke insofern als ein Ort der beflissenen Anpassung und des gemeinsamen Austausches in einem pädagogischen Jargon.

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 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*

Herr Obermann kommentiert Frau Funkes Beitrag zunächst in seiner Rolle als Moderator. Entsprechend geht er nicht inhaltlich auf den Beitrag ein, sondern bezieht sich in seinen Äußerungen auf die Anfertigung des Tafelbildes (*okay also mach ich hier mal einen ersten Spiegelstrich üben*). Dies verdeutlicht, dass eine sachhaltige Diskussion über das gewählte Setting verunmöglicht wird. Frau Funkes Beitrag findet insofern Billigung, als der Aspekt *üben* in das Tafelbild aufgenommen wird. Auffällig ist, dass der eigentliche Inhalt, nämlich das oben beschriebene ‚Privilegkonstrukt‘ unberücksichtigt bleibt. Dies kann als weiteres Indiz für die oben geäußerte Vermutung interpretiert werden, dass Herr Obermann die Entstehung des Tafelbildes zwar als eine inszeniert, die von den Referendaren hervorgebracht wird, faktisch jedoch bereits über eine sehr konkrete Vorstellung von diesem ‚kollektiven Produkt‘ verfügt. Stützen lässt sich diese Vermutung darüber, dass die stetige Kommentierung des eigenen Vorgehens bei der Erstellung des Tafelbildes einen Sachbezug unmöglich macht, aber den Inszenierungscharakter dieser „Illusion des Induktiven“ unterstreicht. Auf den Begriff gebracht ließe sich der Ausbildungsstil als (pseudo-)mäeutisch-doktrinale Vorgehensweise charakterisieren: Statt das zu Vermittelnde darzustellen, versucht Herr Obermann es den Referendaren über entsprechende Impulse zu entlocken.

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 quizförmigen 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 Wissenstandes 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*

An Herrn Obermanns Reaktion ist abzulesen, dass der von Frau Mall genannte Begriff nicht die Antwort ist, die er als Oberbegriff zu *üben* erwartet hatte. Den Eindruck der Spontaneität und interaktiven Gewordenheit des Produkts aufrechterhaltend integriert er die Antwort jedoch nach kurzer Überlegung (*ja äh*) in sein Tafelbild (*jetzt mal hier hin*). Die Problematik – die Situation nicht wie eine Suche nach den vom Lehrer gewünschten Antworten aussehen zu lassen – drückt sich in seinem anschließenden Sprechakt aus: *Sie merken ich fang schon wieder an zu ordnen*. Der Sprechakt *ich fang schon wieder an* erinnert allgemein an Kontexte, in denen jemand eine an sich selbst als negativ wahrgenommene Angewohnheit mehr oder weniger ernsthaft kommentiert. Denkbar ist beispielsweise, dass bei einem Abendessen mit Freunden einer der Anwesenden seine Angewohnheit genau zu kontrollieren, was er isst, mit den Worten kommentiert: *Ich fang schon wieder an Kalorien zu zählen*. Mit dem Sprechakt bringt er zum Ausdruck, dass ihm das Verhalten bewusst ist, er es aber nur schwer unterlassen kann. In dieser Situation wäre dann von einem anderen der Anwesenden Zuspruch nach dem Motto *Genieß doch einfach mal* denkbar. Dies verweist auf den latent kokettierenden Duktus der Figur: Das vermeintliche Leid oder Laster stellt eigentlich eine Marotte dar, die abzulegen der Sprecher gar nicht intendiert.

Übertragen auf den tatsächlichen Kontext können wir festhalten, dass Herr Obermann sein lehrerhaftes Verhalten – nämlich das spontane Erstellen eines Tafelbildes zu inszenieren, obwohl er bereits ein inhaltlich festgelegtes Schema im Kopf hat – über diesen Sprechakt kokett kommentiert. Implizit etikettiert er damit Handlungen, die die Illusion des Induktiven potentiell zum Einstürzen bringen könnten, als welche, die seiner persönlichen Marotte geschuldet sind. So verstanden können sie den Status der kollektiven Gewordenheit des Endproduktes nicht gefährden. Strukturell handelt es sich bei diesem Sprechakt also um eine Immunisierungsbewegung, die der Aufrechterhaltung der Inszenierung dient. Dass die Referendare die ihnen angetragenen Rollen der Stichwortgeber annehmen zeigt sich darin, dass bereits die nächste Wortmeldung von Frau Wunder wartet, die von Herrn Obermann nun aufgerufen wird.

4. Fallrekonstruktionen zum Aneignungsstil

Einleitung

Im Folgenden wenden wir uns den Aneignungsstilen der Referendare Herr Blume und Frau Stollen zu, die wir in kontrastierender Absicht zur Analyse ausgewählt haben. Ziel dieser Analysen ist es, den Modus des Sachzugriffs zu rekonstruieren und in Zusammenhang zu setzen zu der Art und Weise, wie sie die von Frau Süßkind angetragene Rolle als „Noch-Nicht-Lehrer“ bearbeiten. Beide Aspekte werden demnach vor dem Hintergrund des durch die Seminarleiterin repräsentierten Ausbildungsstils und den damit verbundenen Implikationen für die Referendare betrachtet.

Der Aneignungsstil von Herrn Blume ist durch flexible Handlungsstrategien gekennzeichnet, die es ihm ermöglichen einerseits eine kritisch-distanzierte Haltung gegenüber den von der Seminarleiterin angetragenen Aufgaben einzunehmen und dabei gleichzeitig die in der praktisch-normativ orientierten Seminarsitzung präsupponierten Erwartungen zu erfüllen: So umgeht Blume die in der Aufgabenstellung implizierte bzw. über die Einleitung des Themas durch Süßkind an die Referendare herangetragene Bekenntnislogik durch den Bezug auf die sachlichen Inhalte der Aufgabe. Darüber begegnet er auch der beständig reproduzierten Adressierung der Seminarleiterin als „Noch-Nicht-Lehrer“ – über die Fokussierung auf den sachlichen Gehalt der Aufgabe, zeigt er sich als pädagogisch-handlungspraktisch erfahrener Referendar. Durch wiederholte Vergemeinschaftungsbewegungen gelingt es ihm dabei sich nicht in eine Außenseiterposition zu manövrieren, sondern die kritisch-distanzierte Haltung so aufrecht zu erhalten, dass sowohl die Seminarleiterin als auch die anderen Referendare nicht brüskiert werden. Das in Blumes Seminarbeiträgen implizite Potential einen problem-orientierten Diskurs zu führen, verpufft jedoch in dem durch die Seminarleiterin etablierten direktiv-instruierenden Interaktionsmodus.

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 Präsentationssituation 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 zu entsprechen, geht so weit, dass ihr im abschließenden Plenumsgespräch die Einnahme einer eigenständigen Diskursposition gänzlich unmöglich wird. Vielmehr positioniert sie sich gleichklänglich 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 Ausbildungskultur, 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 zugespielten 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 „Bekennnislogik“. Indem er sich an der Sache orientiert zum Thema äußert gelingt es ihm, diese Bekennnislogik 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 aufn 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 überleht 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.

Auffällig ist die Formulierung des Sprechaktes, die in gewissem Sinne als Erfahrungheitsgestus gelesen werden kann. Denkbar wäre etwa folgende Geschichte: Ein paar Freunde unterhalten sich über ihre Urlaubspläne. Einer berichtet von der Problematik, ein günstiges Mietauto zu bekommen und erwägt, sich erst am Urlaubsort darum zu kümmern. Daraufhin wirft ein Zweiter ein: *Kannste ausprobieren, aber das Problem bei so nem Mietwagenverleih ist ja immer, dass man vor Ort nur schlecht den günstigsten Anbieter findet. Ich würde das vorher im Internet buchen.*

In der Geschichte wird deutlich, dass der Sprechakt *...ist ja immer...* neben dem Erfahrungheitsgestus 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

auf einen spezifischen Fall (bspw. der Anmietung eines Autos), sondern um die Anmietung von Autos generell. Dieser Status der Allgemeingültigkeit, wird durch das angehängte *ist ja immer* am Ende der Aussage noch gesteigert. Der Sprecher rückt ein Problem in den Aufmerksamkeitsfokus der Anwesenden, das den Status von Allgemeingültigkeit beansprucht und dadurch gleichzeitig ein Merkmal von Selbststilisierung trägt. Durch das eingeschobene *ja immer* wird der Erfahrungsgestus des Sprechaktes unterstrichen, dabei aber gleichzeitig die anstehende Äußerung über den Status der Allgemeingültigkeit legitimiert. Er nimmt sozusagen den geteilten Erfahrungshorizont der Anwesenden in Anspruch. Wir haben hier also eine ambivalente Bewegung zwischen Selbststilisierung und Solidaritätsappell vor uns.

Im Gegensatz zu unserer Beispielgeschichte wird das zur Debatte stehende Problem von Herrn Blume im vorliegenden Kontext erst eingeführt. Dadurch erhält der Sprechakt einen stärker unterweisenden Charakter als in unserer Beispielgeschichte, wodurch das Merkmal der Selbststilisierung deutlicher hervortreten scheint. Herr Blume zeigt sich in gewissem Sinne als Experte, der vor Beginn der eigentlichen Präsentation auf ein offenbar zentrales Problem hinweist, das allerdings allen Anwesenden – aufgrund ihres gemeinsamen Erfahrungshorizontes – sofort einleuchten muss. Das Merkmal der Selbststilisierung bzw. der zum Ausdruck gebrachte Erfahrungsgestus führt zu einer Auratisierung der Situation. Diese Selbststilisierung und darin liegende Auratisierung der Situation wird durch die Verwendung des umgangssprachlich verkürzten unbestimmten Artikels (*mit so ner*) gesteigert, dieser kann nämlich als Ausdruck einer eher locker - lässigen Haltung des Sprechers gelesen werden. Herr Blume zeigt sich so locker entspannt und adressiert die anderen Referendare tendenziell informell auf einer Peer-Ebene. Er hat zwar die Gesprächsleitung inne und stilisiert sich selbst in gewisser Weise als Experte; durch den legitimatorischen Charakter des Sprechaktes wird aber deutlich, dass allen Anderen das nun Folgende ebenso einleuchten wird wie ihm, worin wir eine Art Solidaritätsappell lesen können.

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.

Interessant ist, dass das angesprochene Problem eigentlich als Teil der anstehenden Präsentation gewertet und entsprechend behandelt werden könnte. Die Fixierung der Tafel an einem bestimmten Punkt im Klassenzimmer als erster Problemfaktor des Mediums „Tafel“ im Schulunterricht. Stattdessen wird es hier als – eher nebensächliche – Vorabinformation eingeführt. Diese Vorabinformation realisiert Herr Blume in einer Form, die auf eine Auratisierung der Situation und damit auch der anstehenden Präsentation hinausläuft. Zwar stilisiert Herr Blume sich in gewissem Sinne als „Experte“, er verweist letztlich jedoch bloß auf einen Aspekt, der allen Anwesenden ebenso bekannt bzw. vertraut ist wie ihm. Die Adressierung der anderen Referendare bleibt so prinzipiell auf einer gleichberechtigten „Peer-Ebene“. Anschließend wechselt er jedoch in eine Adressierung, die an den Moment vor Beginn einer Vorführung erinnert. Eine Adressierung, die als Betreuungssprechakt gelesen werden kann und insofern die Referendare zum Publikum der anstehenden Inszenierung macht für deren „Wohlergehen“ im Sinne einer angemessenen Teilhabe am Geschehen Herr Blume – ähnlich wie ein Lehrer – verantwortlich ist. Wir haben so eine ambivalente Figur vor uns: Einerseits inszeniert Herr Blume sich selbst als Experte für ein allen bekanntes Problem. Gleichzeitig inszeniert er das triviale Problem mit der Tafel im Seminarraum als zentrales Problem für die anstehende Präsentation, womit die Gesamtsituation eine Auratisierung erfährt. Beides zusammen deutet auf eine Art

„spielerischen Umgang“ mit der Situation hin. Die Momente der Selbststilisierung und Auratisierung der Situation können als eine Art Distanzierung zu dem Geschehen gelesen werden. Herr Blume „tut so als ob“ es sich um eine gewichtige Angelegenheit handeln würde. Im Gegensatz zur Seminarleiterin Frau Süßkind, die die Seminarsituation authentisch als eine Art Unterricht inszeniert, kann Herr Blumes Bearbeitung der Situation als „Spiel mit dem Spiel“ gelesen werden.

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*

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: „*Könnten 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* rekonstruiert 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 Spiellogik, 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*.

Der Sprechakt von Herrn Blume scheint insgesamt betrachtet also einen minimalen Wechsel zwischen einer eher formellen, der Seminarsituation und der Position des Gesprächsleiters geschuldeten angepassten Haltung und einer eher lockeren Haltung, wie sie unter Gleichgestellten in einem informellen Rahmen zu finden ist, zum Ausdruck zu bringen. Offenbar kann Herr Blume demnach die formale, „lehrerhafte“ Adressierung der Mitreferendare nicht durchhalten. Konfrontiert man dieses Ergebnis mit den Ergebnissen der bisherigen Analyse, so lässt sich als erste Hypothese formulieren, dass Herr Blume zwischen einer sich von Frau Süßkinds Spiel distanzierenden, lässigen und an die Peer-Ebene anknüpfenden Haltung auf der einen Seite und einer schon fast übertrieben lehrerhaften Haltung changiert, die auf eine, das Spiel von Frau Süßkind karikierende Distanzierung verweist.

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)

Der Sprechakt erinnert an einen Kommentar, den ein vorlauter Schüler seinem Klassenkameraden zuruft, um seine Mitschüler – einschließlich des Angesprochenen – zum Lachen zu bringen (Bezieht sich auf die Tafel, wäre die beweglich, müsste der Platzwechsel nicht stattfinden.). Das wird besonders durch die Verwendung des Verbs in der dritten Person Singular deutlich, Herr Blume wird geduzt und nicht gesiezt. Hier zeigt sich nun deutlich, dass wir eine Form des *Schule spielens* vor uns haben. Allerdings führt dieses *Schule-Spiel* nicht dazu, dass Herr Blume als Lehrer adressiert wird; vielmehr bildet dieser Sprechakt eine typische Schüler-Schüler-Interaktion ab. Herr Blume wird geduzt und insofern in dieser Sequenz ebenso wie ein „Mitschüler“ im Klassenverband angesprochen. Hierin zeigt sich die Einnahme der Schülerrolle auf Seiten der Referendare, als Ausdruck des *Schule spielens*. Diese – möglicherweise durch Frau Süßkinds Ausbildungsstil katalysierte – Haltung kann von den Referendaren nicht ernsthaft in ein entsprechendes Handeln übersetzt werden, schließlich handelt es sich um erwachsene Lehramtsanwärter im Rahmen einer Ausbildungssituation und verschafft sich daher in Form einer Karikatur des *Schule spielens* Ausdruck. Dies bezeugen besonders die im Anschluss an den Kommentar protokollierten Lacher. Interessant ist dabei, dass diese Karikatur des *Schule spielens* dazu führt, dass sich die Referendare letztlich wieder auf Peerebene – nämlich als Klassenkameraden – adressieren und insofern streng genommen eben doch nicht im Sinne eines Rollenspiels agieren. Vielmehr „schleicht“ sich dieser Interaktionsmodus in das Geschehen ein.

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)

Herr Blumes Sprechakt verweist uns – der Spiellogik folgend – auf eine gewisse „Doppelbödigkeit“. 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

wechseln, bestehen, zum anderen bringt sie zum Ausdruck, dass Herr Blume selbst diese Zeit anders nutzen kann und wird. Die umgangssprachliche Formulierung als auch die inhaltliche Aussage „während ihr meine Anweisung befolgt, mach ich etwas anderes“ kann latent hingegen als Karikatur einer Lehrerrolle gelesen werden. In diesem Sinne könnte seine Aussage in etwa mit: „Lehrer haben viel zu sagen, aber wenig zu tun“ übersetzt werden. Insofern nimmt Herr Blume hier den Kommentar als eine Art „Beziehungsangebot“ des Mitreferendars auf der Peer-Ebene an.

Die protokollierten Lacher der anderen Referendare bezeugen wiederum, dass hier ein wechselseitiges Spiel stattfindet. Der Kommentar von Herrn Blume wird als „Konter“ aufgefasst, worin sich die implizite Adressierung auf der Peer-Ebene bestätigt. Das öffentliche Selbstgespräch von Herrn Blume, das im Anschluss folgt, unterstreicht die Geschmeidigkeit, mit der Herr Blume das überzeichnete „Schulespiel“ anleitet.

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 Spiellogik: 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:

Vater: „*Macht mal Platz für euren alten Vater*“. Kinder: „*Weggegangen, Platz vergangen*“, (Kichern). Vater: „*Rüber mit euch, sonst muss ich euch auskitzeln!*“ Der Imperativ *Rüber mit euch* ist nur in spielerisch, humorvollen Kontexten denkbar, in denen die Beteiligten sich ein wenig necken. Er markiert deutlich die Differenz zwischen Ernst und Spiel. Im Gegensatz zu einem ernsthaft ausgesprochenen Befehl, der zu Disziplinierungszwecken oder zur Demonstration von Macht und Autorität ausgesprochen werden könnte, bringt dieser Sprechakt gerade den spielerischen Charakter im Umgang mit der Situation zum Ausdruck. Hierin zeigt sich die von Herrn Blume im Spielmodus auf der Peer-Ebene an die anderen Referendare herangetragene Schülerrolle.

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.

Im Rahmen einer Interaktion zwischen Erwachsenem und Schutzbefohlenem legt der Sprechakt – ähnlich wie im *rüber mit euch* – eine eher spielerisch zu interpretierende Lesart nahe. Im Gegensatz zu einer eher ernsthaften Aufklärung über drohende Konsequenzen: *Ihr könnt nicht weiter hier sitzen bleiben, das ist viel zu kalt, da werdet ihr krank*, die mittels der Erklärung an die Vernunft und Einsicht der Angesprochenen appelliert, wäre in der Realisation des Sprechaktes mit einem eingeschobenen *doch*, die Lesart gespielter Entrüstung naheliegender. *Ihr könnt doch nicht weiter hier sitzen bleiben, das ist doch viel zu kalt*. Die drohende Erkältung, die intentional hinter diesem ermahnenden Sprechakt steht, wird nicht als Druckmittel zum Durchsetzen einer von dem Erwachsenen gestellten Handlungserwartung herangezogen – im Gegenteil, der Sprechakt hat eher etwas nachsichtig gutmütiges an sich. Er bemüht zwar ein Vernunft-Motiv und verweist latent auf eine vorwürfliche Struktur – da das *doch* ja unterstellt, die Angesprochenen müssten es eigentlich besser wissen – allerdings ohne eine Drohung, dass bei Nichtbefolgung durch die Angesprochenen weitere Konsequenzen folgen werden bzw. tatsächlich erwartbar sind.

Für den vorliegenden Kontext lassen sich folgende Schlussfolgerungen zusammenfassen: Auf den Witz eines Referendarskollegen geht Herr Blume auf eine ambivalente Art und Weise ein. Er verbleibt in seiner Rolle des Gesprächsleiters und karikiert gleichzeitig eine mit der Gesprächsleitungsposition assoziierte Lehrerrolle. In dieser Karikatur liegt implizit eine Distanzierung von der Seminarsituation, die gleichzeitig die Peer-Ebene unter den Referendaren bekräftigt. Der gesamte Sprechakt kann so als Ausdruck eines „Schulespiels“ gelesen werden, das von Herrn Blume angeleitet und von den anderen Referendaren entsprechend mitgespielt wird.

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 (*rüber 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.

Insgesamt erinnert die Szene an eine Übergangssituation in der Schule. Der Klassenclown muss ein Referat halten und füllt die ihm dadurch zu Teil werdende Leitungsfunktion locker, lässig, humorvoll und spielerisch aus. Ein Mitschüler zieht ihn ein wenig auf, erntet Lacher dafür, er verbleibt in seiner Leitungsposition und erntet ebenfalls Lacher. Herr Blume changiert hier sozusagen zwischen einer Selbstinszenierung als Klassenclown und einer karikierten Lehrerrolle. Letzteres zeigt sich besonders deutlich als Herr Blume – anders als vom Klassenclown in der Schule zu erwarten – in eine Haltung wechselt, die ein Erwachsener gegenüber Kindern einnehmen könnte: Freundlich, spielerisch mahnend an im Raum stehende Konsequenzen erinnernd, die aktuell nicht tatsächlich zu befürchten sind. Herr Blume zeigt damit, dass er sich geschmeidig von dem durch die Seminarleiterin Frau Süßkind als Schulunterricht inszenierte Seminarsituation zu distanzieren weiß. Er bedient alle Adressen, sowohl seine Referendarskollegen – wie die humorvolle Inszenierung eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses zeigt – als auch Frau Süßkind, wie in den formalen und die Situation auratisierenden Momenten seiner Rede deutlich geworden ist.

Die Situation vor der Präsentation der Gruppenarbeitsergebnisse wird durch dieses Spiel künstlich in die Länge gezogen. Auch hierin reproduziert sich der unterrichtliche Charakter der Seminarsituation, der von Frau Süßkind katalysiert in dem hier aufgeführten „Schulespiel“ überdeutlich zum Vorschein kommt. Die Situation lässt an Momente im Schulunterricht denken, in denen die Schüler den Beginn einer anstehenden Arbeitsphase versuchen hinaus zu zögern. Auch im vorliegenden Kontext ist klar: das eigentliche Geschehen – die Präsentation der Gruppenarbeitsergebnisse – hat noch nicht begonnen.

Ref_w?: *Wir auch?*

Eine andere Seminarteilnehmerin setzt das Schulespiel fort. Der Sprechakt kann nur als humorvoll provokative Nachfrage gelesen werden, da Herr Blume zuvor die Aufforderung klar formuliert hat. Eine Nachfrage, ob man zur Gruppe derjenigen gehört, die die Tafel schlecht einsehen können und man daher den Platz wechseln müsse, ist denkbar überflüssig und spielt insofern mit der Betreuungslogik und der damit verbundenen asymmetrischen Rollenverteilung. Ebenso erinnert die Frage an Flirtsituationen – ohne eine rational nachvollziehbare Begründung lenkt man die Aufmerksamkeit des Gegenübers auf sich.

Gemäß unserer Schulespiel-Interpretation kann dieser Sprechakt als Karikatur einer Schüler-Lehrer-Interaktion gelesen werden. Die Referendarin karikiert sozusagen eine übertrieben betreuungsbedürftige oder übermäßig anpassungswillige Schülerin.

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 Schulschreiben 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 gehts los ähm genau das Tafelbild ähm jja ich hoffe, ihr unterstützt mich ich werde mal anfangen jetzt. Und zwar haben wir uns überlegt 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 gehts 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 (*Dann 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

Selbstgespräch zu handeln, das weniger den Zweck des „Sich-selbst-Mut-Zusprechens“ zu haben scheint, als eher eine deutliche Zäsur für Herrn Blume zu markieren. Durch die öffentliche Markierung eines Erinnerungsvorganges in Form eines Selbstgespräches, wird deutlich gemacht, dass Herr Blume immer noch nicht mit der eigentlichen Präsentation beginnt bzw. die Rolle des Gesprächsleiters bereits wieder übernommen hat. Vielmehr steht er kurz davor.

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.

Für den vorliegenden Kontext bedeutet das, dass Herr Blume hier indirekt an seine Referendarskollegen appelliert, sich solidarisch zu ihm (als „Gesprächsleiter“ der Präsentation) zu bekennen. Er konstituiert sich damit als Teil der Gruppe der Referendare und zieht insofern auch eine Grenze gegenüber Frau Süßkind als Seminarleiterin. Es ist ja kaum anzunehmen, dass Herr Blume sie – duzend – als Teil der angesprochenen Gemeinschaft versteht. Insofern, als dass Herr Blume hier die Solidarität seiner Kollegen einfordert, kann der Sprechakt im Sinne eines Appells gelesen werden: Herr Blume fordert ein, dass die Referendare den von Süßkind eingeforderten Ebenenwechsel solidarisch mit vollziehen. Insofern scheint das karikierende Schulespiel zunächst beendet zu sein. Abschließend markiert Herr Blume erneut, dass er nun in eine andere Rolle schlüpfen und die Präsentation beginnen wird. Da der Sprechakt *Ich werde mal anfangen jetzt* an sich redundant ist – er kündigt eine Handlung an, die praktisch einfach erfolgen könnte – bringt er eine gewisse „Anspannung“ des Sprechers zum Ausdruck. Ähnlich wie im *Dann geht's los* verbalisiert der Sprecher für sich selbst, dass nun gleich der Wechsel in eine andere Situation erfolgen wird. Damit wird noch einmal ganz deutlich zum Ausdruck gebracht, dass Herr Blume die Präsentation und darin seine Rolle als Gesprächsleiter von der vorhergehenden Situation unterschieden wahrnimmt und – ähnlich wie im *dann geht's los* – dieser Wechsel für ihn mit einer Hürde verbunden ist. Es handelt sich demnach um einen moderierenden Sprechakt von Herrn Blume, in dem abermals deutlich wird, dass der Ebenenwechsel vom „Spiel zum Ernst“ nicht ganz einfach vollzogen werden kann. Hierin zeigt sich auch die innere Widerständigkeit gegenüber der als Unterricht abgehaltenen Seminarsituation. Zentral für den gesamten Sprechakt ist das Merkmal, dass Herr Blume hier deutlich den Situations- und damit für ihn verbunden auch Rollenwechsel markiert.

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 überleht 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,

als das von ihr bereitgestellte Material und dessen Inhalte als „gesetzte“ und nicht als zu reflektierende zu präsentieren (vgl. Süßkind S. 30). Dieser Logik leistet Blume hier nun offenbar Folge. Vor dem Hintergrund unserer Interpretation des Themas der Seminar-sitzung (Tafel, Oh-Projektor, FlipChart – brauchen wir diese alten Hüte noch? vgl. Süßkindinterpretation S. 52) als Ausdruck und Reproduktion eines konservativ pädagogischen Topos, der die Teilnehmer zu einer Art Offenbarungseid auffordert, wirkt die Einleitung von Herrn Blume hier wie eine „Umgehung“ dieses Offenbarungseides. Herr Blume steigt stattdessen (scheinbar) sachorientiert in die Präsentation ein.

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 überleht 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.....*

Herr Blumes Sprechakt erinnert demzufolge an den Sprechakt eines Lehrers, der etwas, das bereits für alle sichtbar an der Tafel steht, im Rahmen der Einführung eines neuen Themas, verbalisiert. Hier dient die Erklärung des *relativ offensichtlichen* Aspekts demnach dazu, sicher zu stellen, dass alle Schüler den Erklärungen des Lehrers gedanklich folgen können. Es handelt sich also um eine sehr kleinschrittige Einführung zum besseren Verständnis der Sache. Übertragen auf den tatsächlichen Kontext agiert Herr Blume wie ein Lehrer, der seinen Schülern dezidiert den Aspekt eines neuen Themas erklärt. Dadurch erfährt die Präsentation eine übergebührlige Aufwertung. Das eingeschobene *nämlich ähm* zwischen dem ersten und dem letzten Teil des Sprechaktes steigert den Eindruck einer ernsthaft an der Sache orientierten Auseinandersetzung. Es liest sich wie eine Denkpause, als müsse Herr Blume gedanklich weit ausholen, um die erste Funktion des Tafelbildes zu nennen bzw. ihre Bedeutung im Anschluss zu erklären. Durch diese Überhöhung des eigentlich trivialen Sachverhalts, dass ein Tafelbild auch eine methodische Funktion erfüllt, erhält der Sprechakt etwas artifizielles. Das unterstreicht den Eindruck einer Inszenierung von Lehrerhaftigkeit auf Seiten Herr Blumes. Der Sprechakt *nämlich ähm die methodische Funktion des Tafelbildes* ist nämlich weniger als authentischer Sprechakt eines Lehrers vor

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 überleht 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.*

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.

Für den vorliegenden Kontext zentral ist einmal die eher „kindlich-naive Ausdrucksweise“ von Herrn Blume – die im Kontrast zu der vorher rekonstruierten Lehrerhaftigkeit im ersten Teil des Sprechaktes steht – als auch die Tatsache, dass er einen offensichtlich trivialen Sachverhalt präsentieren muss. Im Gegensatz zu unserer Beispielgeschichte zeigt Herr Blumes Erläuterung, dass er mit dem Inhalt, den er präsentiert, bestens vertraut ist, daher kann er auch auf eine differenzierende Konjunktion zwischen den *Tops* der Stunde und den *Merksätzen* verzichten. In Herrn Blumes Wahrnehmung scheint sich eine genaue Erklärung des Sachverhaltes zu erübrigen. Die Bearbeitung des Trivialitätsproblems im Rahmen der Präsentation verschafft sich Ausdruck in seiner nachlässigen Formulierung (*es steht halt schon da*). Auch hier zeigt sich die Problematik der Methode Präsentation in einem derart didaktisierten Unterrichtssetting.

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 überleht 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 Lehrerrolle 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 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 nicht nur aber auch völlig 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.

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

Denkbar ist dieser Sprechakt in Situationen, in denen eine Gruppe von Menschen schon seit längerer Zeit über ein bestimmtes Thema diskutiert, ohne einen gemeinsamen Nenner zu finden. Vielmehr vereinen sich in der Diskussion eine Vielzahl unterschiedlicher, teilweise auch persönliche Perspektiven auf den Gegenstand. In dieser Situation versucht nun einer der Diskutanten Klarheit in die Situation zu bringen, indem er – aus einer Metaebene – den bisherigen Diskussionsstand zusammenfasst: *Ich glaube es geht hier um zweierlei Sachen. Das eine ist die Problematik mit den Beschwerden der Eltern, das andere ist die Frage, wie wir mit diesen Beschwerden umgehen wollen.*

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*

Stattdessen fährt er jedoch mit einem eingeschobenen Nebensatz fort, der die thematisch vorgegebene Bekenntnislogik der Seminarleiterin, als nicht zielführend disqualifiziert. Da sich eins der zentralen Probleme um die sich die Diskussion dreht, auf den Aspekt der Medienkompetenz bezieht, führt die Frage, welches Medium denn nun das Geeignetste für den Schulunterricht sei, am eigentlichen Problem vorbei. Herr Blume stellt sich damit hier – ähnlich wie zu Beginn unserer Analyse – als erfahrener Referendar dar, der das zentrale Problem der Diskussion erkannt hat. Er bringt damit einen tatsächlich sachlichen Aspekt in die Diskussion ein und scheint außerdem seinem Unmut über die Diskussion Ausdruck zu verleihen. Der Sprechakt *und da is es egal* deutet immer auf eine gewisse emotionale Anteilnahme oder Eingebundenheit des Sprechers hin. Besonders gut denkbar sind hitzige Diskussionen, in denen einer der Sprecher seinen Standpunkt verteidigt. Dabei muss der Sprecher weniger tatsächlich von der Sache affiziert sein, vielmehr scheint dieser Sprechakt auf den Unmut des Sprechers bezüglich des Diskussionsverlaufs als solchem hinzuweisen. Das heißt, die mit diesem Sprechakt eingeleitete Kritik, bezieht sich weniger auf die zur Diskussion stehende Sache, als auf die Art und Weise der Thematisierung der Sache. So wäre beispielsweise ein Gespräch zwischen Teamern in einem Ferienlager für Jugendliche denkbar, die über die Durchsetzung der Nachtruhe im Lager diskutieren. Eigentlich besteht Konsens darüber, dass die Nachtruhe um elf Uhr für alle verbindlich gelten soll. Einige Teamer haben in den letzten Tagen jedoch individuelle Ausnahmen gemacht, was zu einer erneuten Diskussion über das Thema führt. Anstatt über eine gemeinschaftliche Lösung zu debattieren, rechtfertigen Einzelne die von ihnen genehmigten Sonderregelungen, die Diskussion droht ins Bodenlose abzudriften. Daraufhin spricht einer

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.*

Auffällig ist die daraufhin folgende Vergemeinschaftungsfigur. In dem eingeschobenen Nebensatz wird die zuvor recht deutliche Distanzierung von der Richtung, die die bisherige Diskussion genommen hat über die Vergemeinschaftungsfigur entschärft (und damit auch die von Herrn Blume gezogene Grenze zwischen sich und den anderen Seminarteilnehmern aufgehoben). Allerdings in eine Richtung, die ihn zum Teil einer Gemeinschaft von inkompetenten Lehramtsanwärtern macht und nicht etwa in eine gegenteilige Richtung. Dabei bleibt er vorsichtig; ob die Tafelbilder nun tatsächlich bei allen Referendaren in der Regel langweilig gestaltet sind oder nicht, hält er offen (*wahrscheinlich*). Mit diesem vergemeinschaftenden Sprechakt entschärft Herr Blume die mit seiner Kritik potentiell eingeführte Spannung im Plenumsgespräch. Hatten wir im ersten Teil unserer Analyse

rekonstruiert, dass Herr Blume zwar um die Solidarität seiner Kollegen bittet, dabei aber implizit deutlich wurde, dass er letztlich im Seminar als Einzelkämpfer agiert, kann hier gesagt werden, dass diese Position als Einzelkämpfer wieder relativiert wird. Der doch eigentlich recht brachiale, weil die unterstellte kollektive Praxis des „Verschwindenlassens“ des eigentlich Problems kritisierende Sprechakt wird sozial ausgeglichen. Auch hier zeigt sich demnach, dass Herr Blume über sehr flexible Bearbeitungsstrategien verfügt.

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.

Die Diskussion, wann denn nun welches Medium eingesetzt werden sollte, ist aus seiner Perspektive wenig zielführend. Diese deutliche Kritik in Kombination mit der anschließenden „heilenden“ Vergemeinschaftungsbewegung kann als Ausdruck eines (Appell-) Versuchs gelesen werden, das eigentliche Problem nun (endlich) aus einer „realistischen“ Perspektive zu betrachten. Der vergemeinschaftende Sprechakt scheint sich inhaltlich gegen den Pseudo-Charakter der Diskussion zu wenden, nach dem Motto: „Seien wir doch mal ehrlich...“.

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

eingestehen. Insofern kann die Aussage auch als Appell an die anderen Referendare gelesen werden, selbst aus dem von Süßkind initiierten Pseudo-Diskurs auszutreten.

Dass er dieses „Outing“ so unbekümmert vornehmen kann zeigt, dass Herr Blume eine entspannte Haltung gegenüber den Schwierigkeiten in der beruflichen Praxis hat. Die ausdrückliche Betonung, er habe *im Unterricht noch nie* ein dynamisches Tafelbild erstellt, verweist auf das Artifizielle der Seminarsituation. Hier kann man zwar dynamische Tafelbilder erstellen und über den Einsatz von Medien im Unterricht lamentieren, in der beruflichen Praxis sieht die Situation jedoch ganz anders aus. Auch dieser Sprechakt bringt Herrn Blumes Kritik an der Diskussion im Seminar zum Ausdruck. Das im Anschluss verzeichnete Gelächter der anderen Seminarteilnehmer kann entsprechend als Ausdruck dafür gelesen werden, dass sie Herrn Blumes Aussage verstehen, in der beruflichen Praxis, dem Unterricht, scheint die Umsetzung des im Seminar Besprochenen eher unrealistisch. 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.

Damit schafft es Herr Blume hier, man könnte fast sagen über einen „psychologischen Trick“, Kritik an der Diskussion im Seminar zu äußern, ohne die Solidarität der Gruppe einzubüßen. Ganz im Gegenteil, seine Aussage erfährt sogar – in Form von Lachern – Zustimmung.

Herr Blume: Ich glaube es geht hier um zweierlei Sachen nämlich einmal um Medienkompetenz und da ist es egal ob die Tafel, der OH-Projektor oder ne PowerPoint-Präsentation gibt wenn die langweilig gestaltet ist, 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 wärs*, der besonders gut als Anschluss an Aussagen gedacht werden kann, von denen der Sprecher annimmt,

dass es wünschenswert wäre, wenn dieses oder jenes eintreffen würde, sich gleichzeitig aber sicher ist, dass es eben nicht passieren wird. So könnten sich beispielsweise zwei Schüler unterhalten, die auf ihre Mathelehrerin warten, jedoch aufgrund des schönen Wetters gerade davon träumen, an den See zu fahren: *Vielleicht kommt ja Frau Hufnagel heute nicht und Mathe fällt aus.* Woraufhin der Angesprochene erwidert: *Schön schön schön wär das, aber die kommt doch immer fünf Minuten zu spät.* Damit stimmt der Angesprochene dem Sprecher zu und bringt gleichzeitig zum Ausdruck, dass seine Idee zwar wünschenswert ist, er sie aber als wenig realistisch einschätzt. Es wird sozusagen die Idee einer wünschenswerten Utopie zum Ausdruck gebracht.

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 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*

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 den Wechsel der Medien um das Ganze spannend zu halten *also in vierzig Jahren noch nich nich nur aber auch völich ohne PowerPoint zu arbeiten*

Diese Sequenz ist aufgrund der ungewöhnlichen Formulierung besonders erklärungsbedürftig und kann ohne den Einbezug von Kontextwissen nur schwer nachvollziehbar interpretiert werden. Offensichtlich möchte Herr Blume ausdrücken, dass man in vermeintlichen vierzig Jahren des Berufslebens nicht darauf verzichten kann, mit PowerPointPräsentationen 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, das man noch nicht getan hat, aber zumindest getan haben sollte bzw. bald tun wird, beschrieben wird.

Darauf folgt eine Kombination aus Negations- und Fokuspartikel: *nich nur*, die sich in ihrer Bedeutungsstruktur in der darauffolgenden Kombination aus disjunktivem und kopulativem Adverbialkonjunktion wiederholt. Wenn man etwas *nicht nur* aus einem bestimmten Grund tut, dann hat man in der Regel noch andere Gründe für sein Handeln, die ebenso wichtig sind. Mit der Wendung *nicht nur* rechtfertigt man beispielsweise sein Handeln gegenüber Dritten: *Ich hab es ja nicht nur getan, weil Basti es wollte. Ich wollte ja auch lieber einen gemütlichen Abend haben, anstatt auf die Party zu gehen.*

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, das man als Lehrer in vierzig Jahren Berufsleben unbedingt getan haben muss. Diese Aussage schränkt er dann jedoch über die Wendung *nich 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 völlig 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 völlig 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 spitze wie das lief, einfach so völlig 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, wieder aufgegriffen hatte („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

Berechtigung für den Einsatz im Unterricht haben. Ein konsequentes Ablehnen der neuen Medien geht für ihn damit jedoch nicht einher. Aus Herrn Blumes Perspektive kann es nicht darum gehen, die alten Medien für den Einsatz im Unterricht neu zu entdecken, für ihn ist der Einsatz neuer Medien im Unterricht mindestens genauso bedeutsam. Die Tatsache, dass Herr Blume seinen Sprechakt einleitend mit einer Zäsur markiert, die darauf verweist, dass er das bisher Gesagte noch einmal pointiert zusammenfassen will (*also*), unterstreicht diese Interpretation. Für Herrn Blume geht es in der Diskussion grundlegend um zwei Aspekte: die Medienkompetenz und damit in Verbindung stehend auch um den Einsatz neuer Medien im Unterricht. Kontextuiert man diese Interpretation mit dem bisherigen Analyseergebnis aus Herrn Blumes Sprechakt, so zeigt sich auch, dass Herr Blume auf einer ganz grundlegenden Ebene Kritik an der Diskussion und deren durch Frau Süßkind geleiteten Fokus übt. Aus seiner Perspektive läuft die Diskussion an den zentralen Punkten vorbei. Herr Blumes Sprechakt lässt sich als ein über die Bezugnahme auf die Sache verdecktes Zeigen von Kritik am Pseudo-Charakter der Veranstaltung lesen. Mit den gleichzeitig realisierten Zugeständnissen inszeniert er sich als Teil des Teilnehmerkollektivs, in dem er trotz kritischer Haltung konstruktiv und keineswegs oppositionell, sondern mit Blick auf die Anforderungen und Normen der Institution und seine Rolle, kompetent agierender Akteur auftritt.

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 völich 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?

Dabei fällt allerdings das Pathos auf, welches in seinem Sprechakt zum Ausdruck kommt. Nach Herrn Blume würde ein völliger Verzicht auf die Nutzung neuer Medien im Unterricht, wie zum Beispiel die PowerPoint-Präsentation, dazu führen, dass etwas *ganz Wichtiges* aus dem Schulalltag herausgehalten würde, was für das spätere *Berufsleben der Schülerinnen und Schüler* – also die außerschulische Realität – von zentraler Bedeutung ist. Herr Blume bemüht hier demnach ein Bild vom Lehrerberuf, das diesen mit hohen pädagogischen Idealen auflädt, namentlich die Verantwortung der Lehrer für den Erfolg im späteren Berufsleben der Schülerinnen und Schüler. Inhaltlich impliziert das Argument die pädagogische Haltung, dass Schule möglichst lebensnah ausgerichtet sein sollte. Mit dem Zusatz *oder des Unilebens auf das wir die bilden sollen* wird das zum Ausdruck kommende Pathos noch gesteigert. Der Sprechakt wirkt wie ein Appell an das Ethos seiner Kollegen. Mit der Verwendung des Begriffes *Unilebens* anstatt bspw. *universitäre Ausbildung* wird wieder deutlich der Bezug auf die lebensweltliche Realität der Schülerinnen und Schüler hergestellt, der weit über einen Bildungsauftrag hinausgeht. In Herrn Blumes pädagogischem Horizont geht der Aufgabenbereich eines Lehrers über die Wissensvermittlung hinaus. Das pädagogische Ideal von einer ganzheitlichen Bildung der Schülerinnen und Schüler und damit einer umfassenden Vorbereitung auf das spätere Leben scheint in Herrn Blumes Vorstellung vom Lehrerberuf zu dominieren. Dieses Ideal kommt auch durch die fehlerhafte Verwendung des Begriffes *bilden* anstatt – in Zusammenhang mit dem Subjekt „Leben“ – wohlgeformten Verb *vorbereiten* zum Ausdruck. Herr Blume lädt die Bedeutsamkeit des Lehrerberufes über die Maße mit Idealvorstellungen vom pädagogischen Handeln des Lehrers und dessen Bedeutsamkeit für das Leben der Schüler auf.

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 Gleichzeitigkeit

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 ist es egal ob die Tafel, der OH-Projektor oder eine PowerPoint-Präsentation gibt wenn die langweilig gestaltet ist, wie unsere Tafelbilder ja wahrscheinlich auch meistens also schon dynamisches Tafelbild habe ich im Unterricht noch nie entworfen (Gelächter) schön schön schön wäre das, aber um die Medienkompetenz geht es zum Einen und dann geht natürlich auch um den den den Wechsel der Medien um das Ganze spannend zu halten also in vierzig Jahren noch nicht nur aber auch völlig 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 fährt fort, die Bedeutsamkeit des Einsatzes von neuen Medien im Unterricht hervorzuheben. Da die Schülerinnen und Schüler in ihrem späteren Berufsleben und in der davor eventuell anstehenden universitären Ausbildung mit neuen Medien umgehen müssen, können die Lehramtsanwärter nicht darauf verzichten, diese auch in ihrem Unterricht einzusetzen. Es klingt fast als wolle Herr Blume sagen: *Wenn nicht wir es ihnen beibringen, wer dann?* In dieser kleinen Sequenz reproduziert sich demnach das zuvor rekonstruierte Pathos in Herrn Blumes Sprechakt. Der Appell an das pädagogische Ethos der Referendare wird fortgesetzt.

Herr Blume: Ich glaube es geht hier um zweierlei Sachen nämlich einmal um Medienkompetenz und da ist es egal ob die Tafel, der OH-Projektor oder eine PowerPoint-Präsentation gibt wenn die langweilig gestaltet ist, wie unsere Tafelbilder ja wahrscheinlich auch meistens also schon dynamisches Tafelbild habe ich im Unterricht noch nie entworfen (Gelächter) schön schön schön wäre das, aber um die Medienkompetenz geht es zum Einen und dann geht natürlich auch um den den den Wechsel der Medien um das Ganze spannend zu halten also in vierzig Jahren noch nicht nur aber auch völlig 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.

Die erste Sequenz des letzten Sprechaktes (*und die völlig außen vor zu lassen*) ist beispielsweise in Streitschlichtungsgesprächen denkbar. So könnte man sich vorstellen, dass eine Lehrerin oder Sozialarbeiterin in einem Jugendzentrum eine Auseinandersetzung zwischen zwei Jugendlichen aufzuklären versucht: *Wir können die Anschuldigungen von Danny ja mal völlig außen vor lassen. Wie hast du denn die Situation am Samstag erlebt?* In dieser Situation sollen also bestimmte Aspekte zunächst vollkommen aus der Situation heraus gehalten werden, damit die Sozialarbeiterin sich eine Meinung zu Kevins Perspektive auf die Situation verschaffen kann. Wesentliche inhaltliche Botschaft des Sprechaktes ist einfach, dass bestimmte Aspekte oder Meinungen aus einer Situation ausgeschlossen bleiben sollen, damit das jeweilige Gespräch konstruktiv zum Ende gebracht werden kann. Umgekehrt könnte man sagen, dass bestimmte Aspekte oder Meinungen, Ideen oder Gedanken zwar existieren, der jeweilig Angesprochene aber dazu aufgefordert wird, diese zunächst zu ignorieren. Übertragen auf den tatsächlichen Kontext können wir hierin noch einmal deutlich Herrn Blumes Kritik an der thematisch als Bekenntnislogik ausgerichteten Zuwendung zur Sache lesen. Offenbar fasst er Frau Süßkinds Frage: „Tafel, Oh-Projektor, FlipChart – brauchen wir diese alten Hüte noch?“ als eine auf, die eine positive Einstellung gegenüber moderneren Medien, wie PowerPoint, ausschließt.

Die Folgesequenz (*kann ich mir nicht vorstellen*) ist nur in Kontexten denkbar, in denen ein bestimmter Tatbestand von dem jeweiligen Sprecher als über sein Vorstellungsvermögen hinausgehend bezeichnet wird. Zum Beispiel ist die Summe von 50 Milliarden Euro nicht mehr vorstellbar oder auch wie viel Öl täglich in den Golf von Mexiko fließt. Wohlgeformt ist der Sprechakt als solcher besonders gut in Kontexten zu denken, die den Sprecher irgendwie in seinem nahen Umfeld betreffen. So könnten sich zum Beispiel gute Bekannte über eine weiter entfernte Bekannte unterhalten: *Hast du schon gehört? Kati ist Max fremdgegangen! – Ja, aber kann ich mir nicht vorstellen. Die wirkten doch auf der letzten Party noch ganz verliebt.*

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.

Mit seinem letzten Sprechakt bringt Herr Blume demnach noch einmal ganz deutlich seinen Standpunkt zum Ausdruck. Hatte er zuvor seine Kritik an der Diskussion im Seminar eher vorsichtig und indirekt ausgedrückt – bedacht darauf, seine Referendariatskollegen nicht zu verprellen und in Berufung auf allgemeine pädagogische Idealvorstellungen – so bezieht er hier abschließend deutlich eine Position, die er als konträr gegenüber der im Seminar herrschenden Meinung einzuschätzen scheint. Diese Sichtweise von Herrn Blume ist nur darüber zu erklären, dass er das Thema der Sitzung als Aufforderung ein Bekenntnis abzulegen, versteht. In diesem Sinne lehnt er sich hier gegen die in der Formulierung des Themas implizierte Bekenntnislogik auf, positioniert sich entsprechend konträr, aber auf eine sozial verträgliche, das Plenumsgespräch unterstützende und keineswegs „sprengende“ Art und Weise.

Im Gegensatz zu der Präsentationssequenz wird in dieser Sequenz sehr deutlich, dass Herr Blume der Seminarsituation durchaus kritisch gegenübersteht. Trotz dieser deutlich werdenden kritischen Haltung, leidet Herr Blume nicht (manifest) unter der Seminarsituation. Sein Aneignungsstil lässt sich vielmehr als realitätstüchtig beschreiben. In seinen Sprechakten wird deutlich, dass er das Artifizielle der Seminarsituation bemängelt und sich in der beruflichen Praxis Handlungsanforderungen gegenüber sieht, auf die er sich durch das Seminar nicht vorbereitet fühlt, die sogar mit seinen pädagogischen Idealvorstellungen nicht in Einklang zu bringen sind; das Wahrnehmen dieser Tatsachen zermürbt Herrn Blume jedoch nicht. Vielmehr scheint er diese prekären Situationen ohne größere emotionale Eingebundenheit annehmen zu können. Herr Blume erinnert an einen Trapezkünstler, der im Seminar auf einem schmalen Grat zwischen Konformität auf der einen und Individualität auf der anderen Seite balanciert. In diesem Sinne ist Herr Blume alles andere als ein Don Quichote, er versteht es, sich von der Gruppe abzugrenzen und gleichzeitig souverän und konformistisch der Seminarsituation zu begegnen. In diesem Sinne unterwirft er sich zwar der Autorität und Notengewalt von Frau Süßkind, ohne dadurch aber seine persönliche Perspektive auf den Lehrerberuf aufzugeben. Seine kritische Haltung wird der Situation angemessen zum Ausdruck gebracht.

Abschließend bilden wir die sich im Anschluss an Herrn Blumes Beitrag entspinnde Interaktion ab. Hierin wird noch einmal deutlich, dass Frau Süßkind sich, über eine auf der organisatorischen Ebene moderierende Position, völlig aus dem Gespräch exkludiert. Die sachorientierte Kritik von Herrn Blume verhallt im Leeren. Zwar kritisiert im Anschluss eine andere Referendarin Herr Blumes Perspektive, es kommt aber nicht zu einer Auseinandersetzung der beiden, da Frau Süßkind ohne weitere Kommentierung auf weitere Wortmeldungen verweist, womit auch für Herrn Blume die Möglichkeit sich noch einmal mit der Kritik an seiner Position auseinander zu setzen mindestens erschwert ist. Entsprechend kommt es nicht zu einer tatsächlichen Auseinandersetzung über die Sache. Zur Veranschaulichung:

Süßkind: *Frau Ref_w6*

Ref_w6: *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: *Gibt hier ganz viele Meldungen Herr Ref_m5, Herr Ref_m11, Herr Ref_m8, Frau Ref_w?*

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

sie die an sie herangetragene Aufgabe jedoch kritiklos und sucht diese möglichst gut zu erfüllen. Ihre Sprechakte beinhalten insofern keine Momente von Distanzierung gegenüber der Seminarsituation oder der an sie gestellten Aufgaben. Vielmehr verweisen ihre Sprechakte auf Momente einer Selbstbezüglichkeit, die sie in Differenz zu den restlichen Referendaren setzen. Orientiert an einer eloquent durchgeführten Präsentation, gestaltet sie die Situation in der Art eines Werbe- bzw. Verkaufsgespräches, in dem sie versucht, „die potentiellen Kunden“ in Person der anderen Referendare von ihrem Produkt – dem Flipchart – zu überzeugen. Entsprechend zeigt sie sich im Rahmen der Präsentationssequenz als Entertainerin, deren oberstes Gebot darin zu liegen scheint, die Kunden mittels einer seriösen aber dennoch unterhaltsamen Show von der Bedeutsamkeit des Produktes zu überzeugen.

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 hamn 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*
Im Gegensatz zu Herrn Blume wird die Übernahme der Rolle als „Vortragende“ von Frau Stollen direkt angegangen, wie das ratifizierende *Okay* und das sammelnde *ähm* sprachlich zum Ausdruck bringt. Diese Art der Rollenübernahme wäre – im Kontrast zu Herrn Blumes Performance – auch im Rahmen von Tagungen oder Konferenzen denkbar.
Daraufhin beginnt Frau Stollen die Präsentation mit einer Definition des „Themas“. In dem nun Folgenden soll es offenbar nicht darum gehen, ob der Flipchart als „alter Hut“ im Unterricht noch gebraucht wird oder nicht, sondern der Flipchart an sich soll – nach Frau Stollens Aussage – das Thema darstellen. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass eine Bezeichnung des Flipcharts als *Thema* streng genommen kein wohlgeformter Sprechakt ist. Der Gebrauch des Flipcharts als Medium im Unterricht könnte als Thema bezeichnet werden, nicht jedoch die einfache Nennung des Gegenstandes. Die Behandlung des Flipcharts als Thema bringt daher eine Überhöhung des Gegenstandes zum Ausdruck: Sie suggeriert eine Problemhaltigkeit, die durch die Sache selbst nicht eingelöst wird. Diese auratisierende Thematisierung wird durch das Anschluss-Verb *auseinandergesetzt* zusätzlich gesteigert.

Es erweckt den Eindruck, als könne man sich mit einem Flipchart wie mit der Lösung einer Mathematikaufgabe auseinandersetzen. Die Beschäftigung in der Gruppe und die entsprechenden nun zu präsentierenden Ergebnisse werden demnach artifiziell problematisiert. Ähnlich wie Herr Blume zu Beginn seiner Präsentation wird zum Ausdruck gebracht, man hätte sich intensiv „mit der Sache auseinandergesetzt“. In Frau Stollens Sprechakt kommt damit – ähnlich wie bei Herrn Blume – eine Anpassung an den gesetzten Impuls zum Ausdruck. Sie definiert das Thema zwar um, leitet ihre Präsentation aber – ähnlich wie Herr Blume – zunächst an der Sache orientiert ein, indem sie „das Flipchart als Thema“ der Präsentation ernst nimmt.

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

Im Anschluss realisiert Frau Stollen einen Sprechakt, der zwei verschiedene Aussagen beinhaltet. Zum einen scheint sie sagen zu wollen: *Wir haben es ein bisschen anders gemacht*, zum anderen: *wir haben uns damit anders auseinandergesetzt*. Während in Variante eins die Art und Weise der anstehenden Präsentation thematisch ist, wird in Variante zwei der Prozess der Problembearbeitung in den Vordergrund gerückt. Für den Sprechakt in Variante eins kann gesagt werden, dass er in dieser Form nur Sinn macht, wenn es eine Vorgabe bezüglich der Präsentation gäbe. Nur dann wäre die implizit entschuldigende Ankündigung sinnvoll zu verstehen. Mit Blick auf die zweite Variante ist der Referenzpunkt der Differenzmarkierung weniger eindeutig bestimmbar. Diese kann sich entweder auf das Vorgehen anderer (vergleichbarer) Gruppen beziehen oder auf eine Vorgabe darüber, wie die Auseinandersetzung mit dem Thema vonstatten gehen soll. Gerade diese Unbestimmtheit verweist auf das strukturell zentrale Merkmal des Sprechaktes: Beide Varianten der Differenzmarkierung durchbrechen die bereits aufgenommene Präsentationshandlung und zwar in Form einer – zugleich selbstbezüglichen und legitimatorischen – Handlungsstruktur, die nicht legitimer Bestandteil einer Präsentationspragmatik ist. Diese müsste sich zwingend auf die Sache richten und nicht auf die Schwierigkeiten, die damit für die präsentierende Person verbunden sind. Dass sich die Differenzmarkierung hier in der Form Bahn bricht verweist darauf, dass die Präsentation – anders als der geschmeidige Beginn nahe legt – vor strukturellen Schwierigkeiten steht. Worin diese liegen, lässt sich aus dem Umstand erschließen, dass die Abgrenzungsbewegung für die Sprecherin weder mit Blick auf die Präsentation selbst, noch mit Blick auf den vorherigen Auseinandersetzungsprozess in der Arbeitsgruppe gelingt: Als nahe

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.

Insgesamt deutet sich in dem scheiternden Versuch einer unproblematisch ratifizierenden Rollenübernahme eine – offensichtlich legitimierungsbedürftige – konformistische Grundhaltung an (im Sinne der handlungspraktisch nicht einlösbaren Intention, den gestellten Auftrag zu erfüllen). Im Resultat ist das eigentliche „Thema“ nicht mehr thematisch, was übrig bleibt, ist der Verweis auf die Art und Weise der Gestaltung der Präsentation. Da diese von einem – wie auch immer gearteten – Vorgehen im Seminar abzuweichen scheint, deutet der Sprechakt von Frau Stollen auf eine Legitimation des Abweichens hin. Diese kann als Ausdruck des Motivs „die Sache gut machen zu wollen“ gelesen werden und verweist insofern auf eine konformistische Handlungsorientierung von Frau Stollen gegenüber der Seminarsituation. Die Abweichung muss offenbar auch und vor allem gegenüber den anderen Seminarteilnehmern und der Seminarleitung legitimiert werden. Auch in Frau Stollens Sprechakt ist damit die Solidarität der Seminarteilnehmer gegenüber der präsentierenden Gruppe thematisch impliziert. Anders als bei Herrn Blume scheint dieser jedoch eine Art Regressionsmodell zugrunde zu liegen. Ähnlich einer „überangepassten Schülerin“ verliert sich ihr Sprechakt in einer selbstbezüglichen Aussage, die weit entfernt von einer souveränen Übernahme der Vortragsrolle ist. Ihr legitimatorischer Zusatz dient in dieser Lesart nicht dem Aufbau einer Solidargemeinschaft – wie es bei Blume der Fall war – in Bezug auf die mit der Aufgabe verbundene Strukturproblematik (Motto: „Wir sitzen doch alle im selben Boot“), sondern verweist auf Frau Stollen selbst, der als Repräsentantin der Gruppe die „unliebsame“ Aufgabe zukommt, „ihren Kopf hinzuhalten“.

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 Konkurrenzverhältnis. Latent gewinnt über die Gegensatzkonstruktion *wir-ih* 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 konsistenten, 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 abarbeiten. 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 defizitären 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 Konkurrenzdynamik. Das zeigt sich, wenn man die realisierte Figur mit Alternativoptionen, wie z.B. der Variante: *Meinem Eindruck nach verlief unsere*

Auseinandersetzung etwas anders als die in euren Arbeitsgruppen, weil es zum Thema Flipchart offensichtlich nur wenig Literatur gibt, auf die man zurückgreifen kann. Wundert euch insofern nicht, wenn wir unsere Präsentation mit der Darstellung eines Brainstormings beginnen... Auch diese Variante der Bezugnahme auf die differenten Ausgangsbedingungen hat strukturell legitimatorischen Charakter und überschreitet insofern den Rahmen einer sachorientierten Darstellung der Ergebnisse aus den Gruppenarbeiten – allerdings vermeidet sie die Konstruktion eines Gegensatzes auf der wir-ihr-Ebene (für den realisierten Sprechakt lässt sich diese an Hand des vorherigen *als ihr* quasi wieder aufnehmenden Zusatzes *wie ihr* belegen. Beide sind sprachlich nicht erzwungen und hätten problemlos weg gelassen werden können). Genau darin verschafft sich in der von Frau Stollen realisierten Variante eine Wettbewerbsdynamik ihren Ausdruck, die für sie offensichtlich orientierungsrelevant ist.

Darüber hinaus eröffnet die gedankenexperimentell konstruierte Kontrastform durchaus einen – wenn auch indirekten – Sachbezug: Die Offenlegung der Art und Weise, wie die folgende Darstellung der zu präsentierenden Sache zustande gekommen ist, kann für die Einordnung des Aussagewerts durchaus Relevanz haben. Dieser Bezug fällt in der Realfigur weg: Referenzpunkt von Frau Stollens Begründung sind ausschließlich die ungleichen (Wettbewerbs-)Voraussetzungen, die hier eine implizite Kritik erfahren. Abgesehen von der anfänglichen Fehlleistung wäre der realisierte Sprechakt im Zusammenhang von Präsentationen im schulischen Unterricht gut vorstellbar.³³ Dass es Frau Stollen nicht gelingt, einen Präsentationskontext zu konstituieren, in dem es um die Darstellung und/oder Vermittlung einer Sache geht, stützt die These, dass die realisierte Figur Ausdruck eines von ihr als wettbewerbsförmig präsupponierten Bewertungskontextes ist. Und hierüber lässt sich auch die eigentümliche Selbstbezüglichkeit aus der *wir hams n bisschen anders auseinandergesetzt damit als ihr-* Sequenz erklären. Die Ambivalenz ihres Sprechaktes – aus Kritik und Legitimation – verweist auf ein Bestreben, „die Sache gut machen zu wollen“. Damit scheint ihre Handlungsorientierung einer – in Anbetracht der Realsituation offenbar schwer einlösbaren – Anpassung gegenüber den Anforderungen im Seminar geschuldet zu sein.

³³ In seiner Arbeit „Präsentieren als neue Unterrichtsform“ zeigt Andreas Gruschka, wie die Ausrichtung auf die Entwicklung von Methodenkompetenz im Unterricht Gefahr läuft, die Sache selbst und ihre Problematik im Sinne eines „Mittels zum Zweck“ in den Hintergrund treten zu lassen (vgl. Gruschka 2008).

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.*

Zentral in Bezug auf eine Erklärung dieser Ambivalenz ist der eingefügte Hinweis auf die **eigene Kreativität**. Hierin reproduziert sich das bereits oben dargestellte Wettbewerbs – bzw. Konkurrenzprinzip, das wir über die Differenz von *wie ihr/als ihr* rekonstruiert hatten. Frau Stollens Übersetzung erhält damit die eigene Arbeit auratisierende, die Arbeit der anderen Referendare hingegen tendenziell profanisierende Komponente: *Wir haben etwas Neues geschaffen, während ihr nur reproduziert.* Im Gegensatz zum Aneignungsstil von Herrn Blume zeigen sich in Frau Stollens Sprechakten wenig Vergemeinschaftungsbemühungen. Vielmehr reproduziert sich hier das tendenziell selbstbezügliche Merkmal ihres Sprechaktes. Die konformistische Haltung von Frau Stollen konturiert sich hier zu einer, die allein auf die Erfüllung der Erwartungen der Seminarleiterin zielt.

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:

Vater und Sohn sitzen gemeinsam an der Reparatur des Fahrrades des Sohnes. Die Gangschaltung ist kaputt. Nachdem die Reparatur bereits zweimal erfolglos geblieben ist, setzen sie nun zum dritten Test an. Der Vater: *Gucken obs jetzt funktioniert...* Sohn: *Hoffentlich.*

Ähnlich denkbar wäre der Sprechakt in einem Kontext, in dem zwei Freundinnen den Eltern ihr einstudiertes Musikstück vorspielen möchten. Da sie bisher nur kurz zusammen üben konnten, steigt die Spannung vor der Vorführung. Marlene: *Also wir haben noch nicht lange geübt. Gucken obs jetzt funktioniert.*

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 Reperaturerfolgs 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 unabwägbares 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

Sachangemessenheit als auf der Ebene der eigenen Performance. Im Zentrum steht eben nicht eine – mehr oder weniger unproblematisch vornehmbare – vermittelnde Präsentation der Sache, sondern die Präsentation selbst und darin letztlich auch die Darstellung der eigenen Person vor der Seminaröffentlichkeit. Im Rahmen von Tagungen wäre der Sprechakt *Gucken obs jetzt funktioniert* ausschließlich auf potentielle technische Probleme mit dem Computer, dem Beamer oder dem Mikro beziehbar. Auf keinen Fall jedoch auf die inhaltliche Ebene des Vortrags. Während der Vortrag zwingend auf den sachbezogen-argumentativen Modus angewiesen ist, um eine kognitiv-reflexive Auseinandersetzung anzustoßen, steht die Methode der Präsentation unter dem Banner, eine spezifische Gestimmtheit oder „Wirkung“ beim Rezipienten auszulösen. Darauf verweist auch der zeitliche Hinweis auf den aktuellen Moment (*jetzt*), der implizit eine Entschuldigung zum Ausdruck bringt. Der Sprecher kündigt sozusagen vorbehaltlich an, dass die folgende Performance nur einen geringen Unterhaltungswert für das Publikum haben könnte, nämlich dann, wenn die Vorführung missglückt. Damit ist auch gesagt, dass die Bewertung – ob die Performance bzw. die Präsentation erfolgreich sein wird oder nicht – sich erst im oder nach dem Ablauf der Präsentation zeigt.

In Frau Stollens Sprechakt kommen damit zentrale Merkmale von Präsentationen als Methode im schulischen Kontext, wie sie von Andreas Gruschka (2008) rekonstruiert wurden, zum Ausdruck. Im Vordergrund steht die Unterhaltung des Publikums, die zu präsentierende Sache gerät hingegen in den Hintergrund.

Frau Süßkind: *nich kaputt machen teuer*

Unvermittelt schaltet sich Frau Süßkind in die Situation ein. Sinnlogisch muss sich ihre Äußerung auf die, im Protokoll nicht nachvollziehbare, Performance von Frau Stollen beziehen. Möglicherweise hat diese gerade ungeschickt an dem Flip Chart herumhantiert. Frau Süßkinds Sprechakt verweist strukturell auf den Statusunterschied zwischen ihr und den Referendaren. Manifest kommentiert sie – möglicherweise sogar humorvoll – das Geschehen. Latent reproduziert sich hierin der tendenziell infantilisierende Modus ihrer Adressierung der Referendare (vgl. die Fallanalyse zum Ausbildungsstil von Frau Süßkind).

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)*

Im Anschluss an Frau Sübkind's Kommentar realisiert Frau Stollen einen Sprechakt, der als Frage oder Aussage gelesen werden kann. Liest man den Sprechakt als Frage, so holt der Sprecher damit das Einverständnis eines Zweiten ein. Denkbar wäre ein Gespräch über den Tagesablauf an einem Sonntag. Die zwei Parteien haben verschiedene Bedürfnisse, für die es einen Kompromiss zu finden gilt. Nach dem abschließenden Vorschlag des Sprechers, versucht er sich des Einverständnisses des Zweiten zu versichern und seinem Vorschlag Geltung zu verschaffen: *Machen wir das so?*

Als Aussage gelesen handelt es sich bei dem Sprechakt hingegen um so etwas wie ein öffentliches Selbstgespräch. 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.

Übertragen auf den tatsächlichen Kontext kann also festgehalten werden, dass sich Frau Stollen hier – etwas selbstironisch – aber damit auch humorvoll, der ihr gestellten Aufgabe und der Seminarsituation ergibt. Ihr mag die Trivialität und Absurdität der Sache zwar bewusst sein, sie erfüllt ihren „Job“ allerdings dennoch eloquent. Das Erfüllen des „Jobs“ besteht jedoch allein in der Aufführung einer guten Performance, das „Durchziehen“ respektive der gelungene Ablauf der Show steht dabei im Vordergrund.

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

Interessanterweise fährt Frau Stollen mit einem Sprechakt fort, der sinnlogisch Fragen aufwirft: Was man in der Situation sehen konnte, waren eher die potentiellen Schwierigkeiten, die die Handhabung eines unhandlichen Geräts wie des Flipcharts mit sich bringen kann, nicht aber dessen Vielseitigkeit. Der realisierte Fortgang deutet die Ungeschicklichkeit, also im Sinne einer unerwarteten Variante das Medium zum Einsatz zu bringen, um. Man fühlt sich an einen Pantomimen erinnert, der anstatt zum Telefonhörer zum Duschkopf greift o.ä. In dieser gewitzten Umdeutungsfigur zeigt sich der „Vorführungscharakter“ der Situation insofern besonders eindrücklich. Diese etwas humorvoll dargestellte „Ergebenheit“ in die Seminarsituation werden in diesem Sprechakt gesteigert zum Ausdruck gebracht. Ähnlich wie der bekannte Vertreter aus einem Loriot-Sketch den Heinzelmann K 6000 anpreist, preist Frau Stollen den Flipchart als *vielseitiges* Medium an. Nach einem kurzen Gedankensammeln, das durch den parasprachlichen Markierer zum Ausdruck kommt (*ähm*), bringt sie in einer Art Vertreterslang den „Lobpreis“ des Flipcharts zum Ausdruck. Hier findet sich genau die gleiche Überhöhung des Gegenstandes und damit Auratisierung der Situation wie zu Beginn ihrer Rede, als sie den Flipchart als Thema definierte. Ähnlich wie der Flipchart kein Thema ist, kann er auch nicht als *vielseitig* gedacht werden. Im Gegensatz zu dem Heinzelmann K 6000, mit dem Evelyn Hamann als Frau Hoppenstedt blasen und saugen kann, der sich damit tatsächlich als vielseitiger Haushaltshelfer entpuppt, ist das Flipchart lediglich ein Medium zum Schreiben, auch wenn es methodisch variabel eingesetzt werden kann.

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 „Bekennnislogik“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 „Bekennnislogik“ 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.

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*

Der Fortgang der Sequenz verweist rückblickend noch einmal deutlich auf den Vorführungscharakter des Kommentars *ein Flipchart ist ganz vielseitig*. Das einleitende *ihr seht schon* bleibt unausgeführt. Da man aber bislang gerade nicht sehen konnte, inwiefern ein Flipchart vielseitig ist, wären – wenn es denn ernsthaft um diese Frage ginge – entsprechende Erläuterungen zwingend gewesen. Faktisch bricht das Ganze ab und es folgt ein Sprechakt, der sich überraschenderweise noch immer nicht auf den anfangs angekündigten Gegenstand Flipchart, sondern auf Frau Stollens Arbeitsgruppe und deren Vorgehen bezieht: *wir ham uns erstmal über die Methoden Gedanken gemacht*. Passender pragmatischer Kontext für den realisierten Sprechakt wäre ein Arbeitsbericht, in dem der Fokus weniger auf dem Erreichten liegt, als vielmehr auf dem Weg dorthin. Bspw. könnte man sich die Ausführungen sehr gut im Zusammenhang mit einer Projektarbeitsphase an der Schule vorstellen: Der Lehrer begleitet die Arbeit der Schüler, indem er bei Bedarf deren (der Idee nach möglichst eigenständigen) Arbeitsprozess justierende, wieder oder neu in Gang bringende Impulse setzt. Hier könnte eine mæeutische Handlung darin bestehen, eine Metareflexion des bisherigen Arbeitsprozesses anzustoßen, indem der Lehrer fragt: *Wie seid ihr denn bislang vorgegangen?*. Auf genau diese Ebene verweist die von Frau Stollen gewählte Option. Auch hier bewegt sich die realisierte Wendung also in großer Distanz zu Sprechakten, die eine Vortragssituation konstituieren. Entsprechend der als Show inszenierten Präsentationssituation knüpft die Sprecherin strukturell an die Selbstthematisierungsfigur an, die sich bereits im anfänglichen Einschub *wir hams n bisschen anders auseinandergesetzt damit als ihr* konturierte. Im Unterschied zur vorherigen Stelle verweist die vorliegende Sequenz allerdings in keiner Weise auf ein Konkurrenzmotiv, sondern verbleibt in der Wir-Perspektive.

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.

Auffällig ist die unsaubere Formulierung des Sprechaktes, die sich besonders in dem scheinbar unpassenden *alles* zeigt. Frau Stollen hat offenbar zwei Formulierungen im Kopf. Einmal: *Wie man son Flipchart methodisch einsetzen kann* und zum Zweiten: *Was man mit so nem Flipchart methodisch alles machen kann*. Während die erste Variante eher einen sachlichen Duktus einschlägt, nimmt Variante zwei die bereits rekonstruierte Vertreterlogik wieder auf. Diese schlägt sich insbesondere in dem sprachlich unerzwungenen, quasi ‚werbenden‘ Zusatz *alles* nieder. Erneut verschafft sich also in dieser Volte der Vorführungs- bzw. Anpreisungsduktus der Präsentationsstruktur seinen Ausdruck.

Insgesamt auffällig ist das im *son* liegende, sich von der Sache distanzierende Moment, das mit dem anpreisenden 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

viele Zuschauer nach seiner Vorführung das angepriesene Produkt kaufen. Dabei bleiben die Adressaten lediglich „Publikum“, wohingegen Herr Blume bemüht war im Sinne einer kollektiven Praxis zu agieren und die anderen Referendare in das Geschehen mit einzubeziehen. Frau Stollen zeigt sich demnach als sehr angepasste Referendarin, eine Kritik an der Aufgabe kann nicht festgestellt werden. Eloquent erledigt sie ihren „Job“ und sorgt dabei dafür, dass sich alle Anderen gut unterhalten fühlen.

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 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. 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 jetzt 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 soo 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.

Übertragen auf den tatsächlichen Kontext verhält es sich ähnlich. Genau wie die Erzieherin in unserer Beispielgeschichte, berichtet Frau Stollen von ihrer eigenen Erfahrung und – im Folgenden – von einer Handlungsstrategie, die sich *manchmal* als *sinnvoll* erwiesen hat. Damit zeigt sie sich einerseits als jemand, die bereits auf einen gewissen Erfahrungsschatz bezüglich des Unterrichtsgeschäfts zurückgreifen kann. Andererseits erfolgt die Inanspruchnahme dieser erfahrungsbasierten Expertise in einem eher vorsichtig-tastenden Modus. Dieser wird v. a. über die beiden Abschwächungen (*manchmal, ganz*) erzeugt, allerdings verstärken die beiden parasprachlichen Markierer *ähm* und *äh* den verhalten unverbindlichen Duktus des Vorschlags.

Frau Stollen: Ähm also was ich manchmal äh ganz sinnvoll finde *jetz im Geographieunterricht*

Mit dem Hinweis *jetz im Geographieunterricht* verstärkt sich der defensive Charakter der Figur noch weiter. Dies wird ersichtlich, wenn man sich fragt, in welchen pragmatischen Kontexten die hier realisierte Verwendungsweise des Temporaladverbs *jetzt* ... einen angemessenen Sprechakt darstellt.³⁵ Bspw. könnte er in einem Gespräch zwischen zwei Akteuren fallen, die gerade dabei sind, ihren Garten zu bestellen: *Ich hol' die Rosen mal raus, jetzt die zwei da hinten, die haben Mehltau*. Auf inhaltlicher Ebene präzisiert der Sprecher mit dem Einschub *jetzt die zwei da hinten* sein Vorhaben. Pragmatisch beinhaltet der Sprechakt aber mehr als die Präzisierung: Er präsupponiert die Sorge des Adressaten, der Sprecher könne vielleicht auch noch andere oder gar alle Rosen ausgraben wollen und enthält insofern ein beschwichtigendes Moment. Ein auf die Beschwichtigungskomponente verzichtender Sprechakt, müsste die „jetzt-Figur“ weglassen: *Ich hol' die Rosen da mal raus da hinten, die haben Mehltau*. Ist man für dieses konstitutive Beschwichtigungs-moment sensibilisiert, fällt sie in vergleichbaren Wendungen ebenfalls sofort auf: Die Figur *Wir könnten ja mal auf Nachtmisch verzichten, jetzt bis Ostern oder so* antizipiert, dass der Vorschlag nicht auf Zustimmung treffen wird und beschwichtigt dies über die zeitliche Beschränkung (den ‚reinen‘ Vorschlagscharakter hätte wiederum die Variante ohne das *jetzt*). Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die von Frau Stollen realisierte Äußerung als Beschwichtigungs-sprechakt verstehen. Wie aber lässt sich diese Beruhigungsfigur erklären? Als ein Erklärungskandidat konturiert sich die Expertisefrage: Wie bereits dargelegt nimmt der zuvor geäußerte Vorschlag – wenn auch verhalten – eine erfahrungsbasierte Expertise in Anspruch, die nicht zum Novizenstatus passt, den Frau Stollen im Zusammenhang des Hauptseminars innehat. Der Erfahrenheits- bzw. Expertenstatus ist hier der Seminarleitung vorbehalten. Vor diesem Hintergrund reproduziert sich in der beschwichtigenden Eingrenzung und Abschwächung des eigenen Vorschlags die angepasste Haltung von Frau Stollen gegenüber der Seminarsituation.

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.

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 nicht 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 (zwingend) 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 erneut über den Beschwichtigungsmarkierer *jetzt*. Beide Zusätze bringen zum Ausdruck, dass die Zurückweisung der Zwangsläufigkeit nicht authentisch realisiert werden kann.³⁶ Sprachlich sind beide unerzungen, 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 überaus vorsichtig in die Diskussion einbringt.

Damit artikuliert sie also, dass sie Präsentationen im Unterricht kritisch gegenübersteht und scheint sich damit der von ihr antizipierten kollektiven Einstellung im Seminar (oder der Meinung von Frau Süßkind), anzuschließen. Darin kommt besonders deutlich ihre konformistische Haltung gegenüber der Seminarsituation zum Ausdruck. Nicht nur, dass sie vermeidet eine klare Diskursrolle einzunehmen, indem sie ihre Aussage möglichst subjektiv und zurückhaltend formuliert; hier wird sie sich nahezu selber untreu, indem sie ihr angedeutetes Plädoyer für den Einsatz von Computern im Unterricht über ein Zugeständnis an die Seminarsituation nahezu negiert. Frau Stollen scheint sicher gehen zu wollen, dass man sie nicht missversteht – sie ist keine Vertreterin von Präsentationen als sinnvolles Mittel zur Unterrichtsgestaltung.

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 nicht 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 Distanzierungsfigur 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 jetzt im Geographieunterricht wenn man n Computer zur Verfügung hat und n Beamer, dass man vielleicht jetzt nicht zwangsläufig ne Präsentation macht im Sinne von ich halte n Vortrag und unterstütze den mit Bildern *sondern es ist ja oft so*,

Wie erwartbar kündigt sich über das *sondern* an, dass nun Frau Stollens eigentlicher Vorschlag (im Sinne eines Gegenvorschlags zur vorgeschalteten Negativaussage) kommt. Der Fortgang *es ist ja oft so* überrascht allerdings erneut: Statt eines Anknüpfens an die einleitende Wendung *was ich manchmal äh ganz sinnvoll finde* folgt nun gewissermaßen eine gegenteilige Geste, nämlich eine Verallgemeinerungsbewegung, die sozusagen an den Erfahrungsschatz aller Anwesenden appelliert und auf allseits geteiltes Wissen verweist. Diese Lesart gründet zum einen auf der Besonderheit absprechenden (und im Übrigen zugleich auch wieder eine Setzung wie *es ist ja so* vermeidenden) *oft* und zum anderen auf der Zustimmung unterstellenden Zusatz *ja*. Der realisierte Sprechakt ist besonders gut in Kontexten denkbar, in denen jemand versucht sein Gegenüber von seiner Meinung zu überzeugen bzw. dazu zu bringen, ihm in seiner Meinung zuzustimmen. Charakteristisch ist dabei, dass die Einleitung *es ist ja oft so* im Kern Unangreifbarkeit in Anspruch nimmt, indem sich der Sprecher auf einen Allgemeinplatz zurückzieht, der (zumindest der Proposition der Wendung nach) kaum bestritten werden kann. Vielmehr unterstellt der Sprechakt die Zustimmung der Hörer. Denkbar ist beispielsweise eine Diskussion zwischen mehreren jungen Erwachsenen, die eine gemeinsame Party planen. Eine Partei möchte nicht auf konventionelle Art Eintritt für die Party erheben, eine andere Partei möchte dennoch etwas von den Auslagen von den Gästen zurückholen. Er bringt sich folgendermaßen in das Gespräch ein: *Vielleicht jetzt nicht festgelegten Eintritt von fünf Euro, aber es ist doch oft so, dass am Eintritt gesagt wird, gebt soviel ihr meint und man nur eine Betragsspanne vorgibt, zum Beispiel zwischen zwei und fünf Euro. Das wäre doch fair.....*

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

einen Einwand markiert, beruft sich das *sondern* auf einen Sachverhalt (*es ist nicht so, sondern so*) und beansprucht damit eine stärkere Gültigkeit. Während außerdem das *doch* in unserer Beispielgeschichte darauf verweist, dass es sich um einen Appell an einen Adressaten handelt, der eine andere Position vertritt, hat das von Frau Stollen realisierte *ja* einen harmonischeren Charakter. Es unterstellt, dass sowieso alle einer Meinung sind. Sinngemäß könnte man den Sprechakt auch mit *Wir kennen das alle* übersetzen.

In dieser Sequenz kommt daher sehr deutlich eine Art von „Immunisierungsbewegung“ zum Ausdruck. Der Sprechakt *sondern es ist ja oft so* „versucht zu überzeugen“, indem er das Argument, das er einleitet, als ein allgemein zustimmungsfähiges Faktum etabliert.

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 nicht zwangsläufig ne Präsentation macht im Sinne von ich halte n Vortrag und unterstütze den mit Bildern sondern es ist ja oft so, *ich meine wir kenn das alle, farbig drucken Folien drucken ist einfach sauteuer*.

Die eben noch als gedankenexperimentell konstruierte Paraphrase angeführte sinngemäße Übersetzung des Sprechaktes *es ist ja oft so* findet sich hier nun unmittelbar realisiert (*ich meine wir kenn das alle*). Gegenüber dem, bezüglich eines allumfassenden Anspruch noch zurückhaltenden, *oft* ist die Vergemeinschaftungsfigur *wir-alle* sehr viel ausgreifender. Die eben beschriebene Immunisierungsbewegung erfährt damit eine weitere Steigerung. Die damit eingeschlagene Pragmatik lässt sich wiederum gar nicht mit der eingangs als erfahrungsbasierter Vorschlag markierten Expertise in Einklang bringen.

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 hervorrufende 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 jetzt im Geographieunterricht wenn man n Computer zur Verfügung hat und n Beamer, dass man vielleicht jetzt nicht 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*

Mit *und* knüpft Frau Stollen nun inhaltlich – fast möchte man sagen: endlich – an ihr einleitendes *was ich manchmal äh ganz sinnvoll finde* an und expliziert ihren eigentlichen Vorschlag. Allerdings verliert der Beitrag hier seinen Vorschlagscharakter und wird zu einem pragmatischen, eher trivialen Argument, das für die Nutzung eines Computers spricht: Im Gegensatz zu den teuren OH-Folien hat dieser ein großes Speichervolumen und bietet daher die Möglichkeit mehr Material im Unterricht zur Verfügung zu haben. Sachlogisch ist der Sprechakt allerdings enttäuschend: Der Aufwand, mit dem das Argument der Vorratshaltung eingeleitet und legitimiert wird, steht in keinem Verhältnis zu seinem Inhalt (der nun wirklich keine besondere Sprengkraft besitzt). Das stärkt die Hypothese, dass es sich bei der defensiven und darin konformistischen Argumentationsweise um eine fallspezifische Bearbeitungsform und nicht um einen seitens der Seminarleitung qua Macht durchgesetzten Konformitätsdruck handelt. Weitere sprechaktimmanente Argumente dafür sind zum einen der die Unverbindlichkeit steigernde Wechsel vom *ich/wir* zum verallgemeinernden *Man*, der relativierende Zusatz *dann halt irgendwie*

sowie die Abschwächungen *eher* 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 *eher 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.

Die nun schon mehrfach rekonstruierte extrem zurückhaltende und vorsichtig formulierte Ansicht von Frau Stollen bezüglich des Computers als Medium im Unterricht kann dennoch schwerlich allein auf ihren spezifischen Aneignungsstil zurückgeführt werden. Vielmehr scheint das Übermaß an Konformismus, das in ihren Sprechakten durch die extreme Zurückhaltung zum Ausdruck kommt, auch darauf zurückführbar zu sein, dass im Rahmen des Seminars – mindestens auf der Seite von Frau Süßkind – der Computer als Medium im Unterricht nahezu verpönt ist. Von dieser vorherrschenden Meinung kann sich Frau Stollen nur in der rekonstruierten Art und Weise abheben: indem sie sich unangreifbar macht und auf einer eher pragmatisch-alltagsweltlich orientierten Art und Weise argumentiert, die abseits aller fachlichen Überlegungen steht. Damit trägt sie zwar quantitativ betrachtet etwas zur Diskussion im Seminar bei, inhaltlich ist ihre Aussage jedoch von geringer Relevanz.

II Strukturprobleme einer diskursiven Ausbildungskultur

Einleitung

Das in den folgenden Analysen vorgestellte Studienseminar steht in typologisch deutlichem Kontrast zu dem Typus des „Schule spielens“, den die vorangegangenen Interpretationen Material ausgeleuchtet und differenziert haben. Die Orientierung des Seminarleiters ist im Spannungsfeld von Theorie und Praxis, von Diskurs und Instruktion stark an dem theoretisch-diskursiven Pol angesiedelt. Es wird der Versuch unternommen, die seminaristische Ausbildung nicht auf die unmittelbare Beantwortung handlungspraktischer Fragen des Lehrerberufs zu verkürzen. Der Ausbildungsstil entzieht sich diesem im seminaristischen Kontext nicht einzulösenden Anspruch und versucht stattdessen eine diskursive und reflexive Ausbildungsinteraktion anzuregen. Ein zentrales Ziel unserer Analysen ist es, die Strukturprobleme, die sich bei diesem Versuch zeigen, zu rekonstruieren.

Zwei Aspekte sind dabei zu unterscheiden. Auf der Ebene des Ausbildungsstils zeigen sich Verwerfungen. Die Situationsdefinition eines diskursiven und reflexiven Austauschs gelingt nicht bruchlos. Auch wenn die diskursive Situierung als zentrales Moment der Ausbildungslogik erscheint, bleibt diese labil und muss sich immer wieder gegen selbstcharismatisierende, instruierende und supervisorische Tendenzen behaupten. Auf der Ebene des Aneignungsstils findet der Versuch der Situierung einer diskursiven und reflexiven Ausbildungskultur nur geringe Resonanz. Das ist umso bemerkenswerter, als es den Teilnehmern an „Rapport“ nicht mangelt. Aber trotz der hohen Bereitschaft zur seminaristischen Kooperation verweisen die Aneignungsstile, die wir im Folgenden rekonstruieren, auf eine beträchtliche Widerständigkeit gegenüber einer diskursiven Ausbildungskultur. Dafür zeichnen in den vorliegenden Fällen technokratische, konsensuale und jargonhafte Dispositionen verantwortlich.

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.

Die folgenden Analysen gliedern sich in zwei Teile. Zunächst wenden wir uns dem Ausbildungsstil des Seminarleiters, dann dem Aneignungsstil der Seminarteilnehmer zu. Als Datenbasis dient die Aufzeichnung der Seminarsitzung einer Kleingruppe, zu der neben dem Seminarleiter, Herr Abromeit, noch drei Lehramtsanwärter/innen zählen, die sich zu einem zusätzlichen Treffen bereitgefunden haben. Die drei anwesenden Referendar/innen, Frau Bernhard, Frau Chassez und Herr Dunker, gehören einer Hauptseminargruppe an, die zum Erhebungszeitpunkt ca. eineinhalb Jahre bestand.

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

In dem Spannungsfeld zwischen „diskursivem“ und „doktrinalem“ Ausbildungsstil kann Herr Abromeit in einer ersten Charakterisierung in der Nähe des diskursiven Pols angeordnet werden. Schon ein Überblick über das Sitzungstranskript zeigt, dass die Ausbildungssituation eher weitmaschig strukturiert ist. Es dominieren ausführliche, in der Regel vom Seminarleiter impulierte Diskussionspassagen unter den Teilnehmern, in die Herr Abromeit zunächst wenig eingreift. Die Diskursstruktur folgt in weiten Teilen einer Spielart des fragend entwickelnden Unterrichtens, die von Klaus Prange begrifflich als „Arbeits- bzw. Lehrgespräch“ gefasst wird (vgl. Prange 1986, 200). Der Kommunikationsverlauf ist im Großen und Ganzen symmetrisch in dem Sinne, dass prinzipiell jeder fragen und jeder antworten kann und zwar – wie Prange schreibt – „immer nach Maßgabe seiner Kenntnisse und Erlebnisse“ (ebd.). In der Konsequenz entsteht ein stufenförmiger Diskursaufbau: Welche Fragen sich stellen ergibt sich zu Teilen aus dem Beobachtungs-, Erfahrungs- und Gedankenspektrum der Teilnehmer, es dominiert aber eine Fokussierung

durch den Veranstaltungsleiter, der bestimmte Problemstellungen als diskussionswürdig markiert und verstärkt bzw. weiterführende Impulse in den Zusammenhang hereinträgt. Das Turn-Taking bei der diskursiven Bearbeitung der Themen ist insoweit vorgezeichnet, als zunächst ein Austausch unter den Teilnehmern erfolgt und zuletzt der Ausbildungsleiter den Gesprächsturn übernimmt und das jeweils debattierte Problem abschließend kommentiert, gleichsam „auflöst“. Herr Abromeit nimmt dabei gewissermaßen die Rolle des „primus inter pares“ ein, wobei der Diskurs eher als frage-, denn als ergebnisoffen bezeichnet werden kann. Der von Herrn Abromeit repräsentierte Ausbildungsmodus ist insofern ambivalent konfiguriert, als in den Stil symmetrisch-kollegialer Adressierung immer wieder hierarchisch-strukturierende Adressierungen eingelassen sind. Es erfolgt ein regelmäßiges Changieren zwischen einerseits symmetrischen und vergemeinschaftenden, andererseits hierarchischen, auf Lenkung und Führung orientierten didaktischen Settings. Die kleinschrittige Rekonstruktion zentraler Passagen lässt dann eine spezifische Dramaturgie erkennen, die sich im Rahmen des Gesamtdiskurses immer wieder Ausdruck verschafft. Diese basiert auf der Unterstellung eines subalternen, schülerhaften Habitus der Teilnehmer. Strukturell inszeniert Herr Abromeit eine Situation, in der er den Teilnehmern die Schülerrolle nahelegt, um diese schlussendlich als solche aufzudecken und zu spiegeln. Es findet gleichsam ein Wechselspiel zwischen Konstruktion und Dekonstruktion einer schülerhaft konformistischen Haltung der Seminarteilnehmer statt. In der Logik der Erzeugung kognitiver Dissonanzen ginge es dann darum, die Seminarteilnehmer zunächst (aus der Perspektive des Seminarleiters) unangemessene Rollen einnehmen zu lassen, um diese dann erkennen und bearbeiten zu können. Nochmals mit Prange gesprochen stünde also neben einem eher mäeutischen Ansatz vor allem die ethische Dimension im Vordergrund, also das Erzeugen von Haltungen und Motiven. Der Modus operandi des Ausbildungsstils ließe sich demnach beschreiben als ein ambivalentes, nicht bruchlos miteinander vereinbartes Zusammenspiel aus der Inszenierung und diskursiven Bearbeitung von Fragen und Problemen im mäeutischen Stil und einem darin eingeflochtenen doktrinalen Aufzeigen auf der Instruktionsebene. Den dramaturgischen Rahmen für diesen spezifischen Ausbildungsstil bildet die Motivationsebene, auf der eine schülerhafte Haltung der Teilnehmer vorausgesetzt bzw. gefördert wird und der Anstoß zu einem eigenständigen, anti-schülerhaften Zugang erfolgen soll.

Ein Rezept hab ich nicht

Vor Aufzeichnung der Sitzung erging an die Akteure die Aufforderung, eine übliche Studienseminarsitzung durchzuführen und diese möglichst mit einer kleinen Fallkonferenz zu beginnen. Entsprechend verläuft der Gang der Veranstaltung. Zu Beginn der etwa 90-minütigen Seminarsitzung wird ein Fall besprochen, den eine der Teilnehmerinnen, Frau Chassez, aus ihrer schulischen Praxis ‚mitgebracht‘ hat: Ihr Schüler Basti verweigert im Spanisch-Unterricht konsequent jedweden fremdsprachlichen mündlichen Beitrag. Für die Referendarin stellt sich die Frage, wie sie mit diesem Schüler umgehen und ihn bewerten soll. Diese Fragen sind Gegenstand der Diskussion im ersten Teil der Veranstaltung. Der zweite Teil der Sitzung ist dem Thema „Leistungsbewertung“ gewidmet, das im Verlauf des Hauptseminars als nächste inhaltliche Einheit vorgesehen ist. Zum Einstieg führt der Seminarleiter eine kurze Szene aus dem Film „Die Feuerzangenbowle“ vor, die im weiteren Verlauf der Sitzung kommentiert und mit Blick auf die Beurteilungsfrage diskutiert wird.

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.

Wenn wir bei der ersten Charakterisierung des Ausbildungsstils von Abromeit von einer weitmaschigen Seminarführung gesprochen haben, so zeigt sich diese hier unmittelbar. Abromeit lässt sieben Sekunden verstreichen, bevor er selbst das Wort ergreift. Erst wenn er sicher sein kann, dass niemand der Seminarteilnehmer noch etwas beizutragen hat, übernimmt er selbst die Rede: *Erst wenn Sie wirklich nichts mehr zu sagen haben, spreche ich.*

(7)

A: *Ja, also ich glaube hmhhh (lacht; B lacht auch)*

Mit dem einleitenden *ja, also ich glaube* bezieht sich der Sprecher auf das unmittelbar zuvor stattgefundenere 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 parasprachliche 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.

Inhaltlich zeigt der Sprechakt eine in der Logik des Austauschs von Argumenten eher vorsichtige, bekenntnishafte Verortung an und verweist auf eine Zurückhaltungs- oder Understatement-Rahmung.

Vor dem Hintergrund, dass die Lesart „Gesprächsübernahme ohne Aufforderung“ sich als die nahe liegendere konturiert, irritiert im Fortgang der Sequenz allerdings der anschließende parasprachliche Markierer *hm*, sowie das eine Unsicherheit anzeigende Lachen: Beides verweist darauf, dass dem Sprecher keine unmittelbar geeignete Möglichkeit zur Verfügung steht, die Rede zu übernehmen. Weshalb aber sollte er dennoch initiativ werden? In Anbetracht des realisierten Anschlusses erfährt der anfangs eher spielerisch eingebrachte Schicksalsfragenkontext eine Stärkung. Ein Sprechakt wie: *Ja, also ich glaube hm (lacht) es war Adenauer* stellte bspw. im Fall der „Millionenfrage“ bei der Quiz-Show einen angemessenen (und sachlich richtigen) Anschluss an die Frage: *Welcher hochrangige Politiker sagte: Nehmen Sie die Menschen, wie sie sind, andere gibt's nicht* dar. Dass diese Kontextuierungsvariante hier nun doch wieder an Wahrscheinlichkeit gewinnt, verweist darauf, dass der realisierte Sprechakt latent zum Ausdruck bringt, dass für den Sprecher, Herrn Abromeit, in irgendeiner Weise etwas auf dem Spiel steht.

Erlauben wir uns aber eine Abkürzungsstrategie und bleiben bei der Variante der selbstinitiativen Redeübernahme. Voraussetzung für die Übernahme des Turns 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 Diskussions- oder Veranstaltungsleiters. Die entstandene Pause wäre dann erklärbar 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 Resümees, 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 un gelenkten und befangenen Duktus hervorgebracht. Dass eine abschließende Stellungnahme von solchen Verlegenheits- oder Unsicherheitsmarkierern begleitet wird, erscheint sehr viel plausibler: Sie brächten 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 vielfältige 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 Verfänglichkeit der gegebenen Situation (Frau Bernhard schlosse in diesem Fall mit ihrem Lachen daran an und signalisierte, dass sie ebenfalls um diese Verfänglichkeit weiß³⁷). 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 gedankenexperimentellen Kontextuierung veranschaulichen:

³⁷ Was sich im Zusammenhang mit unserer Idee der „Co-Verantwortlichen“ bei der zuletzt interpretierten Sequenz ganz hübsch macht.

- (1) Ein Chemiker begutachtet im Labor die Ergebnisse der Arbeit einer Praktikantin: *Ja, also ich glaube hmhhh (lacht), könnte es sein, dass sie am Anfang vergessen haben, die Substanz xy hinzuzufügen?*

In diesem Fall sind die beiden Unsicherheitsmarkierer (*hmhhh* 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 hmhhh (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 hmhhh (lacht) mit diesen Ergebnissen...* zum Ausdruck gebracht.

- (2) Ein anderer Passungskontext wäre bspw. die ins ‚Anzügliche‘ abgerutschte Kneipenrunde. In diesem Zusammenhang wäre die Feststellung: *Ja, also ich glaube hmhhh (lacht) hier kann gerade niemand mehr etwas sagen, ohne ins Fettnäpfchen 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 Wichtigkeit.

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 hmhhh (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 Unernst, 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 *hmhhh* 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 bswp. eine Variante, wie: *ja, also ich glaube hmhhh (lacht) so kommen wir nicht weiter*. Als alternative Lesart käme in Betracht, dass sich die Verfänglichkeit 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 hmhhh (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 auf die Einleitungssequenz folgende Häufung an Unsicherheitsmarkierern (*ähm, äh, jetzt jetzt äh son so*) bestätigt die bereits rekonstruierte Verlegenheitsstruktur. Auf der sachinhaltlichen Ebene der von Herrn Abromeit antizipierten Teilnehmererwartung, deren Nicht-Einlösbarkeit sich in den Verlegenheitsmarkierern ankündigt, geht es zunächst einmal um ein *Rezept*. Der Sprechakt unterstellt die stillschweigende Erwartung der Seminarteilnehmer, er könne ein solches geben.

Natürlich spricht Abromeit hier weder über ein Kochrezept noch über eine ärztliche Verschreibung von Medikamenten. Im übertragenen Sinne beruft er sich vielmehr auf die Vorstellung einer standardisierten Problemlösung für ein vorliegendes Handlungsproblem. Interessant ist, dass diese Verwendung des Begriffs *Rezept* sich ausschließlich in verneinenden Kontexten findet. Wenn jemand eine Handlungsunsicherheit zum Ausdruck bringt, die das Gegenüber in Form einer Routineanweisung beseitigen kann, dann würde der sagen: *das ist ganz einfach; in solchen Fällen tut man zuerst A, dann B und schließlich C*. Die Antwort, *ich habe da ein Rezept*, finden wir nicht.

Die Verneinung des *Rezepts* stellt umgekehrt einen Kommentar bezüglich eines nicht standardisiert lösbaren Handlungsproblems dar. Aussagelogisch 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.

Noch bemerkenswerter erscheint uns die Ichbezogenheit des Sprechakts: *ein richtiges Rezept hab ich nich.* Damit wird die Negation der „Rezeptlösung“ nicht in dem Handlungsproblem angesiedelt, sondern in der individuellen Kompetenz. In gewisser Weise wird damit die strukturelle Dimension des Technologiedefizits (Luhmann) unterlaufen und durch ein Modell subjektiver „Defizitkompensation“ ersetzt. Statt sich mit dem Ausbildungsziel der Bewusstmachung des Technologieproblems zu begnügen, bleibt die Idee einer prinzipiellen, individuellen Möglichkeit der Überwindung der „technischen“ Hilflosigkeit pädagogischer Expertise erhalten.

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 Rezepturen 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 einerseits 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 Ausbildungsasymmetrie, 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.*

Die Anspielung auf das Bild vom „Ass im Ärmel“ stellt auf der thematischen Folie einer pädagogischen Problemlösung eine ins Absurde gesteigerte Variation des Rezept-Motivs dar. Damit ist die Kritik an der Idee einer standardisierten Problemlösung und entsprechender pädagogischer Ratgeberkultur auf die Spitze getrieben. Gleichzeitig stellt die Formulierung einen ironischen Kommentar der Asymmetrie der Ausbildungssituation dar. *Meinen Sie nicht, ich hätte den Schlüssel zur Problemlösung in Händen.*

Aber der Sprechakt, der solche Superiorität von sich weist, nimmt diese indirekt in Anspruch. Die Präntention, die in der Zurückweisung enthalten ist, wird deutlich, wenn wir uns vorstellen, ein Seminarteilnehmer sagte: *den Kreuzbuben hab ich nich*. Er müsste mit Spott rechnen: *Wieso solltest Du den auch haben?* Auch hier zeigt sich also, dass der Ausbilder genau in jener Bewegung, in der er sich von der Rolle des Instruktors distanzieren will, eine Selbststauratisierung vornimmt.

Interessant an diesem Bild ist auch, dass es den diskursiven Austausch symbolisch mit der Sphäre des Spiels in Verbindung bringt. Gestärkt wird diese Assoziation dadurch, dass der *Kreuzbube* die höchste Trumpfkarte des Skatspiels ist. Eine übliche Skatrunde setzt sich aus vier Spielern zusammen, wobei reihum derjenige Spieler, der das Blatt ausgibt, nicht mitspielt. Die Parallele zur Zusammensetzung der Seminargruppe liegt auf der Hand. Damit wird die Problemdiskussion als kompetitiver Wettstreit gesehen. Die Suche nach angemessenen Deutungen im argumentativen Austausch wird auch zur Frage des Gewinnens und Verlierens.

Exkurs: Zur Heterogenität wissenschaftlicher Kritik und praktischer Reflexion

Mit dem Bild des kompetitiven Austauschs von Argumenten wird ein Aspekt betont, der für die kommunikative Praxis der wissenschaftlichen Problembearbeitung von grundlegender Bedeutung ist. Sowohl die unmittelbare Interaktion als auch der literarische Austausch sind geprägt von der Idee einer wechselseitigen Überbietung bei der Suche nach dem besseren Argument. Wissenschaftliche Kollegialität beruht darauf, sich wechselseitig im Modus der Kritik zu begegnen. Die Deutungsvorschläge des Gegenüber sind damit primär nicht Gegenstand von Zustimmung, Einverständnis oder gar Lob, sondern sind systematischer Anlass einer kritischen Bezugnahme. Umgekehrt leisten Einverständnis und Zustimmung als solche keinen Beitrag zu einem wissenschaftlichen Austausch. Und die bloße

Zustimmung zu einem Deutungsvorschlag stellt eine Verweigerung der kritischen Auseinandersetzung mit diesem dar.³⁸

Dieses für die wissenschaftliche Praxis konstitutive „agonale“ Prinzip³⁹, das in Bezeichnungen wie „Streit“, „Disput“, „Verteidigung“ oder des „Kampf um das bessere Argument“ zum Ausdruck kommt, ist sachlich verankert in der Aufgabe der Bearbeitung von Geltungsfragen. Die Ausdifferenzierung von Wissenschaft erzeugt einen Interaktionsraum, in dem Geltungskrisen im Modus der Handlungsentlastung bearbeitet werden können. Oevermann spricht in diesem Zusammenhang von einer „unpraktischen Praxis“, die auf der „zweckfreien Erzeugung und Lösung von Geltungskrisen“ beruht. Erst diese Handlungsentlastung, erst die Entbindung von der Aufgabe der Lösung praktischer Probleme, schafft den Freiraum der systematischen Bearbeitung von Geltungsfragen. Erst der Modus der Handlungsentlastung erzeugt jene Arena, die dem argumentativen Austausch die Bühne des „rechthaberischen“ Wettstreits um angemessene und unangemessene Deutungen bereitet.

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?

Die Bearbeitung dieser Fragen im Modus einer *pädagogischen Reflexion* impliziert zweifelsohne Geltungsfragen. Sie ist von argumentativer Triftigkeit nicht suspendiert. Aber diese Bearbeitung ist nicht im unpraktischen Raum der wissenschaftlichen Kritik angesiedelt, sondern in einem Raum, der der Beantwortung praktischer Fragen verpflichtet

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.

³⁹ Zum „agonalen Charakter der Wissenschaft“ und zur historischen Bedeutung des Motivs des spielerischen Wettkampfes für die Philosophie: Huizinga 1930, S. 161 ff.

ist.⁴⁰ 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.

In Abromeits Äußerung (*Kreuzbube*) scheint eine Orientierung auf, die mehr dem „unpraktischen“ argumentativen Spiel (Wettstreit) als der „praktischen“ pädagogischen Reflexion verpflichtet ist. Den kommunikativen Austausch im Studienseminar konzipiert er als ein „intellektuelles Spiel“, dessen Spielmarken die Argumente darstellen. Aber er kann diese Situationsdefinition weder vermitteln mit den Ansprüchen einer auf praktische Problemlösung gerichteten, „unterrichtlichen“ Unterweisung (*Rezept*) noch mit den mittelbar praktischen Ansprüchen einer auf pädagogische Handlungsprobleme gerichteten Reflexion.

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.

des Umstandes, dass es sich beim vorliegenden Setting um eine Ausbildungssituation handelt, in der strukturell von einem Wissens- und Erfahrungsgefälle zwischen Veranstaltungsleiter und Teilnehmern ausgegangen werden muss, lässt sich dennoch von einer symmetrisch angelegten Diskurskultur sprechen: Symmetrisch meint in diesem Fall, dass jede/r das Recht und die Möglichkeit hat, nach Maßgabe seiner Kenntnisse und Erfahrungen zu fragen bzw. zu antworten und mit seinen Vorschlägen auch zur Geltung zu kommen.⁴¹ Die Stufung: ‚Problematisierung – Diskurs unter den Teilnehmern – Auflösung durch den Veranstaltungsleiter‘ bildet vor diesem Hintergrund die Organisation eines Arbeits- bzw. Lehrgesprächs ab, in dem der Ausbildungsleiter insofern eine herausgehobene Position einnimmt, als er eben nicht als Gleicher, sondern als ‚primus inter pares‘ agiert.

Bezüglich der materialen Füllung dieser Primus-inter-pares-Rolle verfügt Abromeit über kein stabiles Orientierungsmodell. Einerseits ist er an dem argumentativ-intellektuellen „Schlagabtausch“ orientiert. Dieser lässt sich aber im Kontext einer „Fallbesprechung“ nicht führen. Andererseits ist der Anspruch, eindeutige Handlungsanweisungen (*Rezepte*) zu geben, virulent. Dieser Anspruch ist trotz seiner Zurückweisung eigentümlich präsent. Abromeit kann diesen Anspruch zwar nicht wie selbstverständlich ignorieren, er will ihm aber auch nicht folgen. Schließlich scheint ihm aber auch kein „Zwischenweg“ zur Verfügung zu stehen. Zwischen der Nichtzuständigkeit für pädagogisch-praktische Handlungsanweisungen und „Hemmung“, einen sachlich begründeten, argumentativ verbindlichen Austausch mit den Referendaren anzustrengen, konturiert sich ein Ausbildungsstil, dessen „laissez-faire“ einer Vermeidungslogik gestiftet ist. Abromeit will nicht intervenieren, er will in die Diskussion der Seminarteilnehmer nicht eingreifen. Aber dieser Vermeidungslogik steht ein Ausbildungsanspruch gegenüber, der sich durch Nichtintervention nicht realisieren lässt.

(7)

⁴¹ Vor der siebensekündigen Gesprächspause, die zum Anlass für den „Schnitt“ genommen wurde, wurde vom 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 zuspitzend 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 hmhhh (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 diesem 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 vorangegangene Diskussion der Seminar Teilnehmer, 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 ebenfalls 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 Problemdefinition zu erarbeiten, bevor man über handlungspraktische Konsequenzen nachdenkt. So gesehen erfährt der Versuch von Frau Chassez, trotz der inhaltlichen Kritik, über die Refokussierung 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* rekonstruiert 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 korrigiert, 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 dass Herr Abromeit seinen Einwand bislang näher ausgeführt oder argumentativ untermauert hätte, wird er von Frau Chassez auch schon ratifiziert: *ja*. Dieses Übereinkunftssignal wird von der Teilnehmerin ohne jeden Anlass gesendet, im Gegenteil: Der Ausbildungsleiter hatte seinen Redebeitrag noch gar nicht abgeschlossen. Diese übereilte Zustimmung ist auch inhaltlich verwunderlich, ist Frau Chassez doch vorher *definitiv* von einem *Selbstkonzeptproblem* ausgegangen (vgl. Fußnote 7). Statt die ihre Problemdeutung kritisierende Alternativdeutung und ihre Begründung abzuwarten, um dann gegebenenfalls begründet zuzustimmen oder begründet ihre Position zu verteidigen, beendet sie eigentlich die Auseinandersetzung. Das *ja* bedeutet ja auch: *Sie brauchen gar nicht weiter zu sprechen, ich stimme Ihnen schon jetzt zu.*

Darin können wir einen ersten Hinweis auf den *Ausbildungsstil* von Frau Chassez sehen. Die voreilige, gleichsam überhastete Zustimmung verweist ja nicht auf eine sachliche Ebene. Sie kann als generalisierte Tendenz zur *Akklamation* interpretiert werden; als eine Unterwürfigkeit unter die Autorität des Seminarleiters. Ihm ist Recht zu geben noch vor jeder Begründung. Damit ist aber auch die Autorität, der sich Frau Chassez unterwirft, keine sachlich gestiftete. Das Spiel des argumentativen Wettstreits will Chassez nicht mitspielen. Sie unterläuft dieses Spiel nicht durch Rebellion, sondern durch Affirmation. Kaum hat das Spiel angefangen, kaum hat Abromeit die erste Karte ausgespielt, erklärt sie ihn, auch ohne dass diese Karte der *Kreuzbube* war, zum Gewinner.

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

ist: Seiner Ansicht nach könnte sich eine solche Problematik nicht ausschließlich auf das Spanische beschränken, sondern müsste sich auch im Deutschen zeigen. Dieser Einwand stellt eine Erschütterung der „diagnostischen“ Gewissheit dar. Offensichtlich fungiert das *Selbstkonzeptproblem* als diagnostische „Zauberformel“ nach dem Motto. „Gefahr erkannt, Gefahr gebannt“. Die pädagogische Frage, wie mit Basti und seinem Problem im Unterricht zu verfahren sei, scheint sich durch die Formel *Selbstkonzept* erübrigt zu haben. Diese Illusion wird durch Abromeits Bemerkung zerstört.

(7)

A: Ja, also ich glaube hmhhh (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*

Interessanterweise reagiert Frau Chassez darauf nicht mit einer weiteren, gesteigerten Zustimmung. *Ja, ja genau* hätte sie in Anschluss an ihre vorangegangene Akklamation die Deutung von Abromeit bekräftigen können. Umgekehrt hätte sie auch schweigen können. Aber ihr entfährt ein verhalten nachdenkliches *hm*. Nun lässt sie sich offensichtlich durch die Überlegungen des Seminarleiters irritieren. Sie reagiert im Modus des Zweifels.

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 verstehbare – 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 fällen, 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 Akteurszusammenhangs 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 Ebene 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 Nebensächlichlichkeit 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 Wochenendseminar 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 Ablaufebene 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 Abwertungsfigur 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 Markierers bei *kleiner Fall* kehrt sich die Attribution jedoch in eine Marginalisierungsfigur 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.

Umgekehrt erfährt die Abwertung der vorangegangenen Fallkonferenz dadurch eine Relativierung, dass sie nachträglich nun in das *heute* eingeschossen wird. Mit *dann heute* kündigt Abromeit ja das offizielle Sitzungsthema an. Dieses wird aber nicht genannt, sondern es wird auf den *kleinen Fall* in *kleiner* Runde verwiesen. Insofern misslingt die Differenzmarkierung. Die scharfe Grenzziehung zwischen dem kasuistischen Sitzungsbeginn und der folgenden, geplanten Normalsitzung lässt sich nicht aufrechterhalten. Insofern zeigt sich hier eine Ambivalenz bezüglich der „offenen“ Kasuistik und des geplanten, ergebnisorientierten Ausbildungsunterrichts.

Exkurs: Zur Offenheit der kasuistischen Ausbildungsinteraktion

Wenn wir die kasuistische Fallbearbeitung als „offen“ bezeichnen, so meinen wir damit den Umstand, dass sowohl die Falldarstellung als auch die Fallbewertung nicht schon inhaltlich und vom Ergebnis her einem Unterrichts- oder Lehrplan folgen. Dieser Umstand scheint uns aus interaktionslogischer und ausbildungskultureller Perspektive von besonderer Bedeutung zu sein. Der Fall in seinem noch unbearbeiteten Zustand nivelliert gleichsam die ausbildungslogische Asymmetrie zwischen Seminarleiter und Seminarteilnehmer. Anders als in Platons Menon-Dialog, in welchem Sokrates dem Sklaven des Menon die Lösung für ein geometrisches Problem entlockt und das paradigmatisch für die mæeutische oder sokratische Methode der „Entbindung“ steht, verfügt der Seminarleiter nicht über „die Lösung“. Prange hat deshalb in Bezug auf den Menon-Dialog die mæeutische Methode als Variante des instruierenden Unterrichts konzipiert. Das Zeigen setzt eben voraus, dass *etwas* gezeigt wird. Wenn dieses *etwas* aber nicht gegeben ist, wenn der Seminarleiter (oder der Lehrer allgemein) über den Gegenstand des Unterrichts gar nicht verfügt, dann steht ihm auch die „Geste des Zeigens“ nicht zur Verfügung.

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. Idealerweise 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.

Umgekehrt müssen in einem Unterricht, der bezüglich der in ihm verhandelten Sache an einem planförmigen Vorgehen orientiert ist, der über ein Konzept und einen Entwurf verfügt, die Redebeiträge der Teilnehmer bzw. die Reaktion darauf an diesem Entwurf ausgerichtet werden. Ein offener, in diesem Sinne inhaltlich ungeplanter Austausch stellt den Grenzfall dieses Modus unterrichtlicher Interaktion dar (vgl. Gruschka). Redebeiträge und Wortmeldungen, die dem Thema nicht im didaktisch intendierten Sinn folgen, sondern es frei (und in diesem Sinne offen) bearbeiten, stellen im Rahmen des instruierenden Unterrichts eine Störung dar (vgl. Wenzl 2010).

Der Übergang, den Abromeit an dieser Sequenzposition vollzieht, involviert genau diese beiden strukturanalytisch 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*). Thematisch, 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*

Abromeit folgt nun wörtlich der Terminologie der von uns gerade herangezogenen Prangeschen Unterrichtstheorie. Im Folgenden soll es darum gehen, dass er *was zeigt*. Das heißt implizit, dass der vorangegangene Seminarabschnitt nicht dem Zeigen verpflichtet war, sonst hätte Abromeit ja sagen müssen: *Ich möchte Ihnen noch etwas zeigen*, oder: *ich möchte Ihnen etwas anderes zeigen*. Insofern kommt in diesem Sprechakt die oben skizzierte ausbildungskulturelle Differenz der beiden Seminarabschnitte zum Ausdruck. Abermals reproduziert sich aber auch das Übergangs- und Vermittlungsproblem. Denn sprachlich ist ja nicht ausgeschlossen, dass Abromeit auf der Grundlage der vorläufig abgeschlossenen Fallbesprechung *etwas zeigen möchte*, etwa in folgendem Sinne: *Wir haben jetzt lange über den Fall Basti diskutiert und haben einige wichtige Aspekte beleuchtet. Ich möchte Ihnen daran nun etwas zeigen*. Genau in dieser Uneindeutigkeit der Vor- bzw. Rückgerichtetheit der Äußerung bleibt auch die logische Positionierung der Zäsur unklar: wird die stattgehabte Diskussion nun in dem Modus des Zeigens in neuem Licht betrachtet, oder ist das Zeigen nun derjenige didaktische Modus, der dem neuen Seminarabschnitt vorbehalten ist?

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

- (1) Ein Arbeitnehmer – bspw. in der Buchhaltung einer Firma – wird von seinem Vorgesetzten einbestellt. In dieser Situation hat der Satz: *Ich möchte ihnen was zeigen* etwas latent Bedrohliches: Erwartbar wäre bspw., dass nun auf dem Computerbildschirm die fehlerhaften Abrechnungen vom vergangenen Monat erscheinen und der Chef schweigend auf eine Stellungnahme und Erklärung des Verantwortlichen wartet.

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.

Diese kontextuelle Einbettung erscheint auf den ersten Blick fast künstlich ‚spektakulär‘. Wie kommt es zu dieser Assoziation? Der Anlass für solche gedankenexperimentellen Konstruktionen liegt in der Auratisierung des Zu-Zeigenden, die mit der geheimnisvollen Ankündigung einhergeht: Es kann keine Nebensächlichkeit sein, die auf diese Weise anmoderiert wird (auch hier spielt das Nicht-Vorhandensein des *mal* eine entscheidende Rolle für den latenten Bedeutungsgehalt des Sprechakts). In irgendeiner Weise muss es sich um etwas Zentrales, Spektakuläres oder wie auch immer Wuchtiges handeln. Diese Bewegung trifft im Übrigen genauso für die Kontextvariante (1) zu: Auch hier ist nicht erwartbar, dass der Vorgesetzte eine Kleinigkeit ankündigt. Anders als im ersten Beispiel wäre in der zweiten Geschichte für den Angesprochenen keine latente Bedrohlichkeit

impliziert (obwohl auf der Ebene der Spektakularität bzw. Wichtigkeit so etwas impliziert ist wie ‚folgeschwer‘ 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 ernsthaftes 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 präventiv gefärbte Zeige-Figur eine „Einweihungsbewegung“: Der Sprecher verfügt über etwas Exklusives, 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-Kennntnis-Setzen‘ über den Sachstand.

Resümee II: Charismatisierungsmomente des Ausbildungsstils

Die Auratisierung der ausbildungsinduzierten Wissensvermittlung, auf die uns die Textanalyse aufmerksam gemacht hat, verweist auf ein Moment, das über das sachliche, dem Wissenserwerb verpflichtete Zeigen hinausgeht. In Anlehnung an seine Herrschaftstypologie hat Max Weber im religionssoziologischen Kontext eine Typologie der Erziehungszwecke entworfen, die zwischen Fachschulung, Kultivationspädagogik und Erweckungspädagogik unterscheidet.⁴³ Fachschulung als grundlegender Modus der rationalen, methodisch angeleiteten Wissensvermittlung und Kultivationspädagogik als Weitergabe einer ständisch geprägten Lebensführung operieren beide universalistisch und unpersönlich. Für beide gilt der von Comenius erhobene didaktisch-programmatische Anspruch, „alle Menschen alles zu Lehren“⁴⁴. Es bedarf keiner besonderen, herausragenden Personen; weder auf Seiten der Lehre, noch auf Seiten des Lernens, um die Weitergabe von Wissensbeständen und Formen der Lebensführung zu sichern. Das verhält sich bei der Erweckungspädagogik anders. Sie folgt der Idee der Weitergabe charismatischer Qualifikationen qua Erweckung. „Denn ein Charisma kann man nicht lehren oder anziehen. Es ist im Keim da oder wird durch ein magisches Wiedergeburtswunder eingeflößt, - sonst ist es unerreichbar.“ (Weber 1915-1919; S. 408). Sowohl „Lehrer“ als auch „Schüler“ müssen über eine „rein persönliche Gnadengabe“ verfügen. Darin liegt die Bedingung der Möglichkeit charismatischer Erziehung.

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 Gegenstandsbetrachtung 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

⁴³ Vgl. dazu Weber 1915-1919, S. 408 f.; ausführlich dazu: Flitner 2001.

⁴⁴ Vgl. Untertitel der „Großen Didaktik“

Sprechakt *Ich möchte Ihnen was zeigen* verweist auf einen Offenbarungsakt, in dem es nicht um die rationale Aufklärung eines Sachverhalts geht, sondern um ein an die Person gebundenes „Sehen“ und um die Beteiligung der Auszubildenden an diesem „Sehen“.

Dieses Moment impliziert die Dialektik von Führungsanspruch und Vergemeinschaftung. Gegen das Modell einer Moderierung der ausbildungslogischen Asymmetrie und gegen die distante Adressierung der Seminarteilnehmer – beide Aspekte erscheinen bei Abremeit dominant –, stoßen wir auf Tendenzen der „Selbsterhöhung“ oder Selbststilisierung seiner Seminarleiterrolle und auf Tendenzen einer vergemeinschaftenden Entdistanzierung. Beide Aspekte verweisen aufeinander. Denn das charismatische Moment stellt als solches zwar eine Steigerung der ausbildungsbedingten, institutionalisierten Asymmetrie dar (so wie die Auratisierung der Seminarleiterrolle gleichsam eine Steigerung der institutionellen Rolle darstellt), aber es transzendiert auch die institutionelle Asymmetrie durch eine in ihr nicht vorgesehene Nähe zwischen „Lehrer“ und „Schüler“, die durch die Idee der Erweckung gestiftet ist. Denn die Anmaßung, die die Selbsterhöhung für die Ansprüche eines institutionalisierten Universalismus darstellen muss, entrückt den Seminarleiter zwar von den bloßen Rollenerwartungen. Aber die Seminarteilnehmer partizipieren an dieser Bewegung. Als „Gefolgschaft“ stehen sie dem „Meister“ näher als der Institution. Sie sind Teil der Veraußeralltäglicung und Auratisierung.

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 Einweihung 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.

Es geht um die Filmkomödie *Die Feuerzangenbowle*, von der aufgrund ihrer Prominenz und aufgrund regelmäßiger Fernsehwiederholungen in der Tat angenommen werden kann, dass zumindest eine größere Anzahl der Anwesenden sie bereits gesehen hat. Bei *Pfeiffer mit drei F* handelt es sich um einen viel zitierten Ausspruch des Hauptdarstellers, mit dem sich derjenige, der ihn anbringt, als Kenner bzw. als Insider ausweist. Damit kommt an dieser Stelle erneut die Ebene von Vergemeinschaftung und Exklusivität ins Spiel: Manifest geht es zwar um *Die Feuerzangenbowle*, latent ist aber nicht der Film selbst, sondern die Frage der Insiderschaft Gegenstand der Interaktion und damit die des Dazugehörens bzw. Nicht-Dazugehörens.

Genau diese Ebene konturiert sich letztlich auch als diejenige, auf der sich die Fallspezifik des Materials verorten lässt: *Dass* hier die zuvor inszenierte Zeigehandlung über den vergemeinschaftenden Einschub gebrochen wird, lässt sich über eine allgemeine Konstellation erklären: Die didaktische Handlung, einen bekannten Film zum Zwecke eines spezifischen Erkenntnisgewinns zeigen zu wollen, ist per se legitimierungsbedürftig, denn sie wirft sofort die Frage auf, welchen Vorteil ein solches artifizielles Material gegenüber authentischen Dokumenten aus der Praxis bietet. Mit hoher Wahrscheinlichkeit wird sich die Begründung auf der Ebene eines motivationsfördernden methodischen Kniffs bewegen, eine sach-inhaltliche Begründung (und sei es bloß die der Veranschaulichung) fällt zumindest schwer. In genau dieser ‚Kniff-Logik‘ läge auch die mit der Ankündigung der Zeige-Handlung verknüpfte Auratisierungsfigur. So gesehen handelt es sich aber nicht um einen authentischen Sprechakt, sondern um einen Trick, der sich real jedoch als nicht adressatengemäß erweist. Der Grund dafür ist auf der Ebene der sozialen Ordnung der hier interagierenden Gruppe zu suchen, im Rahmen derer Herr Abromeit zwischen einem dominierenden Führungsanspruch und einer vergemeinschaftenden kollegialen Ansprache oszilliert: Weder ist es ihm möglich einen konsistent kollegialen Adressierungsmodus einzuschlagen, noch kann er die Führungs- bzw. Einführungsrolle durchhalten.

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.

Konsistent zu diesem eher bescheidenen Zuspruch auf seine These reagiert der Veranstaltungsleiter dann auch mit der etwas defensiveren, weil als Frage formulierten Wendung: *Alle schon mal gesehen?* Allerdings bietet diese Frage keine Öffnung der vorgängigen Insiderschaftsunterstellung: Im Kern handelt es sich eher um einen Rückversicherungssprechakt, der es Nicht-Insidern schwer macht, sich als solche zu outen. Dass dies von Abromeit auch gar nicht intendiert ist, zeigt sich in der nahtlosen Fortführung der eigenen Rede: Selbst wenn jemand die vorgängige Anfrage negativ bescheiden wollte, hätte es dazu gar keine Gelegenheit gegeben. Strukturell erweist sich der Sprechakt demnach weniger als Frage, denn als Vergemeinschaftungsappell.

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

nur für diejenigen Teilnehmer verständlich sein können, die die Ablaufstruktur des Films vor Augen haben. Ein „Sich-vage-an-den-Film-Erinnern“ reicht hier nicht aus. Überdeutlich kommen an dieser Stelle die beiden Kehrseiten von Vergemeinschaftungsakten zum Ausdruck, nämlich die Inklusionsbewegung auf der einen und die Exklusionsbewegung auf der anderen Seite. Das Ausgeschlossen-Sein wird hier allerdings aufgrund des Unterstellungsmodus, mit dem der Seminarleiter eine alle Anwesenden umfassende Gemeinsamkeit geradezu heraufbeschwört, lediglich in seiner Potentialität thematisch – faktisch erhält keiner der Beteiligten die Möglichkeit, sich als ein Nicht-Kenner oder eine Nicht-Kennerin zu erkennen zu geben.

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 Prämissen 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 initiierte 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 einfielen, 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 vorgeben 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

Die soeben interpretierte Sequenz bringt das ausbildungslogisch tendenziell charismatische Modell der „Offenbarung“ einer überraschenden Erkenntnis gegenüber einem alltäglichen, bekannten Gegenstand zu Fall. Der Grundmodus der Ankündigung der folgenden Seminararbeit besteht darin, dass an einem vertrauten Gegenstand ein verfremdender Blick eingenommen wird. Damit wird ein in der heutigen ethnografischen Schul- und Unterrichtsforschung etabliertes Verstehensprinzip⁴⁵ ausbildungslogisch fruchtbar gemacht. Das verweist auf jenen Ausbildungsmodus einer material orientierten (kasuistischen) *pädagogischen Reflexion*, auf den wir oben schon hingewiesen haben. Daraus speist sich das ausbildungslogische Charismatisierungsmoment, das sich auf das Versprechen, überraschende und außergewöhnliche Einblicke in das Gewöhnliche, Bekannte oder Alltägliche zu gewinnen, stützt. Es ist ein verfremdeter Blick auf die (filmisch repräsentierte) pädagogische Praxis, der schon insofern den Anspruch, Reflexion dieser Praxis zu sein, einzulösen verspricht.

Die daraufhin erfolgende Didaktisierung dieses Blicks stellt insofern einen Rückschritt gegenüber diesem Anspruch dar, als nun die Seminarteilnehmer „an die Hand genommen werden“. Sie werden nicht mit einer Sache konfrontiert, die aufzuschließen das Anliegen eines diskursiven Austauschs wäre. Sondern sie werden als Adressaten eines kleinen didaktischen Zaubertricks infantilisiert. Das Vertrauen in das erhellende Potential der Filmszene schwindet zu Gunsten eines angeleiteten Sehens, dessen Ziel es ist, dasjenige in den Blick der Seminarteilnehmer zu rücken, das schon längst im Blick des Seminarleiters ist. Die Idee der pädagogischen Reflexion, die dem Ausbildungsstil von Abromeit inhärent ist, kann sich keine ausbildungspraktische Geltung verschaffen. Sie reduziert sich hier auf die Logik der Vermittlung der Ergebnisse dieser Reflexion.

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 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 (.) 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 schulische 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 eingengt. 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'n (.) 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?*

Auf diese vergleichsweise direktive Arbeitsanweisung hin meldet sich Frau Chassez. Dies wird aus dem nach zwei Sekunden Stille folgenden *Ja?* ersichtlich, mit dem Herr Abromeit die Teilnehmerin aufruft. Ihre Rückfrage *Schriftlich oder mündlich?* nimmt die bereits rekonstruierte Logik einer kleinschrittig-direktiven Steuerung des Geschehens durch Herrn Abromeit fast schon karikaturartig auf und spitzt sie interaktiv zu. Strukturell beschwört die Teilnehmerin durch ihren Anschluss ein Unterwerfungsverhältnis. Dabei folgt sie einer Orientierung, die sich nicht ohne weiteres erschließt. Unter sachbezogenen Gesichtspunkten macht die Erkundigung schlichtweg keinen Sinn: Worum es gehen soll, ging eindeutig aus dem Arbeitsauftrag hervor. In welcher Form die Teilnehmer diesen einlösen, ist offen geblieben. Frau Chassez Erkundigung verweist damit auf eine jenseits der Sache und jenseits des Ausbildungsimpulses liegenden Bewertungs- oder Kontrollebene. Passend wäre bspw. der im Zusammenhang mit der Auftragsformulierung ins Spiel gebrachte Kontext „Hausaufgabe“. In diesem Zusammenhang wäre die Rückfrage der Sorge geschuldet, bei einem nicht zufrieden stellenden Erledigen der Hausaufgaben entsprechend sanktioniert zu werden. Wenn, wie in diesem Fall, die Arbeitsanweisung keinen Aufschluss darüber gibt, ob es genügt, die Hausaufgabe mündlich vorzubereiten oder ob eine schriftliche Ausarbeitung erwartet wird, wäre eine vorausschauende Erkundigung, wie die hier realisierte, konsistent.

Frau Chassez nimmt offensichtlich die typische Haltung einer beflissen unterwürfigen 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 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. 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

Konsequenzen haben könnte, wenn jemand nichts zu sagen hätte und führt damit eine entsprechende Kontroll- bzw. Sanktionsebene ein, die Frau Chassez prompt mit einem „wissenden Lachen“ beantwortet. Die Perspektive einer auf die Sache und das gemeinsame Interesse daran aufbauenden Beteiligung ist damit weit zurückgedrängt worden.

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

Die folgende Interpretation wendet sich der Filmszene zu, die Herr Abromeit didaktisch einsetzt. Wir orientieren uns dabei an der pragmatischen Rahmung der Filmsequenz. Das bedeutet insbesondere, dass wir in unserer Analyse den Aspekt der ästhetischen Gestaltung der filmisch entworfenen schulischen Realität außen vor lassen. Die Frage etwa, welche Vorstellungen bezüglich der Lehrer- und der Schülerrolle in ihrem historischen Kontext – der Film wurde 1944 gedreht – sich Ausdruck verschaffen, soll hier keine Rolle spielen. Die Fallbestimmung der Interpretation orientiert sich vielmehr an dem in der Ausbildungssituation gesetzten Aufmerksamkeitsfokus. Der Fall ist auch für unsere Rekonstruktion derjenige, den Herr Abromeit vorgibt: Ein Fall der schulischen Leistungsbeurteilung.

Beschreibung der Szene

Kleine Pause. Durch einen Ruf *Brett* wird das Kommen des Lehrers *Dr. Brett* von einem "wachhabenden" Schüler angekündigt. Alle rennen sofort zu ihren Plätzen und stehen stramm. Die Szene erinnert an den militärischen Apell. *Brett* betritt den Klassenraum. Lächelnd begrüßt er die Klasse und erhält eine laute Erwiderung seines Grußes. *Brett*, der Klasse zugewandt und vor dem Katheder stehend, hat nicht bemerkt, dass sein Kollege *Professor Bömmel* noch hinter ihm am Katheder sitzt. Die Schüler haben ihm einen Streich gespielt und seinen Schuh versteckt. Untätig sitzt er zeitunglesend da und wartet. Als *Dr. Brett* streng bemerk: *Was ist hier los?*, beeilen sich mehrere Schüler, den Schuh hervorzuholen und ihn *Bömmel* anzuziehen. Er verlässt den Klassenraum. In der Tür stehend dreht er sich zur Klasse um: *Bah, wat habt ihr für e fiese Charakter* (rheinischer Tonfall).

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.

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 hilfeschuchenden 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 tritt nun weit aus der Bank heraus und setzt erneut an: *Es saßen die Goten ursprünglich in...* Wieder dreht er sich hilfeschuchend zu Pfeiffer um. Die Kamera fokussiert Pfeiffer, der nun einen kleinen Spiegel aus seiner Tasche zieht. Knebel beobachtet ihn, es herrscht verhältnismäßig langes Schweigen. Nach einem weiteren Blickkontakt zwischen Pfeiffer und Knebel richtet Knebel wieder seinen Blick nach vorne auf die Landkarte, die über dem Lehrerpult hängt. Die Kamera fokussiert diese. Man sieht, wie Pfeiffer mit der Lichtreflexion des Spiegels Knebel die entsprechenden Länder auf der Landkarte anzeigt. 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, hilfeschender 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.*

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).

Knebel: *Wieso Vier Herr Doktor? Ich hab doch alles gekonnt, ich hätte eher ne Zwei verdient* (währenddessen setzt Knebel sich).

Der Lehrer steht mit einem Lächeln vom Pult auf und geht nach vorne: *Die Zwei bekommt Pfeiffer.* Vor Pfeiffers Tisch angekommen hält er die Hand auf und sagt: *So, und nun geben sie mir mal ihren Spiegel.* Pfeiffer holt den Spiegel aus der rechten Brusttasche seiner Weste hervor und übergibt ihn an Brett: *Bitte.* Der Lehrer schaut diesen kurz in seiner Hand an und steckt ihn mit den Worten: *Das nennen sie neu?* in die linke Brusttasche von Pfeiffers Jackett zurück. Er dreht sich um und fragt: *Und was machen sie bei Regen?* Pfeiffer schaut betreten zu Boden, der Lehrer geht zurück zum Pult. Einige Klassenkameraden im Hintergrund lächeln.



Screenshot 3: Das nennen Sie neu?

Analyse der Szene

Die geschilderte Szene dient den Referendaren im Studienseminar als Impuls für eine Diskussion des Problems der Leistungsbeurteilung und wird diskutiert, als handele es sich um ein Protokoll einer realen Unterrichtsszene. Wir werden die folgende Interpretation an dieser pragmatischen Rahmung der Filmsequenz orientieren. Das bedeutet insbesondere, dass wir in unserer Analyse den Aspekt der ästhetischen Gestaltung der filmisch entworfenen schulischen Realität weitgehend außen vor lassen. Die Frage etwa, welche Vorstellungen bezüglich der Lehrer- und der Schülerrolle in ihrem historischen Kontext – der Film wurde 1944 gedreht – sich Ausdruck verschaffen, soll hier keine Rolle spielen. Die Fallbestimmung der Interpretation orientiert sich also an dem in der Ausbildungssituation gesetzten Aufmerksamkeitsfokus.

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 Introduction, 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 Introduction

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.*

Dass er auf die Nachfrage von Dr. Brett (*Schnauz?*), zu verstehen gibt, dass er den richtigen Namen kennt, ist ziemlich unverfroren. Trotzdem läuft der Witz ins Leere. Die Lacher bleiben aus. Diese Runde hat Pfeiffer verloren. Pfeiffer hat bei seinem Versuch, Dr. Brett zu provozieren, die Kollektivmoral der Klasse (Durkheim) gegen sich. Und da es in der Lehrer-Schüler-Interaktion um diese Kollektivmoral geht, gibt es für den Lehrer nun eigentlich gar nichts mehr zu tun. Eine Sanktion hat sich durch das Verhalten der Klasse erübrigt.⁴⁷

Entsprechend gelassen reagiert 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. 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.

Brett spricht zwar martialisch von Krieg und Frieden. Aber er schreitet weder zu einer Sanktionierung, noch markiert er, dass er den Versuch Pfeiffers übel nehmen wird. Im Gegenteil signalisiert Dr. Brett Verständnis für den Versuch. Er kann ihn schmunzelnd und wohlwollend kommentieren. Und so fügt er schließlich hinzu, dass er sich schon deshalb nicht als Opfer von *Dummereien* eigne, weil diese ihm aus seiner Jugend bekannt seien. Damit legt er die Assoziation nahe (ausgesprochen wird dies interessanterweise nicht), er habe als Jugendlicher selbst diese *Dummereien* begangen. Er selbst war auch kein Musterknabe.

Dieses Motiv ist filmimmanent stimmig, weil Dr. Brett der einzige Lehrer ist, der nicht als weltfremde, mehr oder weniger despotische Witzfigur⁴⁸ gezeigt und stilisiert wird. Seine pädagogische Souveränität beruht offensichtlich darauf, dass er selbst kein angepasster Schüler war. Umgekehrt wird die Deutung nahegelegt, dass alle anderen Lehrer über den Weg einer Überidentifikation mit der Institution Schule zu ihrem Beruf gefunden haben. Ihr heutiger weltfremder Despotismus korrespondiert also mit der damaligen Abwesenheit adoleszenter Rebellion. Schon als Schüler haben sie zu den vertrockneten und leblosen Statthaltern des Schulregimes gehört. Bei Brett *ist das anders*.

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.

⁴⁸ Vgl. dazu Adornos Tabus über dem Lehrberuf (Adorno 1965).

entschlossen hat, bedeutet ja den Verzicht auf *Dummereien*. Bretts pädagogischer Erfolg beruht also darauf, dass er den rebellischen Schülertypus, 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?

Dessen Antwort fällt dagegen sehr selbstbewusst aus. Statt volltönend diese Möglichkeit auszuschließen oder noch einmal das Krieg-und-Frieden-Bild zu mobilisieren, spricht er eine lakonische Einladung aus: *Dann bitte*. Mit keiner anderen Äußerung hätte Brett seine Souveränität stärker unterstreichen können. Man möchte angesichts dieser Einladung Pfeiffer zuflüstern: "Lass es lieber bleiben." Und tatsächlich wird Dr. Brett am Ende triumphieren. *Das nennen Sie neu?*, wird er sagen und den Spiegel, mit dem Pfeiffer die Prüfungssituation manipuliert hatte, in dessen Jackentasche zurückstecken. Nicht einmal die Einbehaltung des Instruments der *Dummereien* hält Brett für nötig.

Andererseits bliebe Pfeiffer jetzt nur noch die Kapitulation. Vorher hätte er noch unter Inkaufnahme eines geringfügigen Gesichtsverlusts 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? "

Der Lehrer leitet seinen Unterricht mit einem Verweis auf die von den Schülern zu heute zu bearbeitende Aufgabe ein (*Sie haben für heute die Völkerwanderung repetiert*). Dabei ist auffällig, dass die Aufgabe, die *Völkerwanderung* zu *repetieren*, als Deklarativsatz erscheint. Die Anknüpfung, die der Lehrer vornimmt, ruft nicht die ursprüngliche Aufforderung in Erinnerung (*Sie sollten für heute die Völkerwanderung repetieren*), sondern setzt sprachlich die Aufgabe als eine von allen Schülern erledigte. Damit ist der Fraglichkeitsraum zwischen Befehl und Befolgung, Aufgabe und Erledigung, Anweisung und Ausführung, getilgt. Was angeordnet ist, ist auch getan. Der pädagogische Habitus, der darin zum Vorschein kommt, beruht einerseits auf einem Absolutheitsanspruch der unbezweifelbaren und insofern unbedingten Befolgung pädagogischer Befehle. Die Schüler erscheinen als Marionetten der lenkenden Hand des Pädagogen. Die pädagogische Autorität steht außer Frage. Andererseits kommt in diesem autoritären Habitus auch ein eigentümlicher pädagogischer Optimismus zum Ausdruck. Denn in dem Maße, in dem eine Nichtbefolgung nicht vorgesehen ist, ist auch ein Scheitern ausgeschlossen. *Sie haben für heute die Völkerwanderung repetiert* impliziert auch ein vorweggenommenes Lob und die damit verbundene Anerkennung.

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 Erzählaufforderung 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?

Damit fragt er nach der persönlichen Präferenz des Schülers Knebel. Diese Frage ist aber insofern heikel, als sie Knebel dazu auffordert, angesichts unterschiedlicher, prüfungsrelevanter Wissensgebiete dasjenige zu nennen, bei dem er den günstigsten Prüfungsausgang erhofft. Die Frage des Lehrers stellt allerdings keine Garantie dar, dass dieses Thema dann auch geprüft wird. Denn wir befinden uns nicht in der Situation der Vorab-sprache eines Prüfungsthemas. Deshalb stellt sich nun für Knebel ein prüfungsstrategisches Problem. Während im Rahmen einer individuellen Prüfungssituation, z.B. im Rahmen einer universitären mündlichen Prüfung, die aus mehreren, in der Regel abgesprochenen Teilgebieten besteht, eine Orientierung an individuellen Interessenslagen insofern denkbar wäre, als ein wohlwollender Prüfer dem Kandidaten zugestehen könnte, mit dessen „Lieblingsthema“ die Prüfung zu beginnen – etwa um die Nervosität des Prüflings zu mindern, – ist dies im Rahmen einer vor der Klassenöffentlichkeit stattfindenden Prüfung kaum möglich. Zwar könnte im Einzelfall der Lehrer dem Schüler die Chance eröffnen, über sein Lieblingsthema geprüft zu werden; aber dieses Vorgehen kann nicht zum Prinzip einer öffentlichen Prüfungspraxis gemacht werden. Umgekehrt: Wäre die Orientierung an individuellen, partikularen Interessenslagen im Rahmen der Prüfungspraxis als Prinzip eingeführt, stünde es den Prüflingen also grundsätzlich frei, ihr Prüfungsthema selbst zu wählen, wäre eine Nachfrage, wie sie Brett hier vornimmt, überflüssig.

Mit der an Knebel gerichteten Frage, *Welchen Volksstamm können Sie denn am besten?*, ist also keine auf die sachlichen Aspekte der Prüfung bezogene Vorklärung verbunden, sondern ein interaktionsstrategisches Spiel eröffnet. Knebel muss es gelingen, die Frage Bretts dergestalt zu beantworten, dass dieser das von Knebel favorisierte Thema wählt. Dieses Problem ist durch ein rationales Kalkül nicht zu lösen. Knebel kann nicht wissen, ob Brett bei der Nennung des Themas A, dieses oder Thema B wählt. Das Problem ist nur durch einen Täuschungsakt zu lösen. Knebel müsste Brett in die Irre führen. Dazu bedürfte es aber einer souveränen und "kaltblütigen" Haltung.

Der Film zeigt in dieser Szene also die Entgrenzung einer am unterrichtlich vermittelten Wissen orientierten Prüfungspraxis. Die Fachprüfung als solche wird um eine "Pokerrunde" erweitert. Dabei ist natürlich nicht ausgeschlossen, dass der Schüler dieses Spiel gewinnt. Und er hätte auch die Möglichkeit, das Spiel abzulehnen. Gleichwohl handelt es sich um ein Spiel mit ungleicher Rollenverteilung. Brett selbst entscheidet darüber, wem er dieses Spiel aufzwingt. Die Macht, die dem Lehrer qua Prüfungspragmatik schon institutionell garantiert ist, wird damit ausgedehnt. Zu der bloßen Exekution der institutionell verliehenen Macht kommt das Moment des persönlichen Verfügungens hinzu. Und diese personalisierte Macht genießt Brett offensichtlich. Es tut ihm gut, Knebel zappeln zu lassen. Die wohlwollend-gönnnerhafte Haltung, die wir in der Diskussion der vorangegangenen Szene angetroffen haben, steht dazu keineswegs in Widerspruch. Auch wenn das Zappeln-lassen nicht in eine aggressive oder gewalttätige Machtausübung mündet, sondern am Ende alles halb so schlimm kommt, bleibt damit eine Demütigung verbunden.

Knebel: *Die äh...Goten.*

Knebel reagiert zögerlich auf die Frage des Lehrers. Das Zögern verdeutlicht seine missliche Lage des völligen Ausgeliefert-seins gegenüber Brett, aus der er sich nicht zu befreien weiß. Seine einzige Möglichkeit sich dem Spiel des Lehrers zu entziehen, würde darin bestehen, auf den „normalen“ Ablauf der Prüfungspraxis zu beharren, also die Asymmetrie der Prüfungssituation zu wahren und den Universalismus wieder herzustellen, indem er etwa antwortete: „Ich kann nichts am besten, fragen Sie mich einfach irgendwas“. Aber selbst mit dieser Variante kommt er nicht sicher aus dem Spiel. Denn dass diese Verweigerung am ungleichen Spiel mit einer verschärften Prüfungspraxis beantwortet werden würde, kann Knebel nicht ausschließen.

Knebel nimmt das Spiel also an und überdenkt seine Antwort: „Werde ich tatsächlich zu dem Volksstamm geprüft, den ich nun als gut vorbereiteten behaupte, oder gerade nicht?" Knebel lässt sich damit auf ein Spiel ein, das er offensichtlich nicht beherrscht. Seine Antwort ist nicht von souveräner Täuschung, sondern von Verunsicherung geprägt. Setzen wir voraus, dass Dr. Brett seine Schüler kennt, gewinnt das Bild vom Zappeln-lassen noch schärfere Kontur. Brett hat durch die Wahl von Knebel leichtes Spiel. Der Ausgang steht von vornerein fest. Knebel kann nur verlieren.⁴⁹

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

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.

Die Demonstration von Bretts Überlegenheit geht mit der Demütigung Knebels einher. Dieser war immerhin nicht so naiv, sein Lieblingsthema zu nennen. Er hat sich seine Gedanken gemacht und ist zu einem cleveren Schluss gekommen: "Ich nenne einfach einen Volksstamm, über den ich nicht geprüft werden will. Denn der Brett wird nie im Leben meinem Wunsch folgen." Durch Bretts Reaktion aber wird diese Cleverness umso peinlicher. Wie ein Kind, das sich aus der vorangegangenen Spielrunde einen Trick gemerkt hat und diesen in der neuen Runde schematisch zur Anwendung bringt, um abermals den Kürzeren zu ziehen, wird Knebel gerade durch sein Bemühen um strategische Klugheit lächerlich gemacht.

In den Sprechakten *Fein* und *Schön* wird die Stilisierung der Souveränität des Lehrers noch gesteigert. Sie unterstreichen den inszenierten Lehrerhabitus, der seine machtvolle Position sichtlich auskostet. Die Belobigung, die mit den Sprechakten zum Ausdruck kommt, bezieht sich nicht auf Knebel, sondern auf die Gesamtsituation: Knebel ist mit seiner vermeintlich cleveren Antwort prompt in die Falle des Lehrers getappt und dieser erfreut sich am Gelingen seines Spiels. Filmisch wird dieser selbstgefällige Habitus dadurch unterstützt, dass der Lehrer lächelnd hinter seinem Pult Platz nimmt: Er kann sich gelassen auf die Vorstellung Knebels freuen.

Nun sitzt Knebel in der Patsche. Er setzt dreimal an, kann aber über die Völkerwanderung der Goten nichts sagen. Mimik und Gestik machen deutlich, dass er von Pfeiffer Unterstützung erwartet. An einer Stelle bemerkt der Lehrer die Kommunikation zwischen Knebel und Pfeiffer, woraufhin er Knebel recht beiläufig und in ruhigem Ton auffordert

seinen Platz zu wechseln, so dass eine diskrete sprachliche Kommunikation zwischen Knebel und Pfeiffer nicht mehr möglich ist.

Damit erhält der Lehrer formal den Rahmen einer universalistischen Prüfungspraxis aufrecht und kommuniziert dem Rest der Klasse, dass Mogeln nicht gestattet werden kann. Allerdings fällt auf, dass Dr. Brett den Versuch Pfeiffers, Knebel zu soufflieren, nicht sanktioniert, sondern lediglich dafür Sorge trägt, dass ein Vorsagen im weiteren Verlauf der Prüfung nicht möglich ist. Und er geht dabei ausgesprochen gelassen, fast schon gelangweilt vor: *Ach Knebel, treten Sie doch mal raus.*

Mimisch erfleht Knebel weiterhin Hilfe von Pfeiffer. Dr. Brett blickt dabei in ein Buch und blättert darin; er nimmt von dem Prüfungsgeschehen scheinbar keine Notiz. Das verhältnismäßig lange Schweigen Knebels wird vom Lehrer nicht weiter kommentiert. Schließlich beginnt Knebel seine Ausführungen zu den Goten.

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, hilfeschender 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 unbeholfen. Er kann zwar geografisch die Lichtzeichen von Pfeiffer lokalisieren; aber der Vorgang der Völkerwanderung ist sprachlich ausgesprochen verdinglicht 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 „Unbeteiligtsein“ 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 könn' 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?

Umgekehrt: Wenn Dr. Brett, wie filmisch nahegelegt, die Irregularität der Prüfung nicht entgangen ist; wieso dann eine *Vier*? Aus dieser Perspektive erscheint die Benotung als Gnadentat. Gepaart ist diese Milde mit einem Beurteilungspragma, das nicht die konkrete Leistung im Auge hat, sondern den "Gesamteindruck". Knebel ist und bleibt ein gerade noch tolerierbarer "Vierer-Schüler".⁵⁰ Dieses Status-Urteil ist irreversibel; nach oben und nach unten. Mögen seine Ausführungen auch noch so richtig sein: es bleibt bei der *Vier*. Insofern gibt es für Knebel bei der konkreten Prüfung nichts zu gewinnen. Es gibt für ihn aber auch nichts zu verlieren. Selbst die Täuschung während der Prüfung schadet ihm nicht.

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

Pflichtgemäß und notgedrungen legt Knebel Protest ein. Dass dieser Protest nur der Form halber erfolgt, zeigt sich in der defensiven Wortwahl: *ich hätte eher ne Zwei verdient*. Die Situation verpflichtet ihn, das Urteil des Lehrers anzuzweifeln. Er kann ja nicht sagen: "Angesichts der Tatsache, dass ich alles, was ich gesagt habe, Pfeiffers Hinweisen zu verdanken habe, bin ich mit einer Vier gut bedient." Ein offensiver Protest ist ihm aber auch versperrt. Dazu müsste er ja Material ins Feld führen können, dass seine Kenntnisse

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.

zum Thema Völkerwanderung nicht der Note *Vier*, sondern einer deutlich besseren Note (*Zwei*) entsprechen. Als Kompromiss wählt Knebel den Konjunktiv: Würden Sie sich an dem von mir Gesagten orientieren, *hätte ich eher eine Zwei verdient*.

Der Lehrer steht lächelnde 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 bemerkenswert, dass Brett Knebels dümmlichen Versuch der Notenkritik unkommentiert lässt. Er hätte Knebel ja in scharfem Ton zu verstehen geben können, dass seine *Vier* alles andere als verdient ist. Aber der vertrottelte Knebel wird geduldet. Interessanter für Brett ist Pfeiffer. Er hat ihn beim Vorsagen genauestens beobachtet und gerade durch sein Einschreiten beim ersten Versuch den Anschein erweckt, dass ihm der Spiegel-Trick entgangen sei. Nun kann er gegenüber Pfeiffer die Trümpfe, die er in der Hinterhand hält, genüsslich ausspielen.

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.

Damit misslingt Pfeiffers initiale Provokation und Herausforderung völlig. Der Versuch, gegenüber Brett seine Position als "Lausbube" einzunehmen, gerät geradezu zu einer Initiation der Unterwerfung. Aus seinem Herausforderer macht Dr. Brett ein bemitleidenswertes Häufchen Elend. Von der verschmitzten Aufmüpfigkeit bleibt nichts übrig. Aber die Unterwerfung vollzieht sich nicht auf dem Wege peinigender Sanktion. Es wird nicht geschlagen, nicht gestraft, nicht gedroht und nicht einmal schlecht bewertet. Brett ist alles andere als ein Steißtrommler. Seine Autorität beruht darauf, sich als überlegen zu inszenieren. Die Unterwerfungsstrategie besteht darin, seine Schüler vorzuführen und zu beschämen. Den *Frieden*, für den sich die Schüler entschieden haben, gewinnen und bezahlen sie mit ihrer Folgsamkeit; der *Krieg* würde sie ihr Ansehen kosten. So begeben sie sich in die demütige Situation, um weitere Demütigungen nicht erdulden zu müssen. Und die Schüler *fahren gut damit*, wie Knebels *Vier* zeigt.

Sicherlich beruht Bretts Autorität nicht auf Bewunderung im Sinne einer fachlichen oder pädagogisch-sozialen Verkörperung eines Ideals, dem sich die Schüler innerlich verpflichten und entsprechend zu Dr. Brett aufschauen könnten. Gleichwohl bleibt ihre Selbstunterwerfung an ein Moment der Bewunderung gebunden. Zwar nutzt Brett seine institutionell garantierte Position aus; seine Überlegenheit resultiert aber nicht aus der bloßen, gewalttätigen Verlängerung dieser Position. Pfeiffer hatte ja eine Chance, Brett zu überlisten. Und natürlich könnten die Schüler alle möglichen Strategien der Selbstbehauptung ersinnen. Dass sie es nicht tun, zeigt, dass sie Brett zutrauen, auf jeden Zug die bessere Antwort zu finden. Insofern geht ihre Selbstunterwerfung mit der Anerkennung Bretts als des Überlegenen einher.

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 Leistungsbeurteilung 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.

In diesem Zusammenhang ließe sich als erstes über die Notengebung von Dr. Brett diskutieren. Aus der Perspektive der Angemessenheit ließe sich die *Vier* als zu gute Note kritisieren. Ohne Pfeiffers Hilfe hat Knebel über die Goten nichts zu erzählen. Aber immerhin: er weiß, dass die Goten zum Themenkomplex Völkerwanderung gehören, er kann die Hinweise Pfeiffers auf der Landkarte als *Schweden*, die *Gegend von Danzig* und *Russland* identifizieren. Und er weiß, dass es eine Teilung von Ost- und Westgoten gegeben hat. Insofern wäre die *Vier* durchaus begründbar.

Ähnlich könnte bei Pfeiffer argumentiert werden, dass, wenn man schon seine Leistung in dieser Situation bewertet, eine *Eins* angemessen gewesen wäre. Darüber lässt sich aber, eben weil Pfeiffer (jedenfalls im engeren Sinne) keiner Prüfung unterzogen wurde, kaum rational diskutieren. Allenfalls könnte die Notengebung als Hinweis auf eine bestimmte pädagogische Tradition der Auratisierung einer *sehr guten* Leistung verstanden werden. Knebel hat ja selbst auf *Zwei* plädiert. Zwischen Knebel und Dr. Brett besteht also Konsens hinsichtlich der Frage der Bewertung der von Knebel vorgetragene Leistung von Pfeiffer. Davon ausgehend ließe sich vielleicht über die historische Veränderung der Bedeutung von Notenwerten diskutieren (Eins als "sehr gute Leistung" mit 98,5% erreichter Punktzahl; oder: Eins (= 1,0 oder 1,3) als "besonders hervorragende Leistung").

Schließlich könnte auf die spezifischen Probleme, die mit einer mündlichen Leistungskontrolle verbunden sind, eingegangen werden. Aber auch hier bietet die Filmszene keinen gut konturierten Stoff für eine am Material gewonnene Problemexplikation. Das liegt einfach daran, dass von einer regulären mündlichen Leistungsüberprüfung hier nicht gesprochen werden kann. Außer der völlig unspezifischen Aufforderung, *über die Goten zu erzählen*, greift der Lehrer nicht in das Geschehen ein. Beurteilungskriterien können der Szene nicht einmal indirekt entnommen werden.

Für eine Diskussion der technischen Dimensionen der Leistungsbeurteilung, etwa die Diskussion von Gütekriterien wie Objektivität, Validität und Reliabilität oder von Bezugsnormen (soziale, sachliche und individuelle) bietet die Feuerzangenbowlszene also keinen geeigneten oder sinnvollen Resonanzboden. Wollte man anlässlich der Filmszene über diese Aspekte diskutieren, müsste man auf eine weitergehende Bezugnahme auf den Film verzichten. Er diene lediglich als Stichwortgeber für eine intellektuelle Auseinandersetzung, die sich von dem filmisch Gezeigten gänzlich lösen müsste.

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

spezifischen pädagogischen Habitus. Die mündliche Leistungskontrolle stellt nur den Stoff dar, an dem eine spezifische Form der Selbstbehauptung einer stilisierten pädagogischen Autorität und die damit einhergehende Unterwerfung der Schüler Gestaltung findet.

Auf dieser Ebene bietet die Filmsequenz gerade aufgrund ihrer immanent stimmigen Gestaltung sehr gute Anknüpfungspunkte für eine Diskussion. Die geradezu idealtypische Prägnanz, mit der die Figur von Dr. Brett ausgestattet wird, bietet einer diskursiven Erschließung schon deshalb einen inspirierenden Gegenstand, weil sie dazu einlädt, alternative Typen in vergleichbarer typologischer Stringenz auszubuchstabieren; etwa, wie oben angedeutet, typologisch kontrastierende Modi der Unterwerfung oder der Bewunderung oder des Umgangs mit Schülerprovokationen bzw. mit Macht. Diesbezüglich wäre allein schon die Frage, mit welchen Sympathien und Antipathien die Rezeption der Filmsequenz verbunden ist, ein ausgesprochen aussichtsreicher Stimulus für eine Verständigung über Lehrerbilder und ihre normativen Grundlagen und Implikationen. Davon ausgehend wäre es auch vorstellbar, den Zusammenhang spezifischer pädagogischer Habitusformationen zu entsprechenden Stilen der Leistungsbeurteilung zu thematisieren. Eine solche Diskussion könnte etwa die Frage aufwerfen, ob im Kontext der Leistungsbeurteilung nicht eine ganze Reihe von pädagogischen Handlungsproblemen aufgeworfen werden, die sich nicht durch verallgemeinerungsfähige Techniken beantworten lassen. Hier würde also die analytische Unterscheidung zwischen handlungsleitenden Prinzipien und Regularien und ihrer handlungspraktischen Umsetzung thematisch werden. Die filmische Prüfungsszene könnte dann zum Ausgang genommen werden, den spezifischen Prüfungsstil von Dr. Brett zu rekonstruieren; seine Handlungen also nicht einer wertenden Beurteilung in den Kategorien richtig und falsch zu unterwerfen, sondern die immanente Konsistenz seines Prüfungsstils zum Anlass zu nehmen, alternative Typen der stilbedingten Ausformung der Leistungsbeurteilungspraxis zu entwerfen. Eine solche Diskussion könnte die Passungs- und Spannungsrelationen herausarbeiten, die sich zwischen den spezifischen Praxisstilen und den verallgemeinerungsfähigen Prüfungsprinzipien herstellen.

Allerdings setzte eine solche Diskussion einen sehr souveränen Umgang mit dem Filmstimulus voraus. Aus der Perspektive des Stoffs 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 Seminarteilnehmer 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 Überraschtsein 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 können⁵¹.

⁵¹ Hier einige empirische Beispiele für Turn-takings nach „mhm“s aus einem Unterrichtstranskript: „Mhm ja ja, 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.

Überraschenderweise schließt Herr Abromeit direkt an das *mhm* eine Frage an. Damit reißt er ungewöhnlich offensiv das Wort an sich. Denn auch wenn seine Frage natürlich das Rederecht insofern bei seinem Gegenüber belässt, als dieser zu einer weiteren Elaborierung des bisher Gesagten aufgefordert wird, bleibt eine explizite Markierung des Verbleibens in der Zuhörerrolle, wie dies etwa im Falle der Frage *Und wie würden Sie bewerten?* wäre, aus. Abromeit wechselt vielmehr, ohne auf die normalen sprachlichen Mechanismen des Turn-takings zurückzugreifen, von der Zuhörerrolle in die dominante Gesprächsrolle des Fragenden⁵².

An dieser Verletzung der Gesprächsregeln des Alltags wird deutlich, dass Herr Abromeit nicht die Rolle eines „natürlichen“ Diskussionsteilnehmers einnimmt. Denn die Frageautorität, mit der er sich durch seine unvermittelte Frage ausstattet, würde „unter Gleichen“ wohl nicht akzeptiert werden.

Gleichwohl lässt sich am Inhalt der Frage erkennen, dass die besondere Rolle innerhalb der Diskussion, die Herr Abromeit einnimmt, nicht die eines Diskussionsleiters ist. Vielmehr manifestiert sich in seiner Frage (zum wiederholten Male) ein Ausbildungshabitus, der weniger inhaltlich strukturierend eingreift als vielmehr die Referendare auffordert, vor dem Hintergrund eines bestimmten Diskussionsziels, angeschnittene Themen weiter zu elaborieren – dies lässt sich durch eine genauere Analyse der inhaltlichen Dimension seiner Frage zeigen.

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.

⁵² 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 hineinzusetzen und zu beschreiben, wie sie selbst in diesen Situationen 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 angemessenere Handlungsoption formuliert, 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*⁵⁴.

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 Fokus 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 Einführung 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.

Die Hartnäckigkeit mit der Herr Abromeit sein Ziel verfolgt, zeigt sich insbesondere in der Umdeutung der Zweifel der Referendare als Ausdruck einer Verständnisschwierigkeit. Denn durch das *Oder*, mit dem er seine zweite Frage einleitet, behauptet er, seine ursprüngliche Frage lediglich noch einmal mit einem etwas anderen Einschlag zu stellen, da die erste Frage offensichtlich nicht richtig verstanden worden sei. So werden in Prüfungssituationen Fragen, auf die Prüfer noch keine Antwort erhalten haben, weil die zu Prüfenden die Frage nicht verstanden zu haben scheinen, häufig ähnlich mit einem *oder* eingeleitet: *Wie kann man Universalismus definieren? Oder welche Praxen in der Schule basieren auf dem Prinzip des Universalismus?*

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

Offensichtlich zielt das von Abromeit gewählte Ausbildungssetting gar nicht auf die sachliche Durchdringung der gezeigten Filmszene. Diese soll nicht als Stimulus einer pädagogischen Problembearbeitung und Problemanalyse fungieren. Vielmehr geht es darum, den Referendaren spontane Stellungnahmen der je eigenen, subjektiv präferierten pädagogischen Disposition zu entlocken. Ihre Diskussionsbeiträge sollen gerade nicht im Modus hypothetisch rationaler Konstruktionen des pädagogischen Möglichkeitsraums operieren. Sie sollen vielmehr im Modus „pädagogischer Naivität“ sich als unmittelbare Handlungsimpulse Ausdruck verschaffen. Sie sind nicht dazu aufgefordert, gedanklich Handlungsoptionen zu entwerfen und zu diskutieren, sondern sie sind dazu aufgefordert, spontane Handlungsimpulse zu artikulieren.

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 doktrinalen Wissensvermittlung, sondern im Zeichen einer spezifischen,

quasi-supervisorischen Ausbildungsidee. Wenn Abromeit die Seminarteilnehmer als „Schüler“ adressiert, dann folgt dies nicht einer ausbildungskulturellen Anlehnung der seminaristischen Ausbildung an die schulische Unterrichtssituation. Es geht hier weder um „Schule spielen“ (vgl. die Ausführungen in Teil zwei des Zwischenberichts), noch um doktrinale Belehrung. Die Direktiven und Instruktionen dienen den Seminarteilnehmern keine „schülerhafte“ Rolle an. Sie stehen im Zeichen einer an Selbstreflexion ausgerichteten Ausbildungsidee.

(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.⁵⁵ 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.

(5) Die verhaltenen Reaktionen der Seminarteilnehmer auf die Aufforderung hin, *zu beurteilen*, könnten ein Hinweis auf ein latentes *Unbehagen* sein. Aus ihrer Perspektive stellt die Aufforderung ja eine Einladung zu einer „Selbstpreisgabe“ dar. Sie sollen als Seminarteilnehmer die Diskutantenrolle verlassen. Auf der Vorderbühne der pädagogischen Reflexion im Modus der rational distanzierter Problemanalyse sollen subjektive Motive der Hinterbühne offengelegt werden. Damit würden sie aber tendenziell selbst zum *Gegenstand* der Beobachtung werden.

Abschluss der Sitzung

Als letzte Passage zur Rekonstruktion des Ausbildungstils interpretieren wir den Abschluss der Seminarsitzung. Da sich Übergangspassagen von stärker unter den Teilnehmern geführten Diskussionsabschnitten hin zu solchen, in denen die Redebeiträge des Seminarleiters dominieren, als besonders ergiebiges Material erwiesen haben, beginnen wir auch hier mit der Sequenz, in der Herr Abromeit den Turn übernimmt. Weil auf diese eigentliche Übergangsstelle noch eine Schleife folgt (707), welche die vorhergehende Debatte nochmals aufnimmt, wird die Interpretation unterbrochen und setzt an der Stelle erneut ein, wo Herr Abromeit die in Zeile 691 angekündigte Strukturierung fortsetzt (Zeile 805). Um die hier interessierende Perspektive des Ausbildungstils nicht zu verlieren, beschränkt sich die Interpretation der Beiträge der Teilnehmer im Folgenden auf zusammenfassende, für diesen Fokus relevante Kommentierungen. Eine Feinanalyse dieser Sequenzstellen erfolgt erst im Kontext der Rekonstruktionen der Aneignungsstile.

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?*

Mit dem *okay* schließt Herr Abromeit die vorangegangene Teilnehmersdiskussion ab und leitet einen neuen Interaktionsabschnitt ein. Wie aus dem Anschluss hervorgeht ist sein erklärtes 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 würd 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*⁵⁶ 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 ‚relativer‘ 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.

Zunächst ist nicht eindeutig entscheidbar, ob diese Ankündigung bedeutet, dass die Thematik im Sinne einer Stellungnahme von Herrn Abromeit allein diskutiert werden soll oder ob die Teilnehmer zu einer weiteren, den genannten Fokus berücksichtigenden Debatte aufgefordert sind. Im Fortgang wird aber deutlich, dass letzteres der Fall ist: Die Frage *Betruchsversuch von wem?* wendet sich an die Anwesenden und stellt das Problem unter dieser Fokuszuspitzung erneut zur Diskussion.

Damit wird nun auch klar, warum die hier eingeleitete ergänzende Diskussionsschleife nicht unter die Rubrik „Strukturierung“ fällt: Die Strukturierungshandlung wird nicht als Bestandteil der gemeinsamen Diskussion verstanden, sondern als etwas, das Herrn Abromeit exklusiv zusteht/obliegt und nicht kollektiv hervorgebracht, sondern von ihm allein verantwortet wird. Wir erhalten hier einen erneuten Beleg für die falltypische Diskursstruktur: Die Partizipationsmöglichkeiten der Teilnehmenden sind hoch, insoweit sie sich auf Basis ihres eigenen Wissens- und Erfahrungshorizontes engagiert und intensiv in die vom Seminarleiter angestoßenen Debatten einbringen (können). Sie können sich und ihre Kompetenzen an der „zu knackenden Nuss“ erproben, und ihre Antworten und (Lösungs-)Wege mit der am Ende erwartbaren „Auflösung“ des Ausbildungsleiters konfrontieren. Die mit dieser Diskursorganisation zusammenhängenden Implikationen wurden bereits an anderer Stelle ausgeführt.

Mit der Präzisierung *von wem* wirft der Ausbildungsleiter ein Problem auf, das im Zusammenhang mit der Thematik *Betrugsversuch* bislang noch nicht diskutiert wurde. In Kombination mit der vorab vorgenommenen Qualifizierung *relativ entscheidend* offenbart sich seine Frage dabei sogleich als eine didaktische: Für Herrn Abromeit selbst stellt sie sich nicht wirklich, sie dient als mäeutischer Impuls in einem Lehrgespräch, der die Teilnehmer auf die richtige Fährte führen will.

Worauf will Abromeit hinaus? In unterrichtlicher und prüfungslogischer Perspektive ist Knebel derjenige, auf den der *Betrugsversuch* zurückfällt. Er ist es, der in der Prüfungssituation ist und er ist es, der sich illegitime Vorteile zu schaffen versucht. Pfeiffer hilft ihm dabei. Aber Pfeiffer selbst steht ja nicht in einer Prüfungssituation. Er verschafft sich keinen Prüfungsvorteil, sondern er hilft Knebel.

Vor dem Hintergrund unserer Interpretation der Filmszene (vgl. oben) ist der Diskussionsimpuls von Abromeit irritierend. Pfeiffer hat „vorgesagt“, Knebel hat „nachgesprochen“. Beide haben sich am Mogeln beteiligt. Aber die Interpretation hat gezeigt, dass im Zentrum der Szene nicht dieses Mogeln als solches steht. Dr. Brett inszeniert die

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.*

Frau Chassez gibt eine eindeutige, wenn auch mit einem Vorbehalt versehene Antwort: *eigentlich von beiden*. Wenn man die Szene unter dem Fokus *Betrugsversuch* betrachtet, sind *eigentlich beide* Schüler, sowohl Knebel als auch Pfeiffer, daran beteiligt. Damit nimmt sie die von Abromeit gelegte Fährte beflissen und „folgsam“ auf. Sie ist sich nicht zu schade, die in den Mund gelegte Antwort zu nennen; eine Antwort, die *eigentlich* auch nicht diskutiert werden kann: natürlich *beide!* Prompt wird sie von Abromeit aufgefordert, die aus ihrer Einschätzung folgenden Konsequenzen zu explizieren: *Das würde bedeuten?* 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 „ungenügende“ 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

leichtfertigen Schluss verleiten: „Wenn beide betrogen haben, haben auch beide eine Sechs verdient.“ Die Note ist nicht Ausdruck einer Leistungsbeurteilung, sondern Disziplinierungs- und Sanktionierungsinstrument. Durch Abromeits Impulse hat sie sich, ohne involviert zu sein und gleichsam pseudo-wütend, zur Artikulation einer „pädagogischen“ Haltung des „*Jetzt reicht’s, Sechs, setzen*“⁵⁷ hinreißen lassen.

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.

A: *Schlechteste Note für beide. Wenn man’s konsequent sieht. Das würd ich jetzt gern noch ma prüfen wollen am am Material...*

Abromeit nimmt auf die Position von Frau Chassez Bezug, ohne sie zu kritisieren. Im Gegenteil: *wenn man’s konsequent sieht*, muss man zu demselben Schluss kommen wie Frau Chassez. Von einer Falle, die Abromeit gestellt hätte, ist nun nichts mehr zu sehen. Erst recht nicht wird Frau Chassez vorgeführt. Die didaktische Rechnung geht vielmehr dahin, dass nun eine Position auf dem Tisch liegt, die es zu *prüfen* gilt und die vorzubringen Frau Chassez‘ Verdienst ist. Wir sehen nun, dass die Logik des Hervorlockens „fragwürdiger“ Positionen und Interpretationen aus der supervisorischen Logik herausgenommen wird – denn es geht nun offensichtlich nicht darum, die subjektiven Motive von Frau Chassez‘ Urteil einer weiteren Diskussion zu unterziehen – und in die Logik einer diskursiven Erschließung überführt wird. Die der Sache nach ziemlich unsinnige Position, *für beide ne 6*, dient gleichsam der *Sortierung*. Sie muss als *konsequente* Position exponiert werden, um sie überprüfen, d.h. widerlegen zu können. Damit ist ein seminaristisches Diskussionsvorgehen in Szene gesetzt, das der logischen Systematisierung verpflichtet ist. Die Deutungsvarianten sollen möglichst klar herauspräpariert und zu in sich stimmigen argumentativen Figuren destilliert werden. Erst dann macht eine Überprüfung, eine Formulierung eines wiederum in sich konsistenten argumentativen Gegenentwurfs Sinn.

⁵⁷ Vgl. Wernet 2002.

Interessant dabei ist, dass dieses Vorgehen mit dem Versuch einhergeht, die Seminarteilnehmer, hier Frau Chassez, dazu zu bringen, eine solche Position stellvertretend *einzunehmen*. Bei seinem Sortierungsversuch nimmt Abromeit keine Analyse der vorgebrachten Ideen, Sichtweisen und Perspektiven vor. Er hätte ja durchaus mithilfe einer Tafelskizze die Optionen, die sich aus der Bejahung bzw. Verneinung der Frage des *Betruchsversuchs* ergeben, systematisieren können. Stattdessen lenkt er das Seminargespräch dergestalt, dass diese Optionen gesprächsrollenförmig durch die Seminarteilnehmer repräsentiert werden.

Exkurs: Argumentativer Austausch als Praxis

Der didaktische Versuch Abromeits, den Seminarteilnehmern eine argumentative Position anzudienen, diese gleichsam zu soufflieren, macht auf ein Strukturproblem der Praxis des argumentativen Austauschs aufmerksam. Dieser Austausch setzt nämlich pragmatisch voraus, dass die an ihm Beteiligten Positionen einnehmen und diese argumentativ vertreten. Wir haben oben in Anlehnung an Huizinga schon auf die Parallelen zwischen Diskussion und Wettstreit hingewiesen. Das Zustandekommen einer Diskussion setzt pragmatisch voraus, dass miteinander konkurrierende Thesen aufgestellt werden und argumentativ verfochten werden. Es handelt sich dabei um zunächst „ungedechte Schecks“, die „in der Währung von Gründen“ eingelöst werden müssen.⁵⁸ In einer größeren Runde wird diese Interaktionsdynamik in der Regel dadurch hergestellt, dass die konkurrierenden Positionen von herausgehobenen Diskutanten exponiert werden und die Mehrheit der Teilnehmer sich nur vereinzelt und punktuell an der Begründung und Widerlegung beteiligt. In kleineren Runden, wie der vorliegenden, sind tendenziell alle Beteiligte dazu aufgefordert, Positionen zu beziehen und sie argumentativ zu verteidigen. Damit werden Behauptung und Argument gleichsam personalisiert. Die Argumente X, Y oder Z sind den Personen A, B oder C zugeordnet. Diese Zuordnung folgt offensichtlich weder sachlichen noch logischen Prinzipien, sie stellt vielmehr ein soziales Prinzip diskursiven Austauschs dar. Dieses Prinzip führt dazu, dass die Praxis der Diskussion potentiell spannungsreich verläuft, denn es ist nicht lediglich *eine* Position, die gut oder schlecht begründet ist, sondern es ist *meine* Position. Und das Gegenargument, das das Argument zurückweist, trifft immer auch die Person, die das Argument vorgebracht hat.

⁵⁸ Vgl. Habermas 2009, S. 23.

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 $\neg X$ und B darauf antwortet, seiner Meinung nach verhielte es sich mit Y und $\neg Y$ 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 zuge dachte 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*

Mit der Frage *wie entscheiden sie sich denn nun?* nimmt Abromeit abermals eine Engführung der Diskussion vor. Sie dient gleichsam der Vereindeutigung der vorangegangenen Debatte. Aber wieder geht es ihm nicht darum, die strittigen Positionen zu kennzeichnen oder die entscheidenden Aspekte der Diskussion zusammenzufassen, sondern darum, einen Sprechakt zu provozieren. Abermals folgt Frau Chassez der Aufforderung. Sie bleibt bei ihrer Position: *Beide ja*; will sagen: *bei beiden, Pfeiffer und Knebel, ist von einem Betrugsversuch auszugehen*. Interessant ist, dass sie ihre Position „kleinlaut“ artikuliert. Wir dürfen sicher sein, dass sie, wäre sie von Abromeit nicht direkt angesprochen worden, diese Sicht der Dinge nicht mehr offensiv und aus eigenem Antrieb heraus in die Diskussion eingebracht hätte.

Abromeit kontert: *Beide ja? (1) Ich sag beide nein*. Das *Ja* von Frau Chassez muss, wie schon zuvor, hervorgehoben werden, um ein konfrontatives *Nein* aussprechen zu können. Damit ist natürlich die Proponenten-Opponenten-Logik, jedenfalls auf der Ebene der Behauptung, pragmatisch in Geltung gesetzt. Ein eigentliches Streitgespräch liegt damit aber nicht vor. Der argumentative Schlagabtausch ist gleichsam artifiziell qua Seminarleitung implementiert.

Interessant ist, dass Herr Dunker nun einwendet, dass er das *ursprünglich* auch gesagt habe und liefert die Begründung nach: *ist keine Testsituation*. In gewisser Weise kann diese Äußerung als Beschwerde gelesen werden. Es ist doch alles schon gesagt und die entsprechenden Argumente habe ich auch schon vorgebracht. Dunkers Einwurf ist insofern bemerkenswert, als er inhaltlich völlig mit Abromeit übereinstimmt. Der wird später darlegen, dass und inwiefern hier nicht von einer Prüfungssituation gesprochen werden könne. Aber Dunker spricht eben nicht in der Logik eines Diskussionspartners. Statt zu sagen: *Das sehe ich genauso und zwar weil keine Testsituation vorliegt* (o.ä.), erklärt er die aktuelle Diskussion als überflüssig und pocht musterschülerhaft darauf, dass er es ja schon „richtig“ gesagt hat.

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 Feuerzangenbowlenszene 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 staunenden Seminarteilnehmern, wie sich die Sache wirklich verhält.

Abgesehen davon, dass der intendierte Überraschungseffekt angesichts der vorangegangenen Diskussionsbeiträge kaum eintreten wird⁵⁹, wird nun die diskursive Auseinandersetzung mit der Filmszene „doktrinal“ zurückgeholt. Abromeit löst nun das Rätsel, an dem sich die Semindiskussion 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 Seminarteilnehmern in dem Verlauf der Semindiskussion 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

Nachdem wir uns sehr ausführlich einer möglichst differenzierten Rekonstruktion des Ausbildungsstils gewidmet haben, werden wir uns im Folgenden dem Aneignungsstil der Seminarteilnehmer zuwenden. Ziel dieser Analysen ist es, den Modus des Sachzugriffs und der pädagogischen Problemerkennung zu rekonstruieren und in Zusammenhang zu setzen zu der Art und Weise, wie sie ihre Rolle als Diskutanten realisieren. Beide Aspekte versuchen wir wiederum mit dem durch den Seminarleiter repräsentierten Ausbildungsstil in Relation zu setzen. Wir haben es also mit einem komplexen Zusammenspiel individueller und situativer, kognitiver und sozial-relationaler Dispositionen zu tun. Um sich diesem Problem empirisch anzunähern fokussieren wir in den folgenden Analysen initial auf die drei beteiligten Seminarteilnehmer (in der Reihenfolge: Frau Bernhard, Herr Dunker, Frau Chassez). Aus dieser gleichsam individuellen Perspektive versuchen wir dann, die sozialen und relationalen Aspekte, soweit sie sich in den zu Grunde liegenden Interaktionsprotokollen Ausdruck verschaffen, sowohl bezüglich der anderen Seminarteilnehmer, als auch und vor allem bezüglich des Seminarleiters und des von ihm vertretenen Ausbildungsstils zu thematisieren. Wir tragen mit diesem Vorgehen dem Umstand Rechnung, dass die empirisch in den Interaktionen anzutreffende Ausbildungskultur sich als Zusammenspiel mindestens dreier, analytisch zu unterscheidender Faktoren realisiert: den durch den Seminarleiter gleichsam vorgegebenen Ausbildungsstil, den individuellen Ausbildungsstilen der einzelnen Teilnehmer und schließlich das Zusammenspiel dieser Faktoren in der Konkrektion der Ausbildungsinteraktion.

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*

Vor dem Hintergrund des Geschehens im Film, kann dieser Sprechakt als „Verrätselung“ der zuvor gestellten Aufgabe – die Referendare sollen die Bewertungspraxis des im Film gezeigten Lehrers beurteilen und ihr Urteil auch begründen – gelesen werden.

Zunächst muss festgehalten werden, dass der Hinweis, *so noch fünf Minuten Zeit*, nicht ganz geschmeidig in den vorliegenden Seminarkontext passt, sondern an Zeitansagen erinnert, die etwa im Rahmen von Klausursituationen erwartbar sind. Die Prüflinge werden damit an das noch verbleibende Zeitvolumen erinnert, das sie für die Fertigstellung ihrer Arbeit zur Verfügung haben. Insofern hat dieser Sprechakt auch einen mahnenden Charakter und könnte etwa mit *Schreibt diesen Gedanken noch zu Ende, dann müsst ihr abgeben* oder auch *Hört jetzt auf zu schreiben, damit ihr noch Zeit zum Korrekturlesen habt* übersetzt werden. Zentral ist, dass der Sprechakt die Bedeutsamkeit des zur Verfügung gestellten Zeitrahmens betont, der – soll die Prüfung als solche anerkannt werden – von den Prüflingen unbedingt einzuhalten ist. Er verweist also auf eine für Prüfungen bedeutsame Formalie. Dieser Sprechakt wirkt im vorliegenden Kontext, in dem die Referendare zur Vorbereitung der nun folgenden Diskussion ihre Gedanken zu der Filmsequenz notieren, deplatziert. Die Situationspragmatik der diskursiven Erschließung der Filmszene wird mit einem Zeitregime in Verbindung gebracht, das der Pragmatik eines instrumentell-strategischen Umgangs mit Wissen und seiner Mobilisierung entspricht. Damit reproduziert sich jene Ambivalenz zwischen diskursivem und lehrerhaft-doktrinalem Ausbildungsstil, die wir oben ausführlich dargestellt haben.

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

Zur Explikation der Bedeutungsstruktur 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*

fünf Minuten Zeit, Ihre Gedanken zu der gezeigten Filmsequenz zusammen zu tragen und denken Sie daran: der Lehrer sagt: Pfeiffer 2, Knebel 4. Diese thematische Fokussierung steht in Übereinstimmung zu dem initialen Arbeitsauftrag, die Bewertungspraxis des Kollegen zu beurteilen und die Beurteilung zu begründen. Und damit wiederholt sich auch die Ablenkung vom Eigentlichen. Noch einmal wird die Aufmerksamkeit der Seminarteilnehmer nachdrücklich in eine Richtung gelenkt, die weder dem "Witz" der Filmsequenz entspricht (siehe unsere Analyse dieser Sequenz), noch dem, was Hr. Abromeit eigentlich zeigen will.

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

B: *Ausgangspunkt war, „Erzählen 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:

Es muss unklar sein, wie man zu einem aktuellen Thema kam. Das Fragen nach einem Ausgangspunkt versucht einen Erinnerungsvorgang zu initiieren, durch welche thematischen Schritte man von einem ursprünglichen Thema zum aktuellen Thema kam. Dabei steht das aktuelle Thema fest, das ursprüngliche Thema wird gesucht. Mit der Frage nach dem Ausgangspunkt kommt eine Unklarheit in Bezug auf den Zusammenhang zwischen beiden Themen zum Ausdruck. So kann ein Gesprächsteilnehmer, der sich über ein aktuelles Thema wundert (häufig amüsiert, weil man sich fragt, wie man auf ein solch abgelegenes Thema kam), fragen: *Was war noch mal der Ausgangspunkt unserer Diskussion?* oder *Was war eigentlich der Ausgangspunkt unseres Gesprächs?*. Oder man kann einer dritten Person, die sich über ein Thema wundert, erklären, wie es zu dem aktuellen Thema kam: *Wie seid ihr denn darauf (betont) gekommen? – Naja, Ausgangspunkt war, dass Peter erzählt hat, dass...* Auf die Frage nach dem Ausgangspunkt erwartet man in der Regel also lediglich die Benennung des ursprünglichen Themas. Das Gegenüber soll einem „auf die Sprünge helfen“. Das wird besonders deutlich, wenn man das Passungsverhältnis zwischen der Frage nach dem Ausgangspunkt und den Partikeln *eigentlich* und *noch mal* in den Blick nimmt. Mit diesen signalisiert der Fragende nämlich, dass er *eigentlich* wisse worum es geht, ihm aber gerade nicht mehr der Zusammenhang klar sei, wie es zu dem aktuellen Thema kam. Aus diesem Grund folgt auf

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

Die Frage nach dem Ausgangspunkt bezeugt demnach die Suche nach einem Zusammenhang. Insofern referiert Frau Bernhards Frage auf das Strukturproblem der Filmsequenz. Denn bezüglich der Beurteilungspraxis nach einem *Ausgangspunkt* zu fragen – statt z.B. nach Beurteilungskriterien –, setzt ja voraus, dass die Prüfungspraxis "eine Geschichte hat", dass es in dieser Prüfungspraxis um mehr geht als um die prüfungstechnische Angemessenheit der Notengebung.

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

Sachlich geht der von ihr genannte *Ausgangspunkt* allerdings an der Geschichte vorbei. Die Aufforderung, etwas über die Goten zu erzählen, stellt die einzige Prüfungsfrage dar. Insofern kann man hier nicht von einem *Ausgangspunkt* sprechen. Hierfür wären vielmehr die grundlegende Rahmung der Prüfungsszene durch den vorangegangenen Schlagabtausch zwischen Dr. Brett und Pfeiffer in Frage gekommen oder die engere Kontextuierung der Prüfungssituation durch das Spiel um die Themenwahl (*Welchen Volksstamm können sie denn am besten?*). Diese beiden Rahmungen der mündlichen Prüfung könnten jeweils als *Ausgangspunkt* betrachtet und diskutiert werden. Die Frage als solche stellt demgegenüber nicht den Ausgangspunkt dar, sondern den Beginn und Inhalt der Prüfung.

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 anklingen 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:

Würde die Aussage von Frau Bernhard lediglich als Zwischenfrage im Rahmen der Stillarbeit aufgefasst, so wäre als Reaktion der anderen Seminarteilnehmer als auch von Herrn Abromeit bspw. ein Sprechakt wie: *Genau. Das war der Ausgangspunkt!* denkbar. Damit wäre die irritierende Unterbrechung geheilt, der Sprechakt könnte sogar als Lob interpretiert werden und die Stillarbeitsphase könnte weiterlaufen. Weiterhin könnte die Situation von Herrn Abromeit mit einer Verneinung der Frage geheilt werden: *Nein, das war nicht der Ausgangspunkt, aber wir können das Problem gleich gemeinsam klären.* Damit würde er den „Versuch“ von Frau Bernhard, die Diskussion zu eröffnen, klar zurückweisen. In Ablehnung der Unterbrechung der Arbeitszeit bzw. der unsicheren Rollenübernahme als Gesprächsleiterin von Frau Bernhard, wäre ebenfalls eine völlige Ignoranz der Frage denkbar, als Antwort auf die dadurch entstandene Irritation.

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!*).

Ziehen wir nun den inhaltlichen Gehalt von Frau Bernhards Frage noch hinzu, die Tatsache, dass sie eine kritische Frage nach dem Gegenstand stellt, die das wesentliche Problem bei der Aufgabenlösung anzeigt, so wäre eine – weitere Diskussionen unterbindende – Reaktion von Herrn Abromeit, sehr wahrscheinlich. Immerhin könnte Frau Bernhard mit ihrem Vorstoß den didaktisch kunstvoll eingeführten „Trick“ von Herrn Abromeit – die Teilnehmer auf eine falsche Fährte zu locken – sofort zunichte machen, da sie das zentrale Problem umgehend entlarvt (Der Zusammenhang zwischen Ausgangspunkt und Beurteilung ist für die Bearbeitung der Aufgabe zentral).

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*

Herr Dunker nimmt auf Frau Bernhards Frage Bezug und schließt inhaltlich an. Lassen wir die sprachlichen Ungereimtheiten dieser Äußerung (*könnte* statt *konnte* und *vorher schlagen* statt *vorschlagen*) beiseite, dann thematisiert Herr Dunker nun tatsächlich die Frage des *Ausgangspunkts*. Nicht mit der an Knebel gerichteten Aufforderung, etwas über die Goten zu erzählen, sondern mit der Frage, *welchen Volksstamm können Sie denn am besten*, beginnt die Geschichte. Damit lenkt er die Aufmerksamkeit auf das "Vorgeplänkel", in welchem der Lehrer den Schüler einen Vorschlag machen lässt und diesem Vorschlag entspricht, weil er unterstellt, der Schüler rechne mit einer gegenteiligen Entscheidung.

Interessant ist hierbei, dass Dunker durch das *nee* der Sichtweise von Frau Bernhard explizit widerspricht. Durch ihre Frage angestoßen führt Herr Dunkers Erwiderung unversehens in eine interessante Diskurssituation über die Frage: Was steht eigentlich am Ausgangspunkt der Geschichte. Allerdings fällt Dunkers Gegenvorschlag ausgesprochen restringiert aus. Die Pointe besteht ja gerade nicht darin, dass Knebel ein Thema vorschlagen konnte. Aber den Explikationsaufwand, den es bedarf, die Umstände der Themenfindung sprachlich einigermaßen angemessen zu benennen, will Dunker nicht betreiben.⁶⁰

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 gesagt „Na dann erzähl 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 oben 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.

Haben wir oben vermutet, dass sich darin ein schülerhafter Konformismus gegenüber dem Seminarleiter zum Ausdruck bringt, muss diese Interpretation hier relativiert werden. Die Disponibilität der eigenen Position scheint unabhängig von Statushierarchien zu operieren. Dominant ist nicht die Logik der Subordination; dominant ist die Logik der Positionslosigkeit. Ein Interesse an einem Austausch muss grundsätzlich unterstellt werden. Sowohl die initiale Frage von Frau Bernhard als auch ihre Bezugnahme auf Herrn Dunker hätten sich ja unproblematisch vermeiden lassen. Dieses Interesse ist aber nicht begleitet durch das Interesse, die eigene Weltsicht im Diskurs auf die Probe zu stellen. Die wechselseitige Bezugnahme dient vielmehr der Konsenssicherung. Die Logik des Disputs im Sinne eines argumentativen Streits, der darauf angewiesen ist, dass Positionen (nicht "innerste" Überzeugen folgend, sondern durchaus probetalber) eingenommen werden, ist ihr fremd. Das inhaltliche Interesse ordnet sich einem sozialen Harmoniemotiv unter. Dieses Harmoniemotiv beinhaltet einen Konformismus gegenüber autorisierten Deutungen. Aber er beschränkt sich nicht darauf. Die Fallstrukturhypothese der Schülerhaftigkeit, die wir oben formuliert haben, trifft nur insofern zu, als eine selbstgewisse, oppositionelle Sichtweise auf die Sache ausgeschlossen ist. Diese Haltung steht aber nicht im Zeichen der Unterwerfung, sondern im Zeichen des Konsenses. Es ist die Logik der intellektuellen Unverbindlichkeit zugunsten eines harmonischen Konsenses.

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 Dissens aktiv zu suchen, also Gegenpositionen u.U. auch dann einzunehmen, wenn diese nicht der subjektiv präferierten Sichtweise entsprechen.

Der Aneignungsstil von Frau Bernhard kann in einem ersten Zugriff nun gerade durch die gegenteilige Bewegung charakterisiert werden. Ihre Diskussionsbeiträge zeichnen sich nicht durch die Herstellung von Dissens, sondern durch die *Herstellung von Konsens* aus. Nicht nur, dass sie sich nicht dazu bereit zeigt, eine Position, die Widerspruch findet, gleichsam probenhalber aufrecht zu erhalten und argumentativ offensiv zu verteidigen. Sie flüchtet sich nicht in die Defensive, sondern sie schließt sich umstandslos dem Opponenten an. Sie erzeugt damit eine Interaktionspragmatik, der es nicht um Klärung, sondern um Konsens geht. Nicht die Suche, sondern die Vermeidung von Streit bestimmt ihre Diskussionsrolle. Diese Haltung, die im Kontext alltagsweltlicher Konversationen, also außerhalb der Arenen des auf rationale Problemanalyse orientierten Diskurses, einem konstitutiven Modus des kommunikativen Austauschs entspricht, kann im diskursiven Interaktionssetting geradezu als Verweigerung interpretiert werden. Frau Bernhard verhält sich durchaus „kooperativ“. Ihre Verweigerung äußert sich nicht in einem trotzigem Aufbegehren oder in einem stummen Protest gegen eine als unsinnig oder unangemessen empfundene Interaktionspraxis. Sie mischt sich ein und sucht den kooperativen Austausch. Aber sie sucht ihn in einer Richtung, die auf eine allseits geteilte Sicht der pädagogischen Sachverhalte zielt.

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 aufnötigt, 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.

Die Rezitation wird eröffnet mit: *Sie meinen*. Damit springt er Frau Bernhard im Modus einer stellvertretenden Deutung zur Seite: *Wenn ich Sie richtig verstanden habe, wollen Sie das Augenmerk auf folgenden Sachverhalt richten*. Das betrifft der Sache nach natürlich auch die Einlassung von Dunker. Der Explikationszugewinn, den der Seminarleiter in die Diskussion qua Zitat einspeist, antwortet auch auf die Verkürzung der Dunkerschen Lesart, Knebel hätte das Prüfungsthema wählen können.

Frau Bernhard kommentiert das mit einem wiederholten *genau*. Kaum könnte ihre Konsensorientierung deutlicher zum Ausdruck kommen als durch diese Affirmation. Deren ostentativer Charakter unterstellt, dass die Ausführungen des Vorredners in ausgesprochen dankenswerter Weise ein Licht auf die Sache werfen. Das kann man nur begrüßen: *Sie sprechen mir aus dem Munde*. Aber Abromeit tut nicht mehr, als Dr. Brett zu zitieren. Und diese Zitation steht wiederum, wir haben bereits darauf hingewiesen, in Spannung zu Frau Bernhards Annahme eines *Ausgangspunkts*. Es ist so, als würde Frau Bernhard fragen: *Ist*

der Ausgangspunkt nicht A? und zur Antwort erhalten: *Sie meinen B*, um darauf hin *genau* zu sagen. Konformismus und Konsensorientierung verschmelzen ununterscheidbar ineinander.

II.

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

A: *Okay (2) möchte gern, dass jeder (1) äh (1) was dazu sagt. (3) Beurteilen Sie den Kollegen. (3)*

B: *Na, also ich hab mir ähm dieses äh Urteil aufgeschrieben. Knebel 4, Pfeiffer 2. Meine erste Frage dazu ähm (1) warum nicht 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.*

B: *Ähm, (1) dann hab ich weiter überlegt ähm was war die, was war der 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!

Entgegen des ursprünglichen Wunsches der Sprecherin wird die Arbeit an der Szene nun doch am Beginn des Aktes aufgenommen. Die Teilnehmer werden zuvor über den weiteren Arbeitsablauf gesprochen haben, der ihnen jeweils für das weitere Voranschreiten beim Proben am sinnvollsten erschien. Nach längerer Diskussion „knickt“ die Regisseurin nun ein und beugt sich dem Wunsch der Darsteller.

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 jammernden 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 beimisst als andere Diskussionsteilnehmer. Diese gedankenexperimentell entworfenen 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 angeguckt. 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 nicht 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.

Auffällig ist auch, dass mit der Frage von Frau Bernhard sich keine eigene Position, auch nicht implizit, andeutet. So wirft diese Frage streng genommen gar keine Fraglichkeit auf. Sie müsste in einem Weil-Satz beantwortet werden: *Weil Pfeiffers Leistung für eine 1 nicht gut genug war und weil Knebels Interpretationen der Pfeifferschen Hinweise auf der Landkarte als ausreichende Leistung gewertet werden können.* Dieses Gedankenexperiment zeigt, dass die Frage sprechaktlogisch am ehesten als Aufforderung an Dr. Brett, seine Bewertung zu begründen, verortet werden kann. Sie würde dann keinen Diskussionsbeitrag leisten, sondern sie wäre Bestandteil eines prüfenden Nachgesprächs des Unterrichts. Das steht natürlich in unmittelbarem sinnlogischen Zusammenhang mit der Aufforderung des Seminarleiters, den *Kollegen zu beurteilen*. Frau Bernhards Frage kann dann folgendermaßen interpretiert werden: *Um den Kollegen zu beurteilen, lautete meine erste Frage an ihn, warum nicht Pfeiffer 1 und Knebel 5 oder 6?* Diese Frage stellt aber keinen Diskussionsbeitrag im Studienseminar dar, sondern ist selbst Bestandteil einer prüfungsähnlichen Pragmatik: das Studienseminar ist nicht der Ort, an dem pädagogische Handlungsprobleme am Material erschlossen werden, sondern es ist der Ort, an dem die Seminarteilnehmer ihre Beurteilungskompetenz (hier gegenüber einem „Kollegen“) unter Beweis stellen. In diesem Sinne zeigt sich Frau Bernhard als kompetente Referendarin. Sie interpretiert die Bühne der seminaristischen Interaktion, um sich als „gute Pädagogin“ zu zeigen.

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.

Der Aneignungsstil von Frau Bernhard kann im Kontext dieser theoriearchitektonischen Situierung des Studienseminars als starke Orientierung an dem berufspraktischen Pol charakterisiert werden. Die Filmszene, die der Seminarleiter zur Diskussion stellt, ermöglicht Diskussionen im Modus einer empirischen Erschließung und theoriesprachlichen Systematisierung pädagogischer Handlungsprobleme. Sie bietet auch die Möglichkeit der Thematisierung pädagogischer Handlungswirklichkeiten und pädagogischer Handlungsmöglichkeiten im Modus einer kasuistischen, pädagogischen Reflexion. Schließlich kann sie in einem praktischen Sinne als Folie des Entwurfs pädagogischer Angemessenheit dienen. Für letztere Variante entscheidet sich Frau Bernhard. Ihr Diskussionsimpuls entspricht der Situation einer unmittelbar handlungspraktisch orientierten Angemessenheitsüberprüfung. Sie konzipiert das Studienseminar als Ort der „inspektorischen“ Überprüfung einer beobachteten pädagogischen Praxis und ihrer Legitimationsgründe. Sie interpretiert das Ausbildungssetting der gemeinsamen Betrachtung einer Filmsequenz dergestalt, als würde sie mit den Seminarteilnehmern einem Hospitationsunterricht beiwohnen und als gälte es, dem „hospitierten“ Lehrer Fragen zur Angemessenheit seiner Unterrichtsführung zu stellen.

Das kasuistische Vorgehen des Seminarleiters wird als Simulation einer pädagogisch-praktischen Bewertungssituation (um-) gedeutet. Die seminaristische Situation unterscheidet sich von der berufspraktischen lediglich dadurch, dass sie ein Probehandeln darstellt. Diese uneigentliche Praxis wird dann aber im Modus der Eigentlichkeit behandelt. Der kasuistische Praxis-Input wird nicht als Möglichkeit einer unpraktischen, handlungsentlasteten Reflexion praktischer Handlungsprobleme genutzt, sondern

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 wär. 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 unterlägen 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 differenzierter 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“.

Dieser Tendenz zu einem spezifischen Anerkennungsmodus korrespondiert mit einem hohen Maß an Kooperativität. Wir müssen in Rechnung stellen, dass die diskursiven und intellektuellen Ansprüche und Erwartungen, die der Seminarleiter mit dem Studienseminar verbindet, Frau Bernhard nicht verborgen bleiben. Diese potentielle Spannung eines ausbildungskulturellen Passungsproblems führt aber nicht dazu, dass Frau Bernhard sich zurückzieht (erst recht nicht dazu, dass sie rebelliert). In geradezu naiver Verkennung der Erwartungen von Abromeit beteiligt sie sich „rege“. Diese Kooperativität ist ihrerseits der konsensual-affirmativen Haltung verpflichtet. Der Impuls der Bestätigung und Bekräftigung bedeutet handlungspraktisch nichts anderes, als sich konstruktiv an der Ausbildungsinteraktion zu beteiligen. Die inhaltliche Botschaft ihrer Redebeiträge – „Geht in Ordnung – sowieso – genau“⁶¹ – reproduziert sich in ihrer praktischen Beteiligung an der seminaristischen Diskussion.

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.

Grundlage für dieses ambivalente Verhalten in der Seminarsituation ist eine fallspezifische Aneignungslogik, die durch zwei in deutlicher Spannung stehende Ebenen geprägt ist. Auf der einen Seite drückt sich in Herr Dunkers Wortbeiträgen immer wieder aus, dass er in seiner inneren Realität bereits Lehrer ist. Aus dieser inneren Realität speist sich seine Zurschaustellung von Erfahrung. Auf der anderen Seite jedoch ist diese Zurschaustellung von Erfahrung brüchig. So selbstbewusst seine Diskussionsbeiträge auch erscheinen sollen, sie lassen durchgängig eine latente Verunsicherung bezüglich seiner inhaltlichen Positionierungen erraten, die durch eine auffällig verdinglichte Denkweise und ein technizistische Vorstellung von den Anforderungen des Lehrerberufs geprägt sind.

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.

Das Passungsverhältnis zwischen dem Ausbildungsstil Abromeits und dem Aneignungsstil Dunkers gestaltet sich schwierig. Insofern nämlich der Ausbildungsstil, wie oben ausgeführt, in besonderem Maße darauf abgestellt ist, den Referendaren eben nicht die Möglichkeit zu geben, sich durch „richtige“ Antworten als „kompetent“ auszuweisen, wird Herr Dunker der Chance beraubt, seine „Erfahrenheit“ zur Schau zu stellen. Darüber

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 Erfahrungheit 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 tiefgehendes 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.

P 1: Tja, *das ist das Problem*. Das würde ich ja gerne. Aber wenn man einmal anfängt in einer Unternehmensberatung kürzer zu treten, kann man seine Karriere vergessen.

Hier erläutert der Unternehmensberater P 1 dem Freund P 2 ein für seine Arbeitssituation zentrales 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.

Betrachtet man nun zusätzlich noch die Position des Sprechaktes im Seminargespräch, so fällt auf, dass, anders als in dem gedankenexperimentell entworfenen Beispiel, sich im aktuellen Seminargespräch eigentümlicherweise kein Problem identifizieren lässt, das als Referent für den Sprechakt in Frage kommt. Vielmehr gesteht Frau Chassez unmittelbar vor Herrn Dunkers Äußerung ein, sie habe bezüglich der zuvor diskutierten Frage unrecht und müsse noch viel lernen – *das Problem* hat sich insofern eigentlich gerade erledigt.

Damit wird der im Sprechakt liegende Ausdruck von Erfahrungheit gegenüber den anderen Seminarteilnehmern noch zusätzlich gesteigert: Herr Dunker reagiert nämlich nicht auf ein zuvor erwähntes Problem, *sondern er hebt die zentrale Bedeutung eines Problems aus eigener Initiative hervor*. Er fängt gewissermaßen an, den Argumentationssieg über Frau Chassez auszukosten, und nutzt die Gelegenheit, um gegenüber seinen Mitreferendaren die Rolle eines Dozenten einzunehmen.

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 Herr Dunker ja erst das Feld eröffnet, sich dozierend an seine Mitreferendare zu wenden. Offenkundig liegt nämlich in der Einnahme einer Dozentenrolle durch Herr 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.

Nun beginnt Herr Dunker die in der ersten Sequenz in Anspruch genommene Erfahrungheit mit Inhalt zu füllen. Dies wird besonders an der Formulierung, dass *es sehr schwer* ist, deutlich, setzt ein solch differenziertes Urteil, das zwischen *schwer* und *sehr schwer* unterscheidet, doch eine solide Erfahrungsbasis voraus. Herr Dunker gibt vor, reichlich Erfahrung damit gemacht zu haben, *es mündlich zu erfassen*, wobei er festgestellt habe, dass es *sehr schwer* sei. In ähnlicher Weise könnte etwa ein Klimaexperte einem Laien erläutern: *Das Problem ist, dass es mit unseren gegenwärtigen Messmethoden sehr schwer zu erfassen ist, wie sich das Klima verändert*.

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 erfahrungsgesättigten Urteil als versierter Lehrer darzustellen versucht, ist seine Fehlleistung ein deutlicher Hinweis darauf, dass es ihm tatsächlich eher schwer fällt, sich in der aktuellen Situation in das *Seminargespräch* 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 Erfahrenheitsgestus 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.*

Inhaltlich beruht seine Begründung auf der Tatsache, dass mit einer schriftlichen Leistung ein fixierter Text gegeben ist, der gleichsam eine wiederholende Operation der Beurteilung bzw. eine die ursprüngliche Beurteilung überprüfende Operation ermöglicht.

Durch das *immer noch mal* unterstellt er, dass es sich bei dieser Praxis um eine handelt, mit der er vertraut ist bzw. die er regelmäßig ausübt. Durch die dreimalige Wiederholung des *kann man* erhält die Beschreibung des Korrigierens den Charakter einer Aufzählung von verschiedensten Möglichkeiten, die ein korrigierender Lehrer für die Feststellung der Leistung eines Schülers hat. Herr Dunker versucht dabei nicht, argumentativ zum Zentrum des Problems des Korrigierens vorzudringen, sondern er gibt vielmehr vor, assoziativ eigene, konkrete Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Korrigieren schriftlicher Tests wiederzugeben. Abermals verbleibt Dunker im Modus des erfahrungsgesättigten Urteils.

Seine Inanspruchnahme von Erfahrungheit äußert sich an dieser Sequenz auch darin, dass Herr Dunker mit dem Sprechakt *da kann man ja immer noch mal* eine seiner Ansicht nach im Seminargespräch selbstverständlich voraussetzbare gemeinsame Erfahrungsbasis bezüglich des von ihm beschriebenen Korrekturszenarios unterstellt. Durch diese Voraussetzung einer gemeinsamen Erfahrungsbasis werden Referendare, die noch keine so klare verinnerlichte Vorstellung von ihrer Berufsrolle als Lehrer haben, implizit aus dem Gespräch unter den „alten Hasen“ ausgeschlossen.

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 Erfahrung 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 Selbstvertrauen 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.

Genau eine solche technische Vorstellung des Bewertens von Leistungen drückt sich an der hier betrachteten Sequenz in der Vorstellung aus, man könne Leistungen besser bewerten, wenn man *seinen Erwartungshorizont daneben legen* könne.

Technisch ist dieses Bild von Leistungsbewertung deshalb, weil es davon ausgeht, die schriftlichen Äußerungen eines Schülers könnten einfach schematisch an einen vorab formulierten Kriterienkatalog angelegt werden, um so dessen Leistung zu bewerten (*hat er das; hat er das nicht?*). Die *Bewertung* wird so zu einer *Messung* von Leistung. Die Möglichkeit, dass eine Deutung auch einer schriftlichen Äußerung von Schülern notwendig sein könnte, um deren Leistungen zu bewerten, blendet Herr Dunker aus. Er entledigt sich damit der Anforderung, unsichere Bewertungsentscheidungen auf der Grundlage von eher gestaltprägnanten Einschätzungen treffen zu müssen. In dem einfachen Bild eines Eintragens tatsächlicher Äußerungen in einen vorab festgelegten Katalog erwartbarer Äußerungen verdinglicht sich Leistung zu einer messbaren Größe.

Interessanterweise ist diese technische Vorstellung von dem Vorgang der Leistungsbewertung jedoch wiederum in sich brüchig. Während Herr Dunker offensichtlich das Bild eines *Anlegens* von tatsächlichen an zu erwartende Äußerungen bemühen möchte, sagt er objektiv, dass er nicht die Äußerungen der Schüler *an seinen Erwartungshorizonten anlegt*, sondern dass er sie *daneben* legt. In der Formulierung, etwas *neben* etwas anderes *zu legen*, geht es jedoch nicht darum, das eine an dem anderen zu messen, sondern um einen *Abgleich* der nebeneinander gelegten Objekte. Damit ist die Möglichkeit impliziert, dass auch der Erwartungshorizont Dunkers sich angesichts der tatsächlichen Schüleräußerungen noch verändern kann, wodurch das ganze technische Messverfahren in sich zusammenbricht, da es messlogisch keinen Sinn macht, das Messinstrument rückwirkend zu ändern.

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

Der Aneignungsstil von Dunker im Sinne seiner Selbstpositionierung in der seminaristischen Diskussion gründet wesentlich auf der Inszenierung seiner pädagogischen Urteilssicherheit. Der spricht nicht in der Logik eines Meinungsaustauschs, auch nicht in der Logik eines Disputs, sondern in der Logik der Belehrung. Mit der vom ihm zur Schau gestellten Selbstgewissheit geht eine Diskutantenrolle einher, die sich nicht an Problematisierungen pädagogischer Handlungszusammenhänge beteiligt, sondern die sich darauf beschränkt, das ihm Selbstverständliche zu Wort zu bringen. Die Bestimmtheit und Selbstgewissheit, mit der Herr Dunker vorträgt, nimmt durchaus Anklänge an der Logik einer diskursiven Selbst- und Sachpositionierung. Aber an einer analytischen Klärung ist er, auch und gerade bezüglich der von ihm vertretenen Aussagen, nicht interessiert. So wird die Differenz zwischen der Beurteilung einer schriftlichen und einer mündlichen Leistung zwar entschieden vorgebracht, aber ein Versuch diese Differenz genauer zu bestimmen, bleibt aus. Man kann seiner Aussage insofern auch nicht widersprechen, als sie ausgesprochen diffus bleibt.

Wir dürfen hier von einer Inszenierung deshalb sprechen, weil sich hinter der Fassade der Urteilssicherheit eine erhebliche Verunsicherung zeigt. Diese Verunsicherung findet durch eine technokratische Tendenz Bearbeitung. Die Vorstellung einer sich gleichsam mechanisch herstellenden Angemessenheit einer Leistungsbeurteilung stellt einen vermeintlichen Ausweg dar. Aber es fehlt das Selbstvertrauen in die eigene Urteilssicherheit bei der Leistungsbewertung. Die Selbstinszenierung von Sicherheit und Bestimmtheit dient dazu, die grundlegende Verunsicherung zu kaschieren.

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 Belehrungsattitüde wird die Seminarteilnehmer

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*

Auch diese Sequenz enthält eine Vielzahl sprachlicher Hinweise darauf, dass Herr Dunker in seiner inneren Realität bereits Lehrer ist. Die Abkürzung von *mündlichen Prüfungen* zu *mündlich* etwa ist Ausdruck eines routinemäßigen Gebrauchs der „in-group“-Sprache von Lehrern, und der Verweis darauf, *was das grundsätzliche Problem ist*, zeigt abermals, dass Herr Dunker meint das zentrale Problem mündlicher Prüfungen durchblickt zu haben.

Besonders deutlich äußert sich sein Selbstbewusstsein jedoch in dem Gebrauch des generalisierten *Ich* in der Formulierung *Ich kann nicht in ne mündliche Prüfung reingehen*. Denn anders als ein *man*, das den propositionalen Gehalt des Satzes nicht verändern würde, markiert das generalisierte *Ich* eine identifikatorische Übernahme einer Perspektive. Die allgemeine berufsethische Maxime, die Herr Dunker aus dieser Perspektive formuliert, wird nicht aus einer allgemeinen, Argumente mobilisierenden Diskursposition beleuchtet, sondern ihre Gültigkeit beruft sich auf sein Verständnis der Innensicht des Lehrerberufs.

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 mit 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.

Der Gebrauch des generalisierten *Ich* verweist also auf jene Selbstsicherheit und jene Bestimmtheit, die wir oben schon herausgearbeitet haben. Seine Seminarrolle nimmt er wahr aus der Perspektive der Artikulation erfahrungsgesättigter Urteile über die Angemessenheit pädagogischer Praxis. Er ist kein Diskussionspartner und auch kein Partner der pädagogischen Reflexion; allenfalls ist er ein Partner im kollegialen Austausch von Standpunkten und Auffassungen. Seine Ausführungen ließen als Äußerungskontext eher das Lehrerzimmer als das Studienseminar vermuten.

Doch auch die andere Seite der Fallstruktur, die Ebene der Selbstgewissheit 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 seinen 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 gesacht* 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.

Die Darstellung des in den Augen Herrn Dunkers grundsätzlichen Problems mündlicher Prüfungen verrät allerdings auch ein noch tieferliegendes Problem, das er mit der gesprochenen Sprache hat. So können seine Ausführungen zu der Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache, kontextfrei betrachtet, problemlos als eine Darstellung einer mündlichen Prüfung interpretiert werden, in der er geprüft wird. Das Problem des Prüflings Dunker besteht darin, dass sobald *es einmal gesacht* ist, er seinen Fehler nicht mehr korrigieren kann. Für die Triftigkeit dieser Lesart spricht insbesondere das ansonsten schwer verständliche Wort *abhaken*. Subjektiv gemeint ist damit natürlich, dass jede einzelne Äußerung eines Schülers in einer mündlichen Prüfung von einem Prüfer nacheinander an dessen Erwartungshorizont angelegt werden und bewertet werden sollte. Mit der Formulierung *etwas im Kopf abhaken* wird jedoch in der Regel ausgedrückt, dass über einen in der Vergangenheit begangenen Fehler nicht weiter nachgedacht werden soll, damit die innere Beschäftigung mit diesem Fehler bei der Bewältigung noch ausstehender Aufgaben nicht stört. Den Sprechakt *Man muss das im Kopf abhaken und einfach versuchen weiterzumachen* könnte etwa ein Sportler in einem Interview nach einer herben Niederlage äußern, um damit zum Ausdruck zu bringen, dass er sich nicht mehr mit der Niederlage beschäftigen, sondern wieder nach vorne blicken möchte. Diese Bedeutungsebene des *Abhakens* macht übertragen auf den vorliegenden Fall keinen Sinn, wenn Herr Dunker den Sprechakt aus der Perspektive eines Prüfers äußert. Er entspricht

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 geäußertes 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: Kontextfrei betrachtet, muss das *Ich* nämlich nicht zwingend als generalisiertes interpretiert werden. Herr Dunker könnte mit seinem Sprechakt ebenso gut als Prüfling zum Ausdruck bringen, dass andere möglicherweise *ohne Erwartungshorizont in mündliche Kontrollen reingehen* könnten, er hingegen nicht, da ihm Prüfungen, in denen er spontan reden muss, Unbehagen bereiten, wenn er keinen Erwartungshorizont hat. In ähnlicher Weise wie der Sprechakt *da kann man ja immer nochmal gucken* weiter oben würde Herr Dunker also auch hier mit ein und derselben Äußerung seiner Erfahrung (generalisiertes Ich) und seine Verunsicherung (Ich als Markierung einer ersten Person Perspektive) zum Ausdruck bringen. Anstatt dass sich die beiden widersprechenden Lesarten ausschließen, bildet ihre gleichzeitige Geltung die Widersprüchlichkeit der Fallstruktur Herr Dunkers ab.

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 verfahrenender 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 Unbekanntem. 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 Selbstgewissheit 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 abgefedert 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

⁶² Entsprechend formuliert Weber, dass eine „Parteinahme zugunsten bestimmter Werte“ regelmäßig eine Parteinahme „gegen andere“ bedeutet. Vgl. Weber 1904, S. 150

Möglichkeit anerkennen. Das setzt 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.

Für unseren Zusammenhang sind die interaktionslogischen Implikationen des Dogmatismus wichtiger. Im kommunikativen Austausch stellt der Dogmatismus der handlungspraktischen Gewissheit eine diskursive Begrenzung dar. Die Artikulation pädagogisch-praktischer Gewissheit kann nicht in jenen Modus des argumentativen Streits einmünden, der der Geltungsfrage verpflichtet ist. Er erschöpft sich in der wechselseitigen Bekundung von Überzeugungen, die solange „unversöhnlich“ bleibt, solange die normativ-praktischen Standpunkte aufrechterhalten werden. Die Überführung in einen diskursiven Austausch setzt also voraus, dass die Überzeugungen in argumentative Standpunkte überführt werden. Das aber würde einen radikalen Perspektivenwechsel voraussetzen.

Im Modus der handlungspraktischen Überzeugung bleibt dem kommunikativen Austausch nur die eine unversöhnliche und fruchtlose Konfrontation mediatizierende 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 Feuerzangen-bowlenszene 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 drüber 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.

Insbesondere aufgrund der gegensätzlichen Antworten würde man erwarten, dass die Referendare nun wohl hören wollen, wie Herr Abromeit sein Urteil begründet. Dass sich stattdessen Dunker zu Wort meldet, um seine Position doch noch mitzuteilen, ist dagegen eher verwunderlich. Der Inhalt seines Wortbeitrages (*also ich hab ja auch ursprünglich beide nein gesagt*) verweist dabei darauf, dass es ihm vor allem darum geht, Recht zu haben, weniger darum, mit den anderen Seminarteilnehmern um die richtige Antwort zu ringen: Während er das Risiko gescheut hat, sein Urteil offen auszusprechen, bevor Herr Abromeit seine „Lösung“ präsentiert hat – er hätte diese ja auch unmittelbar im Anschluss an Frau Chassez äußern können –, äußert er sich nun umso selbstgewisser: Er erinnert daran, dass er ursprünglich genau zur gleichen Einschätzung der Situation wie Herr Abromeit gelangt sei.

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 Erfahrungheit 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 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 korrigieren 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 Herr 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 auseinandergetrieben. Denn die zur Schau gestellte Erfahrung steigt 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 Verunsicherung Dunkers, die sich hinter seinem Erfahrungsgebaren 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 Auflösungs-dramaturgie. Das ausbildungskulturelle Problem, das dadurch entsteht, besteht nicht darin, dass Dunker

Abromeit widerspricht; es besteht darin, dass sein trotziger Protest zugleich die Zustimmung durch Abromeit erheischt. Weder kann er die Rolle des Teilnehmers im Modus einer gleichsam konventionellen, defensiven Zurückhaltung ausfüllen, noch kann er eine Gesprächsposition einnehmen, in der er die Auseinandersetzung unter Gleichen sucht. Die erste Variante erschien ihm als Unterwürfigkeit. Vielleicht ist die bei ihm zu beobachtende leicht rebellische Tendenz gegen Abromeit auch durch die „Devotheit“ der beiden weiblichen Seminarteilnehmerinnen mitbedingt. Es mag sein, dass deren Unterwürfigkeit die oppositionelle Tendenz von Dunker gegenüber Abromeit auch und gerade unter der Perspektive einer Geschlechtsrollendynamik verstärkt, so dass er zusammen mit Abromeit ein männliches Paar des Streits um die Deutungshoheit bildet gegenüber dem weiblichen Paar, das sich diesbezüglich in eine passive Rolle begibt.

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.*

Anstatt nach dem zustimmenden *ja* von Herrn Abromeit darzulegen, wie er jetzt, im Gegensatz zu seiner ursprünglichen Position, über die Frage des Betrugs denke, ruft Herr Dunker weiter in Erinnerung, was er noch alles im Verlauf des Seminargesprächs gesagt habe: *Ich hab ja auch gesagt beide ja wenn es eine Testsituation ist. Ist ja aber keine Testsituation.* Anstatt also eine Position zu beziehen und zu vertreten, erinnert Herr Dunker an seine Argumentationsschritte in der vorangegangenen Diskussion. Dies entspricht nun überhaupt nicht dem Pragma einer Diskussion, sondern dient lediglich einem Abgleich der eigenen Sichtweise mit der von Abromeit geäußerten. Durch Abromeits Mitteilung der „richtigen“ Auflösung sieht sich Dunker genötigt darauf hinzuweisen, dass er das *ja auch schon gesagt* habe.

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 gesacht* 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 Herr 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 Prämisse, 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 Erfahrung 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

Abromeit gegenüber als der „erfahrene Lehrer“ zu erscheinen. Andererseits lehnt er sich objektiv an dessen Urteil an. Herr Dunker kann gegenüber Herrn Abromeit sozusagen die Präntention von Erfahrungheit nicht stabil durchhalten. Er ist diesem gegenüber wesentlich weniger souverän als sein Erfahrungheitsgestus glauben machen soll.

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.

In dieser Wahrnehmung der Ausbildungssituation zeigt sich eine tiefe Kluft zwischen den Perspektiven Dunkers und Abromeits. Denn Abromeits Ausbildungsstil ist ja gerade in besonderem Maße dadurch geprägt, dass er den Referendaren eben keine Rückmeldung gibt, ob sie mit ihren Ausführungen „richtig“ oder „falsch“ liegen. Mit seiner Vermeidung von allem Lehrerhaften geht eben auch eine Vermeidung von allem Prüfungshaften im normalen Seminarbetrieb einher. Für Herrn Dunker, der die Ausbildungssituation dagegen als Prüfungssituation zu begreifen scheint, ist dieser Ausbildungsstil irritierend.

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.

Diese Frage birgt nun ein erhebliches Verunsicherungspotential. In Landschrift kann sie folgendermaßen gelesen werden: „Das mag schon sein, dass Sie vorhin schon die richtige Lösung genannt haben. Allerdings steht die richtige Begründung noch aus.“ Damit wird der Zustimmung und Anerkennung erheischende Hinweis von Dunker, er habe, was Abromeit nun vorbringt, schon längst gesagt, implizit einer scharfen Kritik ausgesetzt. Denn das Moment der Zustimmung, das in der Gegenfrage *warum nicht* gegeben ist, verkehrt sich durch den Hinweis auf die fehlende Begründung in eine Zurückweisung. Die Aussage ist argumentationslogisch wertlos, wenn sie nicht durch eine Begründung gedeckt ist. Sie ist bloß „erraten“, und nicht unter Mobilisierung von Gründen abgeleitet. Damit ist nicht nur auf ein fehlendes Glied in der Kette hingewiesen; der Glanz der richtigen Lösung ist dahin. Derjenige, der sie vorgebracht hat, erhält nicht das Lob ob der Richtigkeit seines Vorschlags, sondern gerät potentiell in die lächerliche Situation, das Spiel missverstanden zu haben: Es geht um „gute Gründe“, nicht um den richtigen „Tipp“.

Prekär ist die Nachfrage *warum nicht* für Dunker auch deshalb, weil sie ihn ad hoc auffordert, Gründe zu nennen. Abromeit hätte ja ebenso gut ausführen können, dass es ihm um die Begründung gehe und dass er die Seminardiskussion in diese Richtung lenken wolle. Dann wäre Dunker entlastet gewesen. So aber spielt Abromeit den Ball ins Feld von Dunker. Er muss nun sehen, ob er Gründe für sein Urteil mobilisieren kann. Damit befindet er sich unversehens in einer „Prüfungssituation“; nicht in dem Sinne, als es nun um eine notenrelevante Beurteilung seiner Antwort ginge, sondern in dem Sinne, dass er einem erheblichen Bewährungsdruck ausgesetzt ist.

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 Seminardiskussion als solche hat schon die entscheidenden Aspekte thematisiert (*zu unspezifisch zu gering im Umfang*).

Dass sich Dunker nun als ziemlich kleinlaut erweist, zeigt sich auch darin, dass seinem Hinweis nun jeglicher Unterton an Empörung fehlt. Insbesondere verzichtet er darauf, ihn mit einem *doch* auszustatten: *Na ham wa doch eben drüber gesprochen*. Damit hätte Dunker sich offensiv verteidigt. Er hätte die Kritik, keine Gründe genannt zu haben, zurückgewiesen. Und gleichzeitig wäre Abromeits Nachfrage, *warum nicht*, als überflüssig hingestellt: *Haben Sie nicht gemerkt, dass die Gründe schon genannt wurden?*

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 geteilt unterstellte Sichtweise.

Dem entspricht dann auch das folgende bloße Aufzählen von Stichwörtern: *Zu unspezifisch zu gering im Umfang*. Die Gründe brauchen nicht mehr ausgeführt zu werden. Es genügt ein abgekürzter Hinweis.

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 würd 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.

Dieses Verhalten kann umstandslos mit seiner Darstellung des Problems der Bewertung von Leistungen in mündlichen Prüfungen in der weiter oben analysierten Sequenz in einen Zusammenhang gebracht werden. In dieser hatte er als das grundsätzliche Problem von mündlichen Prüfungen ja die Flüchtigkeit verbaler Äußerungen angesprochen, durch die es nur schwer möglich sei, dass ein Prüfer sie mit seinem Erwartungshorizont abgleichen könne. Aus diesem Grund müssten mündliche Prüfer *im Prinzip* die *einmal gesachten* Äußerung sofort *im Kopf haben*, um sie angemessen bewerten zu können. Im Geiste dieser technischen Vorstellung von Leistungsbewertung erinnert Herr Dunker nun den Prüfer Herr Abromeit an die exakte Wortwahl eines seiner Wortbeiträge am Anfang der Sitzung. 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 ist 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.

Der Wunsch nach Bestätigung und Anerkennung durch den Seminarleiter wird hier offensichtlich überlagert durch das Motiv eines Triumphs über ihn. Die Verunsicherung ist der Sicherheit gewichen, Abromeit befinde sich nun in einer argumentativen Sackgasse. Nun ist er nicht mehr der Prüfling, der sich gegenüber Abromeit rechtfertigen und bewähren muss. Die eigene Verunsicherung verflüchtigt sich. Aber die so gewonnene Selbstsicherheit ist nicht Ergebnis eines sich selbst sicheren Standpunkts, sondern der vermeintlichen Schwäche des Gegenüber. Als würde er dem „Publikum“ der beiden Seminarteilnehmerinnen, Frau Bernhard und Frau Chassez, zurufen wollen: *Schaut her, das ist unser großer Seminarleiter! Nun weiß er auch nicht weiter!*

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

aber nur vordergründig. Beide Bewegungen können als Sollbruchstellen eines ausbildungskulturellen Passungsverhältnisses verstanden werden. Dem diskursiven Ausbildungsstil von Abromeit kann Dunker nicht entsprechen. Ihm geht es nicht um sachhaltige Klärungen. Und er vertritt habituell ein technokratisches Lehrerbild, das von Abromeit nicht geteilt wird. Zu diesem technokratischen Bild gehört seine Rolle im Studienseminar. Wie selbstverständlich obliegt dem Seminarleiter die Deutungshoheit. Und wie selbstverständlich hofft er, seine eigenen pädagogischen Dispositionen mögen Anerkennung und Zustimmung finden. Diese Selbstunterwerfung unter die „Autorität“ des Seminarleiters bricht sich aber an einem Ausbildungsstil, der diese Autorität einerseits nicht bruchlos ausüben will und der andererseits den technokratischen Dispositionen von Dunker nicht affirmativ entgegenkommt. Die verunsicherte Selbstbehauptung, die Dunker in diesem sinnstrukturellen Ausbildungssetting noch bleibt, besteht darin, changierend Zustimmung zu erheischen und Überlegenheit zu demonstrieren.

Mit seiner Antwort: *Ich sach trotzdem nein ich will ihnen gerne zeigen warum* zeigt Abromeit sich alles andere als in der Klemme. Dunker hat zu früh geschmunzelt. Das Moment der Selbstcharismatisierung, das in Abromeits Antwort zum Ausdruck kommt, haben wir oben im Kontext der Rekonstruktion des Ausbildungsstils schon hinreichend gewürdigt. Hier bleibt nur darauf hinzuweisen, dass Dunkers provokatives Spiel Abromeit entgegen kommt. Der tendenziell trotzige Widerspruch, den Dunker sich herausnimmt, steht dann doch ungewollt im Dienste der Abromeitschen Dramaturgie. Dunker liefert jenen Stoff der Widerständigkeit, den der auf überraschende Einsichten hin kalkulierte Interaktionsentwurf braucht, um ablaufen zu können.

2.3. Jargon

Wir haben den Aneignungsstil von Frau Chassez in der Analyse des Ausbildungsstils von Abromeit schon an zwei Sequenzpositionen gestreift. Sie hat auf die Aufforderung, sich die Filmszene anzuschauen und den *Kollegen zu beurteilen*, nachgefragt: *Schriftlich oder mündlich?* Und wir haben sie kennengelernt, als Abromeit versucht, die Diskussion zu *sortieren*. In beiden Situationen ist sie beflissen und bestrebt, eine gute und kooperative Rolle im Studienseminar einzunehmen. Beide Situationen haben aber auch gezeigt, dass Frau Chassez eher einer schülerhaft konformistischen Rolleneinnahme folgt, als einer diskursiven. Sie tut, was man ihr sagt bzw. will wissen, was sie tun soll, um den Anforderungen zu genügen (*schriftlich oder mündlich*). Und in einem „gelenkten Unterrichtsgespräch“ (*A: Betruchsversuch von wem? C: Eigentlich von beiden. A: Das würde bedeuten? C: Für beide ne 6*) ist sie bereit, den Erwartungen an sie zu folgen und das zu sagen, was sie offensichtlich sagen soll.

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: *Das sollte aber nicht so sein
(lachen)*
- 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.)*
- B: *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: *Ja. Muss ich doch haben ansonsten sitz ich doch da ich hab auch ganz
konkrete Fragen ich kann doch nicht reingehen und sagen „Erzähl mir ma
wat über (2) punktpunkt.“ Dat fängt ja schon wieder an der weiß gar
nicht der weiß gar nicht wo er anfangen soll. (3) Also kann ich nich in
Geschichte da reingehen und sagen „Fang ma an zu erzählen.“ Dann hör
ich mir nämlich wirklich ne Geschichte an.*
- C: *Aber wenn du keine Ahnung also ich meine wenn du einfach reingehst 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 moralische 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.

In dem *oder?* von Frau Chassez besteht nun eine zweite sprachliche Eigenart. In unsere Beispielgeschichten eingebettet würde ein *oder?* am Satzende eine rhetorische Frage markieren: *ist doch nicht verwerflich, oder?* In der faktisch vorliegenden, den Vorredner implizit bestätigenden Formulierung allerdings konterkariert das fragende *oder* den Affirmationsakt: „Das sehe ich genauso, oder?“ Diese Kombination von einem ans Satzende gestellten fragenden *oder?* mit einer bestätigenden Floskel erscheint asymmetrisch. Der Grund hierfür ist der Ausdrucksform immanent, ist ein fragendes *oder?* doch

eher einer kritischen, denn einer affirmativen 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 Beziehungsfalle 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.

Auch die Haltung von Frau Chassez kann als eine diskursabgewandte charakterisiert werden. Dabei geht es ihr allerdings nicht um Streitvermeidung. Mit Frau Bernhard teilt sie die Disposition, sich der superioren Position des Seminarleiters unterzuordnen. Gegenüber ihrem Referendariatskollegen Dunker aber scheut sie nicht die Konfrontation. Frau Chassez arbeitet aber nicht mit Argumenten, sondern mit einer sachabgewandten Mobilisierung kritikimmunisierter Plituden. An der gedanklichen Klärung eines pädagogischen Problems ist ihr nicht gelegen. Sie verfügt aber sehr wohl über (pädagogisch) akklamationsträchtige Floskeln, die derart verfasst sind, dass sie das Gegenüber in eine unbequem defensive Position bringen. Der Jargon, den sie pflegt, ist exkludierend und distinktiv.

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

einzurichten, dass man, was auch immer geschieht, niemals irren kann. [...] Ich erinnere mich an eine Talkshow aus Anlass eines Jahrestages von Tschernobyl. Darin erregte sich die Vertreterin einer Bürgerinitiative, die horrende Verantwortungslosigkeit der Politiker und der Atomlobby zeige sich ja bereits daran, dass es für den Fall eines Super-GAU keinerlei Vorsorge oder Evakuierungspläne gebe. Als nun einer der Angesprochenen protestierte und darauf hinwies, dass man natürlich auch für einen solchen Fall Katastrophenpläne bereithalte, fuhr sie ihm erneut in die Parade und wertete dies als Eingeständnis der Unglaubwürdigkeit aller Versicherungen, eine Katastrophe wie die von Tschernobyl sei in Deutschland ausgeschlossen. Sowohl die Existenz als auch die Nichtexistenz von Katastrophenplänen – beide waren für sie klare Belege der Verantwortungslosigkeit.“ Paris 2008, S. 58 f.

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

Er schließt sich dem Urteil von Frau Chassez an. Natürlich hätte er den Aspekt der Verwerflichkeit überhaupt kritisieren können: *Es steht überhaupt nicht in Frage, das sympathetische Lehrer-Schüler-Verhältnis als verwerflich oder nicht zu beurteilen.* Aber die Suggestivität des Jargons ist zu wirkmächtig, um eine solche Differenzierung zuzulassen. Ratsam ist es deshalb, sich selbst vor „Verdächtigungen“ zu schützen (*Ach so, Du findest es wohl verwerflich?*).

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.*

Dunker versucht offensichtlich, das Verwirrspiel von Frau Chassez aufzudecken: Wenn Du sagst, er kannte ihn nicht, dann unterstellst Du eine Beziehungslosigkeit. Dieser Unterstellung habe ich widersprochen. Ich habe damit aber nicht gesagt, dass eine sympathetische Beziehung zwischen beiden verwerflich sei. An dem Versuch, Dunkers abgekürzte Rede auszubuchstabieren wird besonders deutlich, dass gegen Frau Chassez Bemerkung interaktionslogisch kein Kraut gewachsen ist. Bevor die Sache argumentativ ins rechte Licht gebracht ist, wird ihr wahrscheinlich der nächste treffende Spruch einfallen.

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.

Inhaltlich führt ihre Überlegung nicht weiter. Sie ist derart unspezifisch gehalten, dass ihr nicht widersprochen werden kann. Sachlich bewegt sich ihre Argumentation in einem ähnlich trüben Wasser wie diejenige von Frau Chassez. Aber der „modus operandi“ ihrer Diskussionsbeiträge – das wird hier im unmittelbaren Kontrast sehr deutlich – folgt nicht der Logik eines wohlfeilen Jargons. Dieser hätte nicht darauf verzichtet, die *Beeinflussung* der *Bewertung* mit Vehemenz zu behaupten. Gerade die Nachdrücklichkeit, mit der selbstverständliche und unbestreitbare Sachverhalte artikuliert werden, erzeugt aus sich

heraus die implizite Unterstellung einer naiven und herrschenden Gegenmeinung, deren ideologische Verblendung es aufzudecken gilt. Würde Frau Bernhard dieser Logik folgen, würde sie im Duktus von Frau Chassez sprechen, hätte sie in aufklärerischer Manier und höchst weise gesagt: *Noten sind immer subjektiv* und damit den naiven Objektivitätsglauben (der ohnehin von niemandem vertreten wird) bloßgestellt. Aber Frau Bernhard verzichtet sowohl auf ein konfrontatives *aber*, als auch auf eine jargonhafte Selbststilisierung in der Kultivierung pseudokritischer Floskeln.

Nachdem Dunker, obwohl er von Frau Bernhard unterbrochen wurde und obwohl seine Rede in eine ganz andere Richtung zielte, die Hilfe von ihr dankbar annimmt und sich mit einem *genau* anschließt, ist Frau Chassez nicht nur argumentativ in Bedrängnis. Sie hat nun die beiden Seminarteilnehmer „gegen sich“. Diese soziale oder Beziehungsdynamik ist nur lose an die Sache gekoppelt. Die Parteibildung, hier Frau Chassez, dort Frau Bernhard und Herr Dunker, beruht nicht auf sich widersprechenden Aussagen über den Gegenstand. Dass die *Bewertung vielleicht beeinflusst wird*; dem kann auch Frau Chassez nicht widersprechen.

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

Frau Chassez gibt Frau Bernhard Recht: *also meine wird auch beeinflusst*. Sprachlich sehr restringiert bringt sie zum Ausdruck, dass sie für ihre Beurteilungspraxis nicht in Anspruch nimmt, unbeeinflusst von subjektiven-partikularen Motiven zu bleiben. Durch das *auch* wird die Beeinflussbarkeit als allgemeines Phänomen unterstellt und die Mitteilung von Frau Chassez als ehrliche Selbstauskunft deklariert: *Auch ich mache Fehler*. Mit diesem Bekenntnis geht eine gewisse Selbstüberhöhung einher. Denn wenn der „subjektive Faktor“ (so wie das Fehler-machen) als allgemeines Phänomen angenommen wird, dann unterliegen ihm ohne Ausnahme alle. Das Selbstbekenntnis macht nur dann Sinn, wenn mehr oder weniger deutlich unterstellt wird, die bekennende Person unterläge dem Mechanismus nicht. *Ihr meint vielleicht, ich bliebe in meiner Bewertung unbeeinflusst von Sympathien und Antipathien. Nein, auch meine Bewertung wird beeinflusst.*

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.*

Diese Botschaft ist in mehreren Hinsichten problematisch. Zunächst fügt sie auf der sachlichen Ebene dem Diskurs nichts hinzu. Das Pauschalargument, dass immer auch subjektive Einflüsse eine Rolle spielen, ist nicht bestreitbar. Gerade deshalb unterstellt es, wie oben schon, den naiven Trottel, der völlig weltfremd an dem Anspruch einer objektiven Beurteilung festhält. Gegen diese Unterstellung können sich die Diskussions Teilnehmer auch kaum zur Wehr setzen. Ähnlich wie Dunker oben könnte allenfalls mit einem umständlichen *ja, aber* geantwortet werden. Aber in gewisser Weise hat die Erwiderung ja keinen Sinn. Frau Chassez will ja gar nicht über die Frage der Objektivität und Subjektivität von Beurteilungen mit dem Ziel einer Klärung der in diese Frage involvierten unterschiedlichen Problemdimensionen diskutieren. Bei der nächsten Bemühung um begriffliche Differenzierung wäre wohl zu erwarten, dass sich Frau Chassez dem Argumentationsgang nicht folgt und nach der nächsten, akklamationsfähigen Floskel Ausschau hält.

Hinzu kommt abermals eine Interaktionsfalle. Der Versuch einer begrifflichen Differenzierung würde ja voraussetzen, dass die Diskussionsteilnehmer den Vorwurf der Unaufrichtigkeit ignorierten. Dieser Vorwurf drängt interaktionsdynamisch die Diskussionsteilnehmer in eine Selbstlegitimation. Wollen sie ihn nicht auf sich sitzen lassen, müssen sie die Unaufrichtigkeitsunterstellung von sich weisen und sind damit Frau Chassez auf den Leim gegangen. Denn in dem Moment, in dem sie damit beginnen, sich dem Bekenntnis in die Fehlbarkeit des beurteilenden Lehrers anzuschließen, haben sie sich genau auf jene Diskussionsebene begeben, die Chassez ihnen aufnötigt. *Seht ihr, ich wusste es doch*, kann sie dann sagen.

Resümee II: Zur interaktionslogischen Dynamik des Jargon

Diese Überlegungen machen auf das Problem der interaktionslogischen Stellung jargonhafter Floskeln aufmerksam. Diese ist dort sicherlich unproblematisch, wo wir es mit einer Gesinnungsgemeinschaft zu tun haben. Die Floskeln dienen dort der wechselseitigen Erbauung. Sie reproduzieren und bestätigen die gemeinsam geteilte Sicht der Dinge.

Liegt eine solche Situation nicht vor, dann erzeugt der Jargon ein spezifisches Interaktionsproblem. Von vornherein ist er auf Akklamation hin angelegt. Es geht ihm um den

Effekt.⁶⁴ Aber wenn die Mitdiskutanten keine Claqueure sind, wenn sie sich nicht an dem Jargon beteiligen wollen, werden sie unausweichlich zu dessen „Opfer“. Der zur Schau gestellte „Durchblick“ geht zu Lasten derjenigen, die eben nicht über diesen Durchblick verfügen. Sie erweisen sich in der unmittelbaren Interaktionssituation als diejenigen, die unkritisch, naiv, vordergründig usw. sind. Am deutlichsten ist das an Talkshowdiskussionen abzulesen. Hier geht es systematisch nicht darum, eine Sache argumentativ aufzuschließen. Die streitenden Parteien buhlen vielmehr um den Applaus des Publikums. Ohne dieses Publikum laufen die effekterheischenden Platituden und Phrasen ins Leere. Ganz ähnlich kann die Gesprächsstrategie von Frau Chassez charakterisiert werden. Die Mitdiskutanten werden nicht adressiert als Diskurspartner. Der Spielcharakter des Gesprächs (vgl. oben) beruht nicht auf einem Wettstreit der Argumente. Das Spiel dreht sich vielmehr um Akklamation. Dafür kommt in der vorliegenden Ausbildungssituation aber ausschließlich der Seminarleiter in Frage. In einer größeren Seminargruppe könnten wir davon ausgehen, dass die floskelhaften Streiche von Frau Chassez Zustimmung und Lacher in der Gruppe suchen. Hier bleibt nur Abromeit, an den sich die pseudokritischen Floskeln von Chassez in der Absicht, mit Zustimmung honoriert zu werden, richten können. So wird verständlich, dass Frau Chassez gegenüber Abromeit sich unterwürfig und devot gibt, während sie gegenüber den Seminarteilnehmern konfrontativ vorgeht. Die Konfrontation ist dazu da, Abromeit zu gefallen.

Es ist nun an Frau Bernhard, die Situation zu entschärfen: *Das sollte aber nicht so sein*, entgegnet sie lachend. Wir haben oben schon die Konsensorientierung von Frau Bernhard ausführlich rekonstruiert. Das bestätigt sich in dieser Sequenz. Es wäre nicht verwunderlich gewesen, wenn nun eine „genervte“ Reaktion erfolgt wäre. Frau Bernhard allerdings versucht, die Interaktion zu pazifizieren. Inhaltlich gelingt ihr dies damit, dass sie indirekt den impliziten Vorwurf von Frau Chassez „zugibt“, gleichzeitig aber an der normativen Forderung einer objektiven Leistungsbeurteilung festhält. Ihre interaktionsdynamische Wirkung erzielt dieser Sprechakt aber erst dadurch, dass er lachend vorgetragen wird. Die Differenz zwischen Sein und Seinsollen wird mit einem Augenzwinkern kommentiert und damit ihrer Ernsthaftigkeit beraubt. Dadurch wird sie aus der Sphäre des Streits herausgenommen.

⁶⁴ „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

So reproduziert sich in diesem kurzen Sprechakt sowohl ihre Konsensorientierung als auch ihre Sachabgewandtheit. Es gelingt ihr auf beeindruckende Weise, dem konfrontativen Sprechakt von Frau Chassez den Wind aus den Segeln zu nehmen. Das geschieht aber auf Kosten der sachlichen Auseinandersetzung. Denn mit ihrer Bemerkung hat sich eigentlich jede weitere Diskussion zu dem Thema erübrigt.

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*.

Dass sie diese Aussage für sich reserviert, statt sie für alle Lehrer oder zumindest doch für alle Seminarteilnehmer gelten zu lassen (*ja, ich weiß, wir sind halt auch nur Menschen*), ist überraschend. Dem Versöhnungsangebot von Frau Bernhard kann sie nicht soweit folgen, dass sie nun für das Kollektiv spräche. Sie bleibt bei einer egozentrischen Sichtweise. Eigentümlich ist das an dieser Stelle deshalb, weil sie damit das Problem des Auseindertretens zwischen normativem Anspruch und faktischer Bewertungspraxis für sich reserviert. Zwar wird den anderen unterstellt, dass auch sie fehlbar seien. Aber der gesteigerte Anspruch der Unfehlbarkeit bleibt auf die Sprecherin beschränkt. Sie reklamiert damit eine pädagogische Herausgehobenheit aus dem beruflich-kollegialen Normalmaß.

Schließlich müssen wir die Einleitung des Sprechakts genauer analysieren. Quer zur Aussageintention liegt die adversative Konstruktion *aber dafür*. Sie setzt voraus, dass ein für sich genommen bedauerlicher Sachverhalt billigend in Kauf genommen wird, *aber dafür* etwas anderes gewonnen wird: *Ich verdiene bei diesem Job zwar nicht viel, aber dafür kann ich mir die Zeit frei einteilen*. Auf das hier diskutierte Phänomen übertragen können wir folgenden Sinnzusammenhang herstellen: *Wir urteilen zwar nicht immer ganz objektiv, dafür aber sind wir keine Beurteilungsmaschinen*. Dieses Gedankenexperiment

zeigt, dass die adversative Konstruktion mehrfache Verwerfungen in Kauf nimmt. Zunächst muss sie unterstellen, dass zu dem für sich genommen beklagenswerten Sachverhalt prinzipiell Alternativen bestehen oder zumindest denkbar sind. Wer etwa sagt: *Meine Eltern haben sich nie um mich gekümmert. Aber dafür konnte ich immer machen, was ich wollte* der setzt voraus, dass es einen Zustand gibt, in dem Eltern sich um ihre Kinder kümmern. Zugleich ist damit vorausgesetzt, dass die fürsorglichen Eltern einen besseren Zustand repräsentieren als die nichtfürsorglichen. Denn genau auf diesen besseren Zustand bzw. sein Fehlen bezieht sich ja der adversative Verweis. Das *dafür* markiert ja genau jenes Fehlen einer Qualität, die durch etwas anderes ausgeglichen wird.

Wenn wir diese Überlegungen auf das Problem der Leistungsbeurteilung übertragen, dann stellt sich die Frage, worin denn die bessere Alternative bestehen soll. In der rein objektiven Leistungsbewertung? Aber deren Möglichkeit wurde doch gerade von Frau Chassez in Abrede gestellt. Und das Bild, das Frau Bernhard vorschlägt und dem Frau Chassez zustimmt, nimmt ja nicht die Gegenüberstellung einer objektiven und einer subjektiv eingetrübten Leistungsbeurteilungspraxis in Anspruch, sondern beruft sich auf das Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch, die schulische Leistungsbeurteilung möge objektiven Kriterien folgen und der notwendigen, pädagogisch-praktischen Nichteinlösung dieses Anspruchs. Darin ist keine gedankenexperimentelle, erst recht keine empirische Alternative einer „rein“ objektiven Leistungsbewertung vorgesehen.

Genau diese Alternative wird aber durch die adversative Konstruktion eingeführt. Darin wird deutlich, dass Frau Chassez in jener Figur, die sie selbst vorgeschlagen hat, verbindlich nicht denkt. Unversehens wird die Idee, dass jede Beurteilung (*meine, und eure mit Sicherheit auch*) unweigerlich subjektiven Einflüssen unterliegt, wieder fallen gelassen. Nun ist genau darin (gegenüber der objektiven) die prinzipiell schlechtere Variante zu sehen, die *aber dafür* auch ihre Vorteile hat.

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, selbstgefällige Profession⁶⁵.

⁶⁵ In Anspielung an Fritz Schützes Versuch, Sozialarbeit als „bescheidene Profession“ zu konzeptualisieren. Vgl. Schütze 1992.

Auch der sprachliche Ausdruck des Vorteilgewinns gerät in eine Schiefelage. Wir haben oben schon darauf hingewiesen, dass Frau Chassez das *auch nur'n Mensch sein* für sich selbst reserviert. Vor dem Hintergrund der adversativen Konstruktion sehen wir nun, dass der Sprechakt als solcher nicht zur Benennung eines Vorteils dienen kann. Er hat die Funktion, Unfehlbarkeitszumutungen abzuwehren und die Nichterfüllung als übersteigert empfundener Erwartungen zu legitimieren. Von Vorteil angesichts einer ansonsten unvorteilhaften Situation kann allenfalls sein, in dieser Situation *Mensch sein* zu können. Das entspräche genau jener Unbescheidenheit und Selbstgefälligkeit, die sich durch die Umdeutung eines beruflichen Strukturproblems in eine Berufsqualität von geradezu existentieller Dimension herstellt. Dass Frau Chassez dieses Motiv nicht explizit ausführen kann, hängt sicherlich auch mit den damit einhergehenden kognitiven Dissonanzen zusammen. Welcher (prospektive) Lehrer könnte schon zu der Situation der schulischen Leistungsbeurteilung sagen: *Hier bin ich Mensch, hier darf ich's sein?* Er würde sich der Lächerlichkeit preisgeben.

In verkappter Form lässt Frau Chassez dieses Motiv anklingen. Sie versteckt es hinter dem Sprechakt, *auch nur ein Mensch zu sein*, der aber quer zur adversativen Vorteilskonstruktion liegt. Gehen wir von dem Sprechakt aus, dann läge der Vorteil (*aber dafür*) darin, dass die Situation es ermöglicht, den Sprechakt auszuführen: *aber dafür kann ich immer sagen, ich bin auch nur'n Mensch*.

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 die 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.

Aus interaktionslogischer Perspektive versperrt sich der Sprechakt gegen die Möglichkeit einer sachlichen Bezugnahme. Er ist hermetisch verbacken. Eine kritische Bezugnahme wäre nur in einer polemischen Variante vorstellbar: *Ich weiß nicht was das heißen soll*. Eine affirmative Bezugnahme stünde vor dem Problem anzugeben, worauf sich die Zustimmung bezieht. *Da hast Du Recht; wir sind alle nur Menschen?* Ein an Reziprozität orientierter Austausch ist, egal auf welcher Ebene, ausgeschlossen. Die Bühne des Studienseminars nutzt Frau Chassez als eine ihr gemäße Form der Selbststilisierung oder Selbstdarstellung.

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 reingefragt 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

ausgegangen werden, dass ein explizierter Kriterienkatalog (*Erwartungshorizont*) zu Grunde liegt und dass der Prüfungsverlauf sich daran orientiert.

Sprechaktlogisch wird dieses sachlich gehaltvolle Argument in Form einer beschämenden Polemik vorgetragen. Das *mal ganz blöd reingefragt* macht die Sprecherin zur außenstehenden Beobachterin und Kommentatorin der Diskussion. Die Blödheit, die dabei rhetorisch der Frage bescheinigt wird, trifft eigentlich die Diskussion, auf die Bezug genommen wird. Abermals geht es Frau Chassez nicht darum, in der Diskussion mit den Seminarteilnehmern eine Problemsondierung vorzunehmen. Ihr Beitrag ist distinktiv. Der Blödheit der anderen (respektive diejenige von Frau Bernhard) korrespondiert der eigene Durchblick.

Damit hängt zusammen, dass die sachliche Frage (*Ist es eine realistische bzw. vernünftige Annahme, bei jeder mündlichen Leistungskontrolle einen Erwartungshorizont zu haben?*) in Form einer persönlichen Adressierung aufgeworfen wird. Das allgemeine pädagogische Handlungsproblem wird zu einem Problem von Frau Bernhard gemacht. Die sachliche Frage ist zu einer persönlichen geworden. Mit dieser Personalisierung des Problems bringt sich die Sprecherin ihrerseits aus der Problemzone. Das entspricht der höhnischen Formel: *Ich habe damit kein Problem*. Das Anliegen der Gegenpartei wird der Lächerlichkeit preisgegeben. Die anderen werden als dümmlich und naiv dargestellt; und je blöder sie sind, in umso hellerem Licht strahlt das Ich. Wer ist auch schon so blöde, einen *Erwartungshorizont* zu haben? Ich nicht!

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

analysierten Sequenz sind die in sich schwach ausgebildeten diskursiven Orientierungen von Frau Bernhard und Herr Dunker nicht dazu in der Lage, den jargonhaften Platituden von Frau Chassez sachlich und gelassen zu begegnen. Sie nutzen die Gesprächssituation, um sich gegen Chassez zu verbünden, was diese wiederum mit einem floskelhaften Gegenschlag beantwortet. Nichts unterscheidet diese Gesprächsdynamik von einem durch persönliche Animositäten geschürten Schlagabtausch auf irgendeiner Party. Die dabei ins Spiel gebrachten Sichtweisen sind den Personen sicherlich nicht bloß äußerlich. Insbesondere im Falle von Herrn Dunker haben unsere Analysen einen engen Zusammenhang zwischen subjektiven Dispositionen und der Tendenz zu pädagogischer Technokratie herausgearbeitet. Aber selbst Dunker würde wohl in einer sachlich rationalen Auseinandersetzung diesbezügliche Vorbehalte – er hat ja bezüglich der mündlichen Leistungskontrolle einen solchen Vorbehalt selbst formuliert – nicht umstandslos abweisen. Umgekehrt würde Frau Chassez, ernsthaft darauf befragt, ob ihre Sichtweise der Prüfungssituation bedeute, man könne und solle auf Beurteilungskriterien ganz verzichten, dies sicherlich verneinen.

Der polemische Schlagabtausch und sein für die Sache und ihre Erörterung fruchtloser Verlauf sind nicht auf subjektiv verhärtete Positionen zurückzuführen. Eher umgekehrt basiert das Wortgefecht darauf, dass weder sachliche noch normative Positionen eingenommen werden. Die Ausbildungskultur aus der Perspektive ihrer Aneignung zeichnet sich nicht nur durch das Fehlen des subjektiven Interesses an einer diskursiven Erschließung oder durch das Fehlen eines Interesses an pädagogischer Reflexion aus; sie ist nicht zuletzt durch das Fehlen pädagogischer Überzeugungen und pädagogischen Gesinnungen geprägt. Unsere theoretische Verortung des Studienseminars im Niemandsland zwischen Theorie und Praxis als Grundmodell des Problems der Ausbildungskultur spiegelt sich empirisch in einer Kultur der Problemauseinandersetzung, die sich weder dem sachlichen noch dem normativ-praktischen Streit verpflichtet.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1964): Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie. In: Gesammelte Schriften. Herausgegeben von Rolf Tiedemann. Band 6. Frankfurt/M. 1970, S. 423-526.
- Adorno, Th. W. (1965): Tabus über dem Lehrberuf. In: Gesammelte Schriften, Bd. 10.2 (Stichworte: Kritische Modelle 2). Frankfurt/M. 1977, S. 656-673.
- Ash, Mitchell G. (1999) (Hg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. Wien, Köln, Weimar, Böhlau.
- Durkheim, Emile (1902/03): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesungen an der Sorbonne 1902/1903. Mit einer Einleitung von Paul Fauconnet. Frankfurt/M. 1984.
- Flitner, Elisabeth (2001): Grundmuster und Varianten von Erziehung in modernen Gesellschaften. Eine erziehungswissenschaftliche Lektüre der herrschafts- und religionssoziologischen Schriften Max Webers. In: E. Hanke, W.J. Mommsen (Hrsg.): Max Webers Herrschaftssoziologie. Studien zur Entstehung und Wirkung. Tübingen, S. 265-284.
- Franzmann, Andreas (2008): Biografische Ursprungskonstellationen des Wissenschaftlerberufs. In: sozialer sinn, Heft 2/2008, S. 330-355.
- Gruschka, Andreas (2008): Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode, Pädagogische Fallanthologie. Band 1, Opladen und Farmington Hills.
- Habermas, Jürgen (1983): Die Idee der Universität – Lernprozesse. In: Zeitdiagnosen. Zwölf Essays (ersch. 2003). Frankfurt, S. 78-104.
- Hirschauer, Stefan; Amann, Klaus (Hrsg.) (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt/M.
- Huizinga, Johan (1930): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg 1987.
- Humboldt, Wilhelm von (1809a/1984): „Der Königsberger Schulplan“. In: Flitner, Andreas (Hg): Wilhelm von Humboldt: Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre. S. 69-76.
- Humboldt, Wilhelm von (1809b/1984): „Antrag auf Errichtung der Universität Berlin. Juli 1809“. In: Flitner, Andreas (Hg): Wilhelm von Humboldt: Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre. S. 82-90.
- Humboldt, Wilhelm von (1810/1993): „Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“. In: Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden, Band IV. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Darmstadt, S. 255-266.
- Idel, Till-Sebastian (2007): Die Buchstabendose, oder: wie aus Kindern Schüler werden – exemplarische Ethnographie eines reformpädagogischen Rituals. In: Graßhoff, Gunther/Höblich, Davina/Idel, Till-Sebastian/Kunze, Katharina/Stelmaszyk, Bernhard: Reformpädagogik trifft Erziehungswissenschaft. Mainz.
- Jaspers, Karl (1946): Die Idee der Universität. Berlin.
- Koerfer, Armin/Zeck (1983), Jürgen: Themen- und personenorientierte Interaktion in der Hochschule. Am Beispiel der Einleitungsphase einer Seminardiskussion. In: Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (Hg.): Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Combe, Arno (2006): Lehrerbildung. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette: Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 877-901.
- Krull, Wilhelm (2009): Hat das Humboldt'sche Bildungsideal noch eine Zukunft? In: Rudersdorf, Manfred/Höpken, Wolfgang/Schlegel, Martin (Hg.): Wissen und Geist. Universitätskulturen. Leipzig, S. 207-219.
- Lechner, Stefanie (2007): Gesellschaftsbilder in der der deutsche Hochschulpolitik. In: Franzmann, Andreas/Wolbring, Barbara: Zwischen Idee und Zweckorientierung. Vorbilder und Motive von Hochschulreformen seit 1945. Berlin, S. 103-120.
- Liebermann, Sascha/Loer, Thomas (2007): Krise der Kritik. In: Franzmann, Andreas/Wolbring, Barbara: Zwischen Idee und Zweckorientierung. Vorbilder und Motive von Hochschulreformen seit 1945. Berlin, S. 195-213.

- Meier, Frank/Schimank, Uwe (2009): Matthäus schlägt Humboldt? „New Public Management“ und die Einheit von Forschung und Lehre. In: Beiträge zur Hochschulforschung Heft 1/2009, S. 42-61.
- Mittelstrass, Jürgen (1994): Die unzeitgemäße Universität, Frankfurt.
- Münste, Peter/Franzmann, Andreas (2007): „Von der Gelehrtenrepublik zum Dienstleistungsunternehmen. Eine Deutungsmusteranalyse zu kollektiven Bewusstseinslagen bei Protagonisten der gegenwärtigen Universitätsreform. In: Franzmann, Andreas/Wolbring, Barbara: Zwischen Idee und Zweckorientierung. Vorbilder und Motive von Hochschulreformen seit 1945, Berlin, S. 215-229.
- Oevermann, Ulrich (1996): „Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt a. M., 70-182.
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 1/2005, S. 15-51.
- Oelkers, Jürgen: Bildung heute. Passt Humboldt noch? Vortrag, gehalten am 01.12.2009 in der Universität Mainz, Download des Manuskript unter: http://paed-services.uzh.ch/user_downloads/1012/Mainz.pdf (17.01.2011).
- Paris, Rainer (1998): Die Politik des Lobes. In: Ders.: Stachel und Speer. Machtstudien. Frankfurt/M., S. 152-194.
- Paris, Rainer (2008): Bescheuertheit. In: Ders.: Gender, Liebe & Macht. Vier Einsprüche. Waltrop und Leipzig, S. 57-81 .
- Parsons, Talcott/Platt, Gerald, M. (1990): Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis. Frankfurt.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn.
- Prange, Klaus (1986): Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn.
- Rudersdorf, Manfred/Höpken, Wolfgang/Schlegel, Martin (2009) (Hg.): Wissen und Geist. Universitätskulturen. Leipzig.
- Sacks, Harvey (1992): Lectures on Conversation. Oxford.
- Schelsky, Helmut (1963): Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek bei Hamburg .
- Schelsky, Helmut (1956): Schule als soziale Dirigierungsstelle. In: Plake, Klaus (Hrsg.): Klassiker der Erziehungssoziologie. Düsseldorf 1987, S. 276-285
- Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 132-170.
- Weber, Max (1904): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Max Weber: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen 1968, S. 146-214.
- Weber, M. (1904/05): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Bd. I, Tübingen 1986, S. 1-206.
- Weber, M. (1915-19): Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen. In: Konfuzianismus und Taoismus. In: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Bd. I, Tübingen 1986, S. 276-536.
- Weber, Max (1919): Wissenschaft als Beruf. In: Max Weber: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen 1968, S. 582-613.
- Wellmer, Albrecht (1986): Ethik und Dialog. Elemente des moralischen Urteils bei Kant und in der Diskursethik. Frankfurt.
- Wellmer, Albrecht (2004): Sprachphilosophie. Eine Vorlesung. Frankfurt.
- Wernet, Andreas (2000): „Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?“ Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerbildung. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 275-300.
- Wernet, Andreas (2002): Die Kunst des Deutens und das Deuten der Kunst: Einige Bemerkungen zur Methode der Objektiven Hermeneutik als Methode der Lehrerbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung, Heft 4/2002, S. 60-68.
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart.

- Wernet, Andreas/Kreuter, Vera (2007): Endlich Praxis? Eine kritische Fallrekonstruktion zum Praxiswunsch in der Lehrerbildung. In: Schubart, Wilfried, Speck, Karsten/Seidel, Andreas: Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt am Main u.a., S. 183-187.
- Wenzl, Thomas (2010): Sich-Melden: Zur inhärenten Spannung zwischen individuellem Schülerinteresse und klassenöffentlichem Unterrichtsgespräch. In: sozialer sinn, Heft 1/2010, S. 33-52.