

Leibniz Universität Hannover

Philosophische Fakultät

Institut für Erziehungswissenschaft

Masterstudium Lehramt an Gymnasien



# **Führungsstile von Lehrkräften – Fallrekonstruktive Analysen zur Herstellung der Lehrerrolle**

Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades eines

Master of Education (M.Ed.)

vorgelegt von:

Maxi Schipper

Hannover, 28.01.2022

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Forschungsstand und theoretische Grundlagen.....</b>	<b>3</b>
2.1 Die Lehrkraft als Führungskraft.....	3
2.1.1 <i>Autorität und Macht der Lehrperson.....</i>	4
2.1.2 <i>Die erzieherische Machtausübung.....</i>	6
2.2 Der Führungsstil – Begriff und Definition.....	7
2.3 Die drei klassischen Führungsstile .....	10
2.3.1 <i>Der autoritäre Führungsstil.....</i>	12
2.3.2 <i>Der demokratische Führungsstil.....</i>	14
2.3.3 <i>Der Laissez-faire-Führungsstil.....</i>	17
2.4 Weitere Ausdifferenzierungen.....	20
<b>3. Fallrekonstruktionen.....</b>	<b>21</b>
3.1 Vorgehensweise bei der Protokollbeschaffung.....	21
3.2 Anmerkungen zum Transkriptionssystem und zur Interpretation.....	22
3.3 Fallrekonstruktion I: „Ich will noch kurz die Gelegenheit wahrnehmen“ – Das Ideal des paritätischen Verhältnisses?.....	23
3.4 Fallrekonstruktion II: „Ich nehme mal vorurteilsbelastet“ – Explizitheit der erzieherischen Machtausübung.....	41
3.5 Fallrekonstruktion III: „Mit dir selbst hast du das gemacht?“ – Machtdemonstration auf Abwegen.....	56
<b>4. Fazit und Ausblick.....</b>	<b>68</b>
<b>5. Literaturverzeichnis.....</b>	<b>73</b>
<b>6. Materialverzeichnis.....</b>	<b>80</b>
<b>7. Eigenständigkeitserklärung.....</b>	<b>84</b>

# 1. Einleitung

Lehrpersonen müssen qua Amt und ihrer besonderen Position in der Erziehungsinstitution Schule immer eine Machtposition bekleiden, der sie sich nicht entziehen können, weshalb sie einen bestimmten Umgang mit dieser Macht finden *müssen*. Als Führungskräfte von Schulklassen übernehmen Lehrpersonen in ihrer erzieherischen Praxis damit Führungsaufgaben, welche sie grundsätzlich auf unterschiedliche Art und Weise ausführen können. Die Komplementärrolle im Sozialraum Schule nehmen die Schüler\*innen<sup>1</sup> ein, zu denen die Lehrperson in eine variabel gestaltbare pädagogische Beziehung tritt (vgl. Twardella 2018, 35) und die sich durch strukturelle Ungleichheit sowie den Einsatz von Machtmitteln auf der Seite der Lehrperson auszeichnet (vgl. Helsper 2009, 71f.).

Es ist anzunehmen, dass sich die pädagogische Kommunikation zwischen Lehrperson und SuS im Unterricht aufgrund ihrer speziellen Eigenlogik auf eine bestimmte Weise vollzieht (vgl. Twardella 2018, 27). Dies ist der Besonderheit der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrperson und SuS mit ihren sowohl diffusen als auch spezifischen Komponenten geschuldet (vgl. Schelle 2003, 133). Aufgrund dieser Charakteristik gilt es in dieser Arbeit aufzuzeigen, *wie* Lehrpersonen mit der erzieherischen Machtausübung umgehen und die übertragenen Führungsaufgaben wahrnehmen. Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine empirische Analyse zum speziellen Umgang mit dieser erzieherischen Machtausübung bei Lehrpersonen, welcher sich in Führungsstilen ausdrücken lässt. Das Forschungsinteresse besteht darin, herauszuarbeiten, wie sich die Machtausübung von Lehrpersonen konkret im Unterrichtsgeschehen vollzieht und welche Charakteristika hinsichtlich des Umgangs mit dieser Macht im Handlungsvollzug zu rekonstruieren sind (vgl. Kap. 3).

Der Nutzen der vorliegenden Arbeit liegt darin, die erzieherische Machtausübung vor der Folie der drei klassischen Führungsstile (*autokratisch, demokratisch, laissez-faire*) qualitativ zu analysieren. Nach diesem Verständnis lassen sich die in der theoretischen Grundlage explizierten Führungsstile bei Lehrkräften als Stile des Umgangs mit der erzieherischen Machtausübung auffassen. Von großem Interesse ist dabei, welche Charakteristika zu rekonstruieren sind und inwiefern Elemente des theoretischen Konzepts der Führungsstile in der empirischen pädagogischen Wirklichkeit existieren. Aufgrund des hypothetisch angenommenen inhomogenen Umgangs mit der Machtausübung innerhalb der Lehrendenprofession erscheint es sinnvoll, die Suche nach den entsprechenden Indizien zu

---

<sup>1</sup> Im Folgenden: SuS.

beginnen und entsprechende Rückschlüsse zur Theorie zu ziehen. Im Sinne des Forschungsinteresses liegt der Fokus dieser Arbeit deshalb nicht auf der Wissensvermittlung oder der Didaktik, die sich in unterrichtlichen Aktionen abbilden, sondern die theoretische Perspektive beschränkt sich auf die für die schulische Erziehung konstitutive Machtausübung der Lehrpersonen.

Als theoretische Grundlage bietet sich zunächst eine Auseinandersetzung mit den Besonderheiten der Lehrkraft als Führungskraft an, um die Begriffe Autorität und Machtausübung in diesem Kontext zu klären (vgl. Kap. 2.1.1 und Kap. 2.1.2).

Anschließend erfolgt in Kapitel 2.2 eine Bestimmung des Begriffs *Führungsstil* für den pädagogischen Kontext und dessen Abgrenzung von anderen Verwendungskontexten, um den Bezug zur Machtausübung herzustellen. Dazu wird der bisherige Forschungsstand anhand der drei klassischen Führungsstile entfaltet (vgl. Kap. 2.3). Zu den bedeutsamsten Beiträgen zur Führungsstilforschung zählt das hier verwendete theoretische Konzept von Kurt Lewin und seinen Mitarbeitenden (vgl. Brodbeck/ Maier/ Frey 2010, 329). Dennoch ist eine qualitativ-empirische Erforschung der drei Führungsstile in der empirischen Interaktion bislang weitestgehend ausgeblieben (vgl. Krohne/ Hock 1998, 109), sodass zu dieser Thematik nur wenige Erkenntnisse vorliegen. Die vorliegende Arbeit trägt dazu bei, diese Lücke zu schließen, indem sie einen Beitrag zur qualitativen Führungsstilforschung bei Lehrkräften im schulischen Unterricht leistet. Das Ziel ist es dabei, zu einem adäquaten Abbild der sozialen Realität anhand exemplarischer Fälle zu gelangen. Ausgangsthese dieser Arbeit ist, dass die drei Führungsstile zwar grundsätzlich einen unterschiedlichen Umgang mit der erzieherischen Machtausübung bei Lehrpersonen abbilden, allerdings diese Stile in der konzipierten Reinform nicht in der sozialen Wirklichkeit vorzufinden sind.

Die an die theoretische Rahmung anschließenden Fallrekonstruktionen in Kapitel 3 bilden den Hauptteil dieser Arbeit. Dabei handelt es sich um ausgewählte Unterrichtssequenzen, die mithilfe der Sequenzanalyse der Objektiven Hermeneutik untersucht werden. Mittels dieser qualitativen Methode lässt sich der Umgang mit erzieherischer Macht im Unterricht interaktionslogisch rekonstruieren, denn die Geschehnisse im schulischen Unterricht sind soziale Phänomene, deren Sinnstrukturen sich durch diese Methode erfassen lassen (vgl. Proske/ Rabenstein 2018, 9). Die Auswahl der Unterrichtsprotokolle erfolgte nicht willkürlich, sondern durch die gezielte Selektion einer möglichst maximalen Fallkontrastierung. Damit wird im begrenzten Rahmen dieser Arbeit der Anspruch verfolgt, dennoch eine Bandbreite an Lehrsituationen als Grundlage heranzuziehen.

Aus diesem Grund wurden bewusst Sprechakte ausgewählt, die von drei unterschiedlichen Lehrpersonen aus drei unterschiedlichen Klassen und Fächern stammen, weshalb sie sich in ihrer grundlegenden Differenz für das Erschließen eines potentiell unterschiedlichen Umgangs mit der erzieherischen Machtausübung eignen. Alle Lehrpersonen adressieren SuS im Unterricht konkret. Das Ziel ist es, die latenten Sinnstrukturen der komplexen unterrichtlichen Interaktion zu rekonstruieren, um folgende Forschungsfrage zu beantworten: Inwieweit existieren in der sozialen unterrichtlichen Wirklichkeit Führungsstile als Art und Weise des Umgangs mit der erzieherischen Machtausübung? Dabei werden im empirischen Teil typologisch-theoriesprachliche Rückschlüsse vorgenommen. Abschließend erfolgt in Kapitel 4 eine Zusammenfassung der Ergebnisse, die in den vorherigen Analysekapiteln gewonnen wurden.

Irrelevant ist für diese Arbeit die Frage nach den Wirkungen der Führungsstile auf die Lernleistungen oder das Verhalten der SuS, was sich eher mittels quantitativer Forschungsmethoden messen ließe. Zudem liegt der Analysefokus weniger auf den SuS als vielmehr auf den Lehrpersonen. Dies schließt auch eine Bewertung von Führungsstilen oder gar die Postulierung eines pädagogischen „Ideals“ aus. Stattdessen gilt es – wie oben dargelegt – die Mechanismen und den Umgang mit der Macht in Lehrinteraktionen zu rekonstruieren.

## **2. Forschungsstand und theoretische Grundlagen**

### **2.1 Die Lehrkraft als Führungskraft**

Generell hängen pädagogische Führung und machtvolles Handeln zusammen, denn die Lehrperson kann ihre qua Rolle zugeschriebenen Führungsaufgaben nur durch die Ausübung von Macht ausfüllen und herstellen (vgl. Frey/König 2005, 13). Die Beziehung zwischen Lehrperson und SuS basiert grundsätzlich auf einer institutionalisierten und distanzfördernden Rollenzuweisung (vgl. Fend 1980, 168f.): Dabei verkörpert die Lehrperson qua ihrer institutionalisierten Position in der Schule eine übergeordnete Autorität, da sie die ihr unterlegenen, statusschwächeren SuS unterrichtet (vgl. Paris 2009, 44). In diesem Verhältnis spiegelt sich die strukturbedingte Rollenkomplementarität von Lehrperson und SuS in der Schule wider (vgl. Reichenbach 2011, 23), die von beiden Seiten erfordert, dass sie ihre Rollen auf eine bestimmte Weise herstellen und ausfüllen. Aufgrund dieser Rollenverteilung

lässt sich insofern von einem Autoritätsverhältnis zwischen Lehrperson und SuS sprechen, als die von einer bestimmten Person ausgehende Macht in Form eines Führungsanspruchs von anderen – in dem Fall der SuS – grundlegend anerkannt ist und geachtet wird (vgl. Paris 2009, 38). Im Modus der Asymmetrie hat die Lehrkraft die rollenförmig affirmativ gestiftete Aufgabe, eine führende Funktion als Lehrperson einzunehmen (vgl. ebd., 33). Aufgrund dieser Funktion als Führungskraft in der Berufsrolle ist davon auszugehen, dass Steuerungsmechanismen während des Unterrichts grundsätzlich nicht ohne autoritäre Züge auskommen (vgl. Lindemann 2017, 96). Ein symmetrisches Verhältnis hingegen kann nur in Beziehungen zwischen Statusgleichen bestehen, weshalb dies grundsätzlich nicht auf pädagogische Verhältnisse zutrifft (vgl. Reichenbach 2007, 654).

### **2.1.1 Autorität und Macht<sup>2</sup> der Lehrperson**

Autorität lässt sich „als ein anerkanntes Führungsverhältnis begreifen“ (Schäfer/ Thompson 2009, 7). Sie ist als eine Machtform zu bezeichnen (vgl. Helsper 2009, 70), weil ihr zentrales Kennzeichen darin besteht, dass ihr Machtmittel zur Verfügung stehen, die sie einsetzen kann (vgl. Helsper et al. 2007, 46). Weiterhin ist das Verhältnis einer Autoritätsperson zu den Unterlegenen von Distanz und Asymmetrie sowie einer immanenten Spannung geprägt (vgl. ebd., 38; vgl. Paris 2009, 50).

Die Anerkennung der Lehrkraft als Autorität in der Institution Schule wird durch die strukturellen Bedingungen vorgegeben und erwartet, weshalb sie aufgrund des Zwangscharakters nicht mit einer freiwilligen Akzeptanz der Lehrkraft als Autorität gleichzusetzen ist (vgl. Reichenbach 2011, 182). Infolgedessen ist die Amtsautorität der Lehrkraft grundsätzlich von der Person, die dieses Amt bekleidet, zu trennen, sodass Autorität keine Eigenschaft einer Person darstellt (vgl. Paris 2009, 44). Zudem ist die pädagogische Autorität kein absoluter Zustand, sondern hinsichtlich der stetigen Wissensaneignung und des Älterwerdens der SuS zeitlich begrenzt (vgl. Helsper 2009, 73). Die Amtsautorität der Lehrperson repräsentiert „die Autoritätsform der formalen, rational strukturierten Organisation“<sup>3</sup> (Helsper et al. 2007, 50). Der Umgang mit den qua Amt zur Verfügung stehenden Machtmitteln im asymmetrischen Verhältnis drückt sich insbesondere in komplexen Interaktionsprozessen mit SuS im Unterricht aus (vgl. Frey/ König 2005, 15), was für das Forschungsinteresse dieser Arbeit besonders relevant ist. Dabei kann dieser Umgang höchst individuell und damit unterschiedlich ausgestaltet werden, denn die unzweifelhaft

---

<sup>2</sup> Definieren lässt sich Macht nach weberschem Verständnis als „die Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen“ (Weber 1922/1972: 28).

bestehende Autorität kann in der Praxis in unterschiedlichen Erscheinungsformen auftreten (vgl. Helsper 2009, 66).

Trotz der strukturellen und institutionalisiert bedingten Asymmetrie zwischen SuS und Lehrkräften ergibt sich folgende Besonderheit: Die insbesondere im 19. und 20. Jahrhundert von Hierarchie bestimmte Schulkultur wurde mittlerweile von einer Schulkultur abgelöst, in der sich Demokratisierungsprozesse zwischen den Generationen innerhalb der Institution Schule abzeichnen, wodurch eine grundsätzlich hierarchische Beziehung von Lehrkräften und SuS zunehmend infrage gestellt wird (vgl. Fend 1998, 180). Dies hängt mit Ideen wie einer herrschaftsfreien Kommunikation und eigenverantwortlichem Lernen zusammen (vgl. Glöckel 2000, 40f.). Die Folge dieser Entwicklung ist neben der Relativierung der Autorität, dass das Verhältnis von SuS und Lehrkräften vermehrt auf Verhandlungen und nicht mehr ausschließlich auf unbedingtem Gehorsam seitens der SuS basiert (vgl. Helsper 2009, 67). Die Rede ist gar von einer „Transformation der schulischen pädagogischen Generationsbeziehungen“ (Helsper 2009, 68).

Dies bewirkt bei den Interaktionsformen, dass „eine stärkere Reziprozität zwischen Jüngeren und Älteren entsteht [...]“ (ebd., 68). Angesichts eines veränderten Verständnisses von schulischer Lehre ist die Akzeptanz für eine sichtbar führende Rolle als Lehrperson sowie für die Notwendigkeit von Herrschaftsausübung innerhalb des Klassenzimmers fragil geworden (vgl. Glöckel 2000, 40). In den letzten Jahrzehnten lässt sich teilweise gar eine „Erosion der Amtsautorität“ (Paris 2009, 51) beobachten, was in eine gesellschaftliche Ablehnung der traditionell autoritär geprägten Rolle der Lehrperson mündet, während gleichzeitig eine zunehmende Informalisierung gegenüber den SuS zu beobachten ist (vgl. ebd., 52).

Zudem ist dies Ausdruck einer inneren Distanzierung von der institutionalisierten Positionsmacht und der beruflichen Rolle, die mit Autorität ausgestattet ist (vgl. ebd., 52). Infolge eines gesellschaftlich unerwünschten expressiven pädagogischen Machteinsatzes von Lehrer\*innen (vgl. Frey/ König 2005, 12) ist es durchaus denkbar, dass die Lehrperson selbst die Autoritätszuschreibung des Amtes zurückweist (vgl. Paris 2009, 52) und sich dies auch im Umgang mit den SuS ausdrückt. Aus Sicht der Lehrperson kann dadurch Unsicherheit entstehen, was sich erneut negativ auf den Autoritätsanspruch der Lehrperson auswirken könnte (vgl. Wagner-Winterhager 1990, 462). Allerdings darf nicht außer Acht gelassen werden, dass sowohl auf struktureller als auch auf individueller Ebene recht unterschiedlich auf diese abstrakt formulierten Entwicklungstendenzen reagiert werden kann.

Gleichwohl mögen Ansätze wie ein völliger Verzicht auf Herrschaftsausübung oder das symmetrische Kommunizieren zwar gesamtgesellschaftlich anzustrebende Ideale sein, aber sie sind genuin nicht kompatibel mit der spezifischen Situation des Schulunterrichts (vgl. Glöckel 2000, 40). Zwar möge die Verkörperung einer traditionellen Autorität mit herrschaftlichen Merkmalen heute als unzeitgemäß erachtet werden, jedoch würde eine Aufhebung des ungleichen Status zwischen Lehrpersonen und SuS die „[...] Abschaffung der erzieherischen Beziehung selbst bedeuten [...]“ (Foray 2007, 615). Die Frage ist, wie sich diese Antinomie im Lehrendenhandeln ausdrückt. Somit ist es im pädagogischen Kontext unangebracht, die zugewiesene Autorität und die damit verbundenen Machtmittel abzuschaffen (vgl. Schmidt 1975, 129), was abermals die Frage aufwirft, *wie* die erzieherische Macht vor dem Hintergrund der entfalteten Entwicklungen und Ansprüche heute ausgeübt werden kann.

### **2.1.2 Die erzieherische Machtausübung**

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund dieser theoretischen Ausführungen und kulturellen Modernisierungsentwicklungen im Lehrberuf ist eine genauere wissenschaftliche Betrachtung des Umgangs mit der erzieherischen Machtausübung bei Lehrpersonen erforderlich.

Das beschriebene asymmetrische pädagogische Verhältnis zwischen Lehrperson und SuS ist durch die konstitutive Ausübung von Macht seitens der Lehrperson gekennzeichnet (vgl. Ulrich 1976, 19f.), denn zwischen Lehrperson und SuS besteht ein strukturelles Machtgefälle (vgl. Paris 2009, 50). Die hierarchisch übergeordnete Stellung der Lehrperson sowie die damit einhergehenden Befugnisse, die durch das Lehramt generiert werden, legitimieren die erzieherische Machtausübung gegenüber den SuS (vgl. Bonsen 2003, 43). Die erzieherische Machtausübung selbst drückt sich vor allem in der kommunikativen Interaktion mit den SuS aus (vgl. Ulrich 1976, 21), welche diese Arbeit untersuchen möchte. In unterrichtlichen Situationen können Machtmittel seitens der Lehrperson zum Einsatz kommen, wobei die Art und der Umfang dem Ermessen der Lehrperson unterliegen (vgl. Scherr 2006, 113). Diese Varianz ist besonders relevant für die vorliegende Arbeit, da die Stile des Umgangs mit dieser Macht im weiteren Verlauf der Arbeit an verschiedenen Fallbeispielen expliziert werden sollen. Da die Machtausübung seitens der Lehrperson sowohl repressiv als auch produktiv sein kann (vgl. ebd., 115), können die Lehrpersonen selbst zu Repräsentant\*innen von Zwang und Entsagung werden (vgl. Enzelberger 2001, 230). Dies dient keinem Selbstzweck, sondern die Lehrendenrolle ist im Hinblick auf bestimmte Zweckerfüllungen als funktionalistisch zu bezeichnen (vgl. Rückriem 1975, 32). So ist das Befehlen oder Auffordern vonseiten der

Lehrkraft im unterrichtlichen Kontext ein Merkmal der Lehrendenrolle selbst, weil damit eine zweckgebundene Funktion im Sinne eines Lernziels erfüllt wird (vgl. Reck 2002, 26). Insgesamt stehen Lehrkräften eine Reihe von „rollenspezifische Zwangsmittel“ (ebd., 35) gegenüber den SuS zur Verfügung, die sie in beliebiger Form und situativ einsetzen können. Ein beabsichtigter Verzicht auf die Anwendung von Machtmitteln im Unterricht ist in der Berufsrolle der Lehrperson jedoch auch denkbar (vgl. Frey/ König 2005, 11), was insbesondere für die im weiteren Verlauf der Arbeit zu explizierenden Führungsstile als Ausdruck des Umgangs mit der Machtausübung relevant sein wird.

So wie die erzieherische Macht aus dem Status der Elternschaft resultiert, der sich aufgrund der Erziehungsverantwortung nicht entzogen werden kann (vgl. Maiwald 2020, 227), bleibt anzunehmen, dass auch die institutionalisierte Macht der Lehrperson nicht umgangen werden kann. Diese qua Berufsrolle zugeschriebene Macht muss auf eine bestimmte Weise ausgefüllt werden, was zur konkreten Frage nach der Realisierung führt. Die Machtausübung kann sich, so angenommen, kommunikativ und interaktionslogisch unterschiedlich ausdrücken und damit unterschiedliche Umgangsweisen aufzeigen. Der theoretischen Explikation von Führungsstilen als möglichen Umgangsweisen mit der dargelegten erzieherischen Machtausübung widmet sich das folgende Kapitel.

## **2.2 Der Führungsstil – Begriff und Definition**

In dieser Arbeit dient der Stilbegriff aus der Pädagogik als Grundlage. Unter Stil wird dort die jeweilige Einstellung der Pädagog\*innen gegenüber ihrer Aufgabe und Rolle im Verhältnis zu den SuS verstanden (vgl. Joppich 1966, 134). Als Stil im pädagogischen Kontext werden zudem typische und wiederkehrende Verhaltensmuster bezeichnet (vgl. Reichenbach 2011, 131). Ähnlich wie in der Kunst sind in einem Stil auch nach diesem Verständnis spezifische Merkmale zusammengefasst (vgl. Einsiedler 2000, 111), der in der Summe jedoch mehr als die bloße Kumulation seiner Charakteristika ist (vgl. Glöckel 2000, 61). Vielmehr ist die Verhaltensausrprägung Ausdruck einer innerlichen Grundhaltung (vgl. ebd., 61). So äußert sich der Stil in bestimmten Eigenarten im (kommunikativen) Handeln, die mittels Interpretation entlarvt werden können (vgl. Kramer 2019, 309).

Führung wird in dieser Arbeit als zentrales Element einer zugeschriebenen Rolle (in diesem Fall der Rolle als Lehrperson) aufgefasst (vgl. Reichenbach 2011, 172). Qua der ihr zugeschriebenen Rolle ist die Lehrkraft damit beauftragt, die SuS im Unterricht anzuleiten, um ihren Wissensstand gemäß Lehrplan zu mehren (vgl. ebd., 172f.). Pädagogische Führung

„kann als sozialer Austausch verstanden werden, in dem es wesentlich um Macht und Vertrauen geht“ (Reichenbach 2011, 179). Die grundsätzliche Aufgabe der pädagogischen Führungskraft ist die Herstellung und Aufrechterhaltung eines Verhältnisses, in dem die Rollenkomplementarität zwischen der Autoritätsperson und den Geführten wirksam wird und in dem diese Rollen unterscheidbar sind (vgl. ebd., 180). Abzugrenzen ist der Begriff der Führung zunächst von demjenigen der Erziehung. Erziehung lässt sich als

„[...] ein soziales Handeln definieren, da [sic!] bestimmte Lernprozesse bewusst und absichtlich herbeiführen und unterstützen will. Diese Lernprozesse streben dauerhafte Veränderungen des Verhaltens und Erlebens an, die bestimmten Erziehungszielen entsprechen“ (Altenhan et al. 2009, 44).

Führung und insbesondere die pädagogische Führung mit den Führungsstilen im schulischen Unterricht lässt sich damit als ein spezieller Teil von Erziehung begreifen. Grundsätzlich beinhalten beide Begriffe gleichermaßen die Absicht, Einfluss auf andere Menschen nehmen zu wollen (vgl. Rief 2019, 71). Während jedoch Führung auf die konkrete Anleitung und sachliche Erledigung von Aufgaben ausgerichtet ist, steht bei der Erziehung stärker die Vermittlung von grundlegenden Werten im Vordergrund (vgl. Rief 2019, 74f.; vgl. Hofmann/Siebertz-Reckzeh 2008, 15).

Worin unterscheidet sich nun Führung von Interaktion? Interaktion meint generell den Prozess des Handelns zwischen Individuen, bei dem ein Wechselspiel der gegenseitigen Beeinflussung stattfindet (vgl. Keller/ Novak 1993, 192). Im Gegensatz zur pädagogischen Führung besteht bei der Interaktion vielmehr eine reziproke Beeinflussung der Subjekte, die an das gegenseitige Verstehen geknüpft ist. Dennoch hängen Führung und Interaktion unmittelbar zusammen, denn Führung basiert auf „inter-subjektive[r] Interaktion und Kommunikation“ (Reichenbach 2011, 173). Zu erwarten ist deshalb, dass sich pädagogische Führung als spezifischer Interaktionsstil in der jeweiligen Unterrichtssituation vollzieht. Unter dem Begriff des Führungsstils ist allgemein „die Disposition zu verstehen, die als Struktur das konkrete Führungsverhalten der Lehrperson im Unterricht und damit im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern prägt [...]“ (Dubs 2009, 54).

Mit Führungsstilen sind demnach bestimmte Ausprägungsformen von Verhaltensstrukturen jener Personen gemeint, die in einer bestimmten sozialen Gruppe eine herausgehobene Stellung einnehmen (vgl. Janke 2009, 352), was auf Lehrpersonen zutrifft. Walz (1960) geht davon aus, dass der Führungsstil eine grundlegende pädagogische Haltung widerspiegelt:

„Ein pädagogischer Führungsstil ist aber keine angeborene Naturtatsache, sondern eine aus Gesinnung, Einsicht, Interessen und Strebungen integrierte und aufgebaute innere pädagogische Haltung, zu der man sich letztlich selbst erziehen muss“ (Walz 1968, 247).

Das nach außen sichtbare Führungsverhalten begründe sich demnach auf einer spezifisch angeeigneten pädagogischen Haltung.

Der in verschiedenen sozialen Institutionen und Sachbereichen anzutreffende Stil von Personengruppen wird entsprechend unterschiedlich bezeichnet (vgl. Lukesch 1980, 332). So wird in Kindergärten oftmals von Erziehungsstil und in der Ehe von Interaktionsstil gesprochen (vgl. Lukesch 1980, 332). Begrifflich unterscheidet sich der Führungsstil vom Erziehungsstil dahingehend, dass mit Letzterem definitionsgemäß das elterliche Verhalten gegenüber ihren Kindern in dessen unterschiedlichen Ausprägungsformen gemeint ist (vgl. Caspar 2009, 287). Im Familienkontext ist daher häufig die Rede von Erziehungsstilen und im schulischen Kontext von Führungsstilen (vgl. Rückriem 1975, 85). Diese begriffliche Differenzierung ist angesichts der stark divergierenden pädagogischen Beziehungen von Lehrpersonen und Eltern zu den Kindern bzw. SuS notwendig. Zu erwähnen ist allerdings, dass der Erziehungsstil von Eltern stellenweise auch als übergeordnete Kategorie aufgefasst wird, die den Führungsstil im Schulkontext einschließt (vgl. Caspar 2009, 287). Dies gilt es in dieser Arbeit aufgrund der Disparität der pädagogischen Kontexte und der divergierenden Beziehungskonstellationen in Familie und Schule zu vermeiden, denn die Eltern-Kind-Beziehung wird als diffuse Sozialbeziehung betrachtet, wohingegen die Lehrer-Schüler-Beziehung sowohl spezifische als auch diffuse Komponenten besitzt (vgl. Schelle 2003, 133). Der Begriff des Führungsstils kommt auch in der Arbeitswelt ohne pädagogischen Bezug oft zum Einsatz, wobei diese Tätigkeitsfelder für die vorliegende Arbeit irrelevant sind und damit außer Acht gelassen werden. Teilweise synonym werden in der pädagogischen Fachliteratur die Begriffe „Erziehungsstil“<sup>4</sup>, „Unterrichtsstil“ (Einsiedler 2000, 111) oder seltener „Lehrstil“ (Correll 1966, 225) für den Begriff des Führungsstils gebraucht, was die teilweise unzureichende Präzision in der Begriffsverwendung verdeutlicht. Ein Führungsstil nach dem hier verwendeten Verständnis ist im Kontext der unterrichtlichen Interaktion gemäß der Definition von Dubs (2009)

„eine Disposition, die als Struktur das konkrete Führungsverhalten einer Lehrperson bei der Durchführung des Unterrichts und im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern prägt [...] (Dubs 2009, 85).

---

<sup>4</sup> Siehe z.B. in den Veröffentlichungen von Lukesch (1975, 53), Herrmann (1966, 246) und Rief (2019, 89).

### 2.3 Die drei klassischen Führungsstile

Auf den unterschiedlichen Umgang mit der erzieherischen Machtausübung wurde im Rahmen der Führungsstilforschung erstmalig und damit wegweisend mittels der experimentellen Studie von Kurt Lewin<sup>5</sup> sowie den Mitarbeitenden Lippitt und White (1939) aufmerksam gemacht, in welcher drei insbesondere pädagogisch relevante Führungsstile konzipiert wurden (vgl. Prengel 2019, 41). Gerade für die Schulpädagogik sind diese entworfenen Stile von besonderer Bedeutung (vgl. Weber 1978, 235). Die dreiteilige Typologisierung gilt darüber hinaus allgemein als Standard in der pädagogischen Führungsstilforschung (vgl. Bogner 2016, 32; Lukesch 1980, 340; vgl. Dubs 2009, 85) und die im lewinschen Experiment zugrunde gelegten konstruierten Führungsstile sollten auch empirisch angewendet bzw. getestet werden<sup>6</sup> (vgl. Lück 1996, 104; Sader 2002, 274).

Das Konzept von Lewin und seinen Mitarbeitenden basiert auf der Annahme, dass bestimmte Verhaltensmerkmale im Umgang mit den Lernenden in einem gewissen Zusammenhang auftreten, was die Klassifizierung von Führungsstilen rechtfertigt (vgl. Dubs 2009, 85). Lewin, Lippitt und White (1939) unterscheiden zwischen dem autoritären, dem demokratischen und dem Laissez-faire-Führungsstil, denen sich im weiteren Verlauf des theoretischen Teils dieser Arbeit intensiver gewidmet wird. In dem Experiment von Lewin und seinen Mitarbeitenden wurden die Konsequenzen jener drei Führungsstile auf die Gruppenatmosphäre von Kindern und Jugendlichen untersucht (vgl. Lück 1996, 99). Das Experiment dauerte insgesamt 21 Wochen, wobei in diesem Zeitraum jede\*r der drei Gruppenleiter\*innen den vorher instruierten Führungsstil nach jeweils sieben Wochen wechselte (vgl. Sader 2002, 272). Somit kamen die drei unterschiedlichen Führungsstile von denselben Gruppenleiter\*innen abwechselnd zum Einsatz, um individuelle Effekte auszublenken (vgl. ebd., 272). Wie genau der jeweilige Stil verkörpert werden sollte, wurde den Führungspersonen vorher von den Forschenden vermittelt (vgl. ebd., 272). Demnach erfolgte die Konstruktion der Führungsstile grundsätzlich intuitiv, um darauffolgend in der Praxis angewendet zu werden (vgl. Weber 1978, 233).

Sowohl bei den autoritär geführten Kindern als auch beim Laissez-faire-Führungsstil ließ sich aggressives Verhalten aufseiten der Kinder beobachten (vgl. Lewin et al. 1939), weshalb der

---

<sup>5</sup> Lewins Leistung für die Erziehungswissenschaft und dort insbesondere für die Schulpädagogik wird meist „reduziert auf seine für die Klassenführungsforschung relevante Führungsstilforschung [...]“ (Bogner 2016, 21). Teilweise werden die Feldtheorie Lewins und seine Konzepte auch jenseits der Führungsstilforschung als wegweisend für die Schulpädagogik angesehen (vgl. Bogner 2016, 21).

<sup>6</sup> Dazu sei angemerkt, dass sich die empirische Absicherung auf rein experimentelle Bedingungen beschränkte, wodurch die soziale Realität ohne experimentellen Charakter bislang unberücksichtigt blieb. Daraus ergibt sich die Implikation für das Forschungsinteresse, die soziale Realität dahingehend zu untersuchen.

demokratische Führungsstil nach dieser Studie als Ideal gepriesen wurde (vgl. Lück 1996, 102). Vor dem Hintergrund dieses politisch motivierten Experiments sollte die Überlegenheit der Demokratie an sich gegenüber anderen Gesellschaftsformen verdeutlicht werden (vgl. ebd.). Der demokratische Führungsstil befindet sich zwischen dem autoritären und dem Laissez-faire-Führungsstil in der dialektischen Mitte (vgl. Wellek 1964, 251).

Das typologische Führungsstilkonzept von Kurt Lewin erweiterten Tausch und Tausch (1973) in mehreren quantitativen Studien um zwei Dimensionen. Diese Erweiterung, die jedoch quantitativ ausgerichtet war, dient dazu, bestimmte Verhaltensweisen von Lehrkräften<sup>7</sup> nach Art der Dimension, Richtung sowie Stärke der Ausprägung einzuordnen. Dabei steht eine Dimension für Bündelungen von kompatiblen Haltungen und Ausdrucksweisen im Verhalten, die sich messen lassen (vgl. Tausch/ Tausch 1998, 101). Das entwickelte Koordinatensystem besteht aus der Lenkungsdimension und der emotionalen Dimension.<sup>8</sup> Dabei reicht das Spektrum der Lenkungsdimension von Dirigieren bis zu individueller Freiheit und die emotionale Dimension von Geringschätzung, Abneigung und Kälte bis hin zur Zuneigung, Wärme und Wertschätzung.

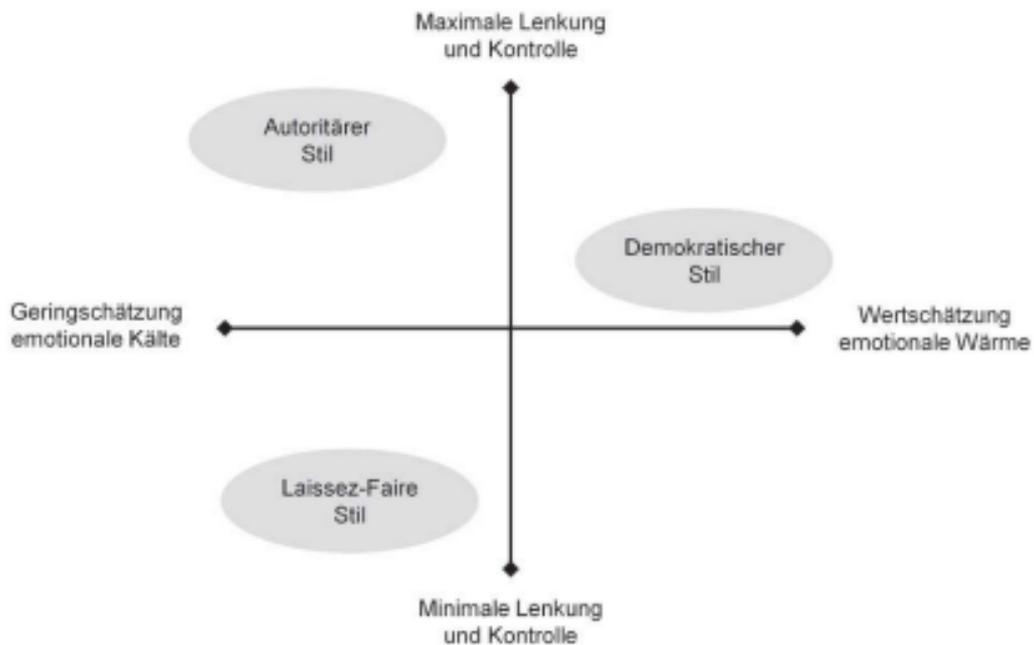
Der wesentliche zusätzliche Erkenntnisgewinn dieser Erweiterungen von Tausch und Tausch für die vorliegende qualitativ ausgerichtete Arbeit liegt in der Annahme, dass eine hohe Lenkung weder unbedingt mit einer geringen Wertschätzung einhergehen muss, noch dass eine geringe Lenkung zwangsläufig ein Zeichen von Wertschätzung von SuS darstellt (vgl. Reichenbach 2011, 132), sondern dass die Motive und Ausprägungen vielschichtig sein können. Die drei Führungsstile lassen sich in dieses Koordinatensystem einordnen, womit dieses der Veranschaulichung des Führungsstilkonzepts dient. Allerdings beschäftigen sich die quantitativen Studien von Tausch und Tausch (1973) tiefgehend mit sowohl Erziehungs- als auch Führungsstilen aus psychologischer Perspektive, was sich für den interaktionsspezifischen, qualitativen Fokus dieser Arbeit jedoch als irrelevant erweist.

---

<sup>7</sup> Für den elterlichen Erziehungsbereich werden die Dimensionen teilweise anders betitelt (vgl. Thies 2000, 44).

<sup>8</sup>Später wurde das dimensionsorientierte Konzept von Tausch und Tausch (1973) anhand von zwei weiteren Dimensionen modifiziert, was in Hinblick auf das Forschungsziel dieser Arbeit jedoch als unerheblich eingestuft werden kann, weil die Forschungsperspektive dort psychologisch ausgerichtet war und Studien quantitativ angelegt waren, sodass sie hier keine Berücksichtigung finden.

Abb. 1: Führungsstile nach Tausch und Tausch (1998)



Das Koordinatensystem von Tausch und Tausch ist für diese Arbeit insofern relevant, als es durch die zweidimensionale Ausprägung eine Verortung und damit Charakterisierung der drei klassischen Führungsstile ermöglicht, die im Folgenden genauer expliziert werden.

Bis heute gelten die drei lewinschen Führungsstile in der Wissenschaft als Status quo, weil sie die drei elementaren und differenzierbaren erzieherischen Prototypen im Umgang Macht repräsentieren (s.o.). Charakteristisch ist für die Führungsstile eine unterschiedliche Betonung von Macht auf der Schüler\*innen- oder Lehrer\*innenseite, wobei diese Entscheidung stets der Lehrperson unterliegt (vgl. Bensen 2003, 42).

### 2.3.1 Der autoritäre Führungsstil

Auf einem gedanklichen Führungskontinuum lässt sich der autoritäre Stil als eine Extremausprägung ansehen, der einen von zwei Endpolen darstellt (vgl. Baumgarten 1976, 25). Generell kann erzieherische Macht auf implizite oder explizite Weise praktiziert werden (vgl. Schmidt 1975, 34). Diese wird beim autoritären Stil uneingeschränkt explizit beansprucht, indem die hierarchische Überlegenheit der Lehrperson bewusst ausgenutzt wird, um die strukturelle Abhängigkeit der Kinder hervorzuheben (vgl. Neuhäusler 1972, 26f.; vgl. Zumkley-Münkel 1984, 84f.). Die Steuerungsmechanismen werden demnach im Unterricht so

eingesetzt, dass die Betrachtung der SuS als ganze Personen unterbunden wird (vgl. Schelle 2003, 133). Statt Diffusität zuzulassen, werden lediglich rollenspezifische Themen in spezifischen Sozialbeziehungen behandelt (vgl. Oevermann 2004, 172). In diffusen Sozialbeziehungen hingegen begegnen sich Personen als „ganze Menschen“ (Oevermann 2001, 85), weil sie keine zugeschriebenen Rollen haben. Überdies ist für diesen Stil die weitestgehende Abwesenheit von Reversibilität charakteristisch, was für die anderen beiden Stile nicht gilt (vgl. Prengel 2019, 86).

Laut Lewin (1953) fußt der autoritäre Führungsstil vor allem auf der ausdrücklichen Hervorhebung der eigenen Überlegenheit sowie der Vermeidung von Nachgiebigkeit gegenüber den Kindern (vgl. Lewin 1953, 119f.). Jegliches Autonomiestreben seitens der Kinder wird bewusst unterdrückt, um das bestehende asymmetrische Abhängigkeitsverhältnis nicht zu gefährden (vgl. Klosinski 1995, 11). Demnach sind Sphären der Heteronomie sowie des Zwangs besonders stark ausgeprägt. Die Prävalenz, die sich strukturell aus der Bekleidung des Lehramts ergibt, wird im Unterricht ohne Rücksichtnahme demonstriert, weshalb weder auf die Einsicht noch die Zustimmung der Kinder zum Vorgehen im Unterricht Wert gelegt wird (vgl. Neuhäusler 1972, 28). Charakteristisch für den autoritären Führungsstil ist damit zum einen die hierarchisch übergeordnete Stellung der Lehrperson sowie die damit verbundene Macht, die explizit zum Ausdruck kommt und bewusst offensiv zur Schau gestellt wird.

Unabhängig von Unterrichtsbereichen oder -phasen wird ein expliziter, uneingeschränkter Führungsanspruch von der Lehrperson erhoben (vgl. Zumkley-Münkel 1984, 84). Dadurch kann es zu demütigenden Adressierungen oder Bloßstellungen der SuS (vgl. Prengel 2019, 83f.) sowie zur Anwendung von Zwang und Strafe kommen, denen sich die SuS aufgrund der ungleichen Machtverteilung nicht widersetzen können (vgl. Neuhäusler 1972, 27). Insgesamt wird bei diesem Stil die Schwelle der erzieherischen Machtausübung zur Explizitheit überschritten, weil jemand, der in einem solchen Stil agiert, „[...] Unterordnung fordert um seiner eigenen Person willen, aus Herrschaftsgelüsten, Willkür, Laune oder sonstigen subjektiven Bedürfnissen [...]“ (Glöckel 2000, 59).

Der Stil zeichnet sich in den unterrichtlichen Situationen dadurch aus, dass die Lehrkraft eine durchgehend dominante Rolle einnimmt (vgl. Rief 2019, 92). Alle Entscheidungen werden von der Lehrkraft getroffen und sie akzeptiert nur den von ihr vorgegebenen Weg zur Erreichung des Unterrichtsziels (vgl. Altenthan et al. 2010, 123). Das Vorgehen während des Unterrichts wird von der Lehrkraft zudem intransparent gestaltet, weshalb die SuS auch kein Mitspracherecht bei den zu treffenden Entscheidungen haben und stattdessen lediglich

gehorsam sein müssen (vgl. Rief 2019, 92). Das Verhältnis zwischen SuS und der Lehrperson bleibt damit insgesamt kühl (vgl. Altenthan et al. 2009, 34) und distanziert (vgl. Lück 1996, 99).

Die Ansprache der SuS zeichnet sich durch viele zwangsstrukturierte Befehle und Anordnungen aus (vgl. Tausch/ Tausch 1973, 175). Auch sind unterbrechende, befehlsartige Kommandos seitens der Lehrkraft keine Seltenheit, weil sie die vollständige Kontrolle der SuS anstrebt und aufrechterhalten will (vgl. Altenthan et al. 2010, 123). Der Redeanteil der Lehrperson ist im Vergleich zu dem der SuS unverhältnismäßig groß, was die dominante Position zusätzlich unterstreicht, wohingegen Wünsche oder Anregungen SuS keine Beachtung finden, weil sie als Untergebene betrachtet werden (vgl. ebd.). Dadurch stehen allein die Interessen der Lehrperson im Fokus, sodass sich die geführten SuS diesen Interessen durchgängig beugen müssen (vgl. Zumkley-Münkel 1984, 84). Neben der Äußerung von Vorwürfen, Ungeduld sowie Tadel (vgl. Altenthan et al. 2010, 123) bestimmt die Lehrperson sowohl die Tätigkeiten an sich als auch die jeweiligen Techniken im Unterricht allein (vgl. ebd.). Äußert die Lehrperson Kritik, so tut sie dies auf eine persönliche und nicht auf eine konstruktive Weise (vgl. ebd.). In Bezug auf Aktivitäten von SuS muss für einfachste und banale Tätigkeiten eine Erlaubnis bei der Lehrkraft eingeholt werden (ebd.). Da sich die Lehrkraft um eine große Distanz zu den SuS bemüht und an einer deutlich sichtbaren Asymmetrie festhält, obliegt die Verantwortung für die Erledigung der Aufgaben allein bei der Lehrkraft (vgl. Thies 2017, 71). Insgesamt lässt sich Folgendes konstatieren: Wenn ein „[...] autoritärer Führungsstil vorherrscht, wird ein Mindestspielraum unterschiedlicher Auffassungen von Ordnungs- und Gestaltungsmöglichkeiten kaum gestattet [...]“ (Rückriem 1975, 30).

### **2.3.2 Der demokratische Führungsstil**

Auf dem Führungskontinuum befindet sich der demokratische Führungsstil genau in der dialektischen Mitte zwischen den beiden Endpolen, was eine moderate Ausprägung in den Sphären Autonomie und Freiheit bedeutet. Die erzieherische Machtausübung findet beim demokratischen Stil unterhalb der expliziten Schwelle statt. Die Lehrkraft bedient sich weder expliziten Ausdrucksformen von Macht, noch demonstriert sie ihre hierarchische Überlegenheit, sodass sie ihre dominante Führungsrolle im Gegensatz zum autoritären Stil nur im äußerst notwendigen Ausmaß beansprucht (vgl. Tausch/ Tausch 1973, 177). Stattdessen setzt die Lehrperson die qua Amt zur Verfügung stehenden Machtmittel zum Zweck der Gruppendynamik ein, wobei sie sich als Teil der Gruppe begreift und damit bewusst keine

herausgehobene Außenposition einnimmt (vgl. Bohnsack 1976, 491). Der von der Lehrperson zu vermittelnde und von den SuS zu erlernende Gleichheitsgrundsatz spielt bei diesem Stil eine zentrale Rolle, weil alle beteiligten Gruppenmitglieder lernen sollen, gleichermaßen Verantwortung am Unterrichtsgeschehen zu übernehmen (vgl. Zumkley-Münkel 1984, 12).

Angestrebt wird eine symmetrische Kommunikation zur Überwindung der institutionell gegebenen Ungleichheit zwischen Lehrperson und SuS, weshalb eine sichtbare Dominanz der Lehrperson gegenüber den SuS abgelehnt wird (vgl. Heinrich 1998, 67). Dies steht grundsätzlich im Widerspruch dazu, die Generationendifferenz zwischen Lehrperson und SuS zu verkörpern, was jedoch zu den zugewiesenen Pflichten einer Lehrperson gehört (vgl. Wagner-Winterhager 1990, 462). Damit zeichnet sich dieser Stil durch einen auf Konsens ausgerichteten Diskurs zwischen Lehrperson und SuS aus, der auch anfänglichen Dissens durchaus zulässt. Die Lehrkraft beschränkt ihre Machtausübung bewusst auf eine funktionale Koordinationsfunktion und fungiert anstatt als herausgehobene Instanz vielmehr als „Primus inter pares“ (Heinrich 1998, 67). Die Gleichwertigkeit und Würde aller beteiligten Personen wird stets geachtet und Sprachäußerungen vollziehen sich nach dem Prinzip der sozialen Reversibilität (vgl. Altenthan et al. 2010, 124). Generell wird ein hohes Maß an Reversibilität realisiert, ohne die Anwendung einer nicht-reversiblen Führung zu missachten, wenn dies in Situationen notwendig sein sollte (vgl. Prenzel 2019, 86). Dadurch sind kooperative, auf Parität gerichtete Verhaltensweisen häufig anzutreffen (vgl. ebd.). Spontanes Verhalten der SuS wird seitens der Lehrkraft gezielt ermöglicht, um zu suggerieren, dass die Unabhängigkeit sowie Selbstständigkeit der SuS erwünscht ist und gefördert wird (vgl. Altenthan et al. 2010, 124).

Aufgrund der fehlenden Identifikation der Lehrperson mit einer autoritären Grundhaltung werden die eigene, übergeordnete pädagogische Autorität und die damit verbundenen Machtmittel verleugnet (vgl. Lüsebrink 2015, 5). Die Lehrpersonen, die diesen Stil anwenden, geben gezielt keine einseitigen befehlsartigen Anordnungen, weil sie vielmehr daran interessiert sind, die Akzeptanz und das Einverständnis der SuS einzuholen (vgl. ebd., 7). Statt dem Einfordern von bloßem Gehorsam wird von der Lehrperson vielmehr eine intrinsische Anpassungsbereitschaft der SuS verlangt (vgl. ebd.). Die „Verschleierung des Befehlscharakters“ (Reichenbach 2011, 47) von Äußerungen ist neben einer unscheinbaren, impliziten Autorität das wesentliche Phänomen, denn die im Allgemeinen stark ausgeprägte Subjektorientierung ist letztlich eine Verleugnung der eigenen herausgehobenen Machtposition (vgl. Menzel/ Rademacher 2012, 79). Die Lehrperson strebt folglich bewusst

eine Symmetrie zwischen sich und den SuS an, obwohl zwischen beiden Instanzen eine genuin asymmetrische Beziehung besteht. Die exponierte Rolle in dieser asymmetrischen Beziehung wird verharmlost und – im Gegensatz zum vorher explizierten autoritären Führungsstil – gerade nicht zu autoritären Zwecken (aus-)genutzt. Dies spiegelt sich auch in der konkreten Ausgestaltung des Unterrichts wider:

„Beispielhaft für diese Form der Verleugnung pädagogischer Macht sind Bezeichnungen pädagogischer Settings mit Termini wie Freiarbeit oder offener Unterricht. Diese Termini suggerieren die Überwindung eines starren pädagogischen Kontrollregimes zugunsten einer freiheitlichen Selbstbestimmung und Selbständigkeit der pädagogischen Klientel“ (Menzel/ Rademacher 2012, 79).

Das Ziel dieser pädagogischen Mittel und Absichten sind mündige und autonome SuS (vgl. Menzel/ Rademacher 2012, 80). Mit diesem Führungsstil werden die SuS demnach als ganze Personen anerkannt und sind keine lediglich zu unterrichtenden Objekte (vgl. Lewin/Lewin 1941/ 1982, 286), was einen höheren Grad an Diffusität im Unterricht im Gegensatz zum autoritären Führungsstil erlaubt. Die Lehrperson ist offen für Anregungen und nimmt Ideen der SuS gern entgegen (vgl. ebd. 289). Es wird bewusst darauf geachtet, dass sich die SuS frei äußern können und eigenverantwortlich Entscheidungen treffen, wenn es die Situation zulässt (vgl. ebd. 286). So wird gemeinsam darüber diskutiert und entschieden, welche Tätigkeiten und Methoden angewendet werden, wobei die Lehrkraft ermutigend und moderierend mitwirkt (vgl. Altenthon et al. 2010, 124). An dieser Stelle sei auf die Parallelen zu Korczaks pädagogischem Konzept des Schülerparlaments verwiesen (vgl. hierzu Korczak 1921/1923). Die Lehrkraft schafft mit ihrem Handeln lediglich Anregungen zur Selbstständigkeit der SuS und will damit „keine explizite Führerrolle beanspruchen“ (Sader 2002, 272). Letztendlich wird die Wahrnehmung einer Gleichheit zwischen Lehrperson und SuS erzeugt, bei der es sich aufgrund des beschriebenen asymmetrischen Verhältnisses allerdings nur um eine Pseudoegalität handeln kann. Schließlich gibt Lewin selbst zu bedenken, dass SuS relativ schnell entlarven würden, wenn die Lehrperson lediglich „pseudo-demokratische“ (Lewin/Lewin 1941/1982, 287) Diskussionen oder Strukturen im Unterricht gestattet. Dies ist dann der Fall, wenn zwar ein Meinungs austausch und kritisches Feedback erwünscht sind, jedoch letztlich trotzdem jener Weg gewählt wird, der bereits vorab von der Lehrperson als sinnvoll erachtet wurde (vgl. ebd.). Bei einem „wirklich demokratischen Schulunterricht“ (Lewin/Lewin 1941/1982, S. 287) werden sowohl die Planung des Unterrichts als auch konkrete Inhalte sowie Methodik gemeinsam vorab mit allen SuS festgelegt, ohne dass die Lehrperson einen Sonderstatus hätte. Dadurch wissen die SuS zu jeder Zeit, worauf sie

hinarbeiten, denn die Lehrperson beteiligt ihre SuS transparent an Entscheidungen und bespricht mit allen SuS die jeweiligen Erarbeitungsschritte (vgl. Altenthan et al. 2010, 124). Bei Gruppenarbeiten dürfen die SuS eigenständig entscheiden, mit wem sie zusammenarbeiten wollen (vgl. ebd.) und die Lehrperson verhält sich währenddessen gegenüber den SuS so, als sei sie selbst Gruppenmitglied (vgl. Lück 1996, 99). Im Hinblick auf Arbeitsanweisungen beschränkt sich die Lehrkraft auf wenige Strukturierungen, weil das eigenständige Arbeiten der SuS im Fokus steht (vgl. Sader 2002, 265). Bei aufkommenden Problemen entscheidet die Lehrkraft nicht allein für alle, sondern es wird in Anbetracht der Verantwortungsübertragung eine gemeinsame Lösungsfindung angestrebt, mit der die Mehrheit zufrieden ist (vgl. Rief 2019, 92; vgl. Lück 1996, 99). Damit orientiert sich das Abhalten des Unterrichts an einer gemeinsamen Arbeit und Problemlösung auf Augenhöhe, weil die Lehrperson die grundlegende Hierarchie zwischen SuS und Lehrkraft durch das Primat der Partnerschaft ersetzt (vgl. Bohnsack 1976, 494f.). Die allgemeine Entscheidungsgeschwindigkeit sowie die Produktivität der Gruppe sind aufgrund der beschriebenen Kollektivorientierung im Vergleich zum autoritären Stil hingegen eher gering (vgl. Rief 2019, 92). Obwohl die Lehrkraft ihre herausgehobene Machtposition verharmlost und sich um eine vermeintlich symmetrische Kommunikation bemüht, weist sie dennoch implizit eine dominante Position auf, der sie sich nicht vollständig entziehen kann (vgl. ebd. 655).

Die grundsätzliche Utopie einer Symmetrie zwischen Lehrkraft und SuS wird beim demokratischen Führungsstil durch eine pädagogisch subtile Art der Führung angestrebt, die nur schwer von einer *Verführung* zu unterscheiden ist (vgl. Reichenbach 2007, 654). Zur Verschleierung des Machtverhältnisses dient die bewusste Verwendung geeigneter Formulierungen<sup>9</sup>, mit denen eine Symmetrie von Lehrperson und SuS suggeriert wird, wobei dies vielmehr einer Verleugnung der Wirklichkeit gleichkommt (vgl. Reichenbach 2011, 119ff.).

### **2.3.3 Der Laissez-faire-Führungsstil**

Der Laissez-faire-Führungsstil steht dem autoritären Führungsstil diametral gegenüber, denn er liegt auf dem Führungskontinuum als zweite Extremausprägung am anderen Ende und bildet damit den zweiten Endpol. Der Stil beruht im Gegensatz zu den anderen beiden Stilen auf der Annahme, dass die menschliche Natur intrinsisch – und damit ungesteuert durch

---

<sup>9</sup> So werden Lehrpersonen z.B. als Lernhelfer\*innen oder Begleiter\*innen von Lernprozessen bezeichnet, während SuS als Mitarbeitende auf Augenhöhe betitelt werden (vgl. Reichenbach 2011, 122).

andere – danach strebt, ein harmonisches und kooperatives Verhältnis zu seinen Mitmenschen herbeizuführen (vgl. Rogers 1959, 196). Aufgrund dessen wird für die vollständige Selbstentfaltung des Menschen der Verzicht auf Führung als Ideal angesehen (vgl. Rogers 1959, 196). Im Gegensatz zur expliziten Ausführung der Führungsrolle wie beim autoritären Führungsstil wird diese bewusst negiert (vgl. Zumkley-Münkel 1984, 85).

Unzweifelhaft ist bei diesem Stil das Maß an gewährter Freiheit sowie an Autonomie am größten (vgl. Lewin et al. 1939, 285), wodurch ein hoher Grad an Diffusität im Unterricht entsteht. Die Grundidee dieses Stils lässt sich wie folgt zusammenfassen: „Dem Kinde Freiheit zu gewähren, kann eine erzieherische Maßnahme sein“ (Berge 1961, 45). Dies impliziert, dass die Freiheit der SuS erst auf eine bestimmte Weise durch das Lehrendenhandeln hergestellt werden muss. Die Aufgabe der Lehrkraft ist es nach diesem Verständnis, die Kinder dabei zu unterstützen, sich in ihrer zugestandenen Freiheit selbst zu erziehen, womit ein Erziehungsbedarf und damit eine Notwendigkeit der Machtausübung von der Lehrperson abgelehnt und verweigert wird (vgl. Freinet 1980, 25).

Der Laissez-faire-Stil zeichnet sich demnach im Wesentlichen durch die Passivität der Lehrperson aus, die daran interessiert ist, die Kinder und Jugendlichen so wenig wie möglich zu beeinflussen (vgl. Weber 1978, 239). Eine Kontrolle der SuS wird bewusst vermieden, sodass die SuS ihre Aufgaben grundsätzlich selbst bestimmen und ein hohes Maß an Autonomieerfahrungen gewährt wird (vgl. Thies 2017, 71). Demnach besteht das Führungskonzept der Lehrkraft darin, möglichst nicht in das Unterrichtsgeschehen einzugreifen. Die Lehrperson hält sich bewusst aus dem Geschehen heraus, was zweifelsohne ein gegensätzliches Verständnis einer Lehrendenrolle im Vergleich zum autoritären Stil und damit der dort anzutreffenden Form der erzieherischen Machtausübung darstellt.

Diesem Verhalten wohnt eine „a-pädagogische Haltung“ (Maiwald 2020, 240) inne, die ohne Interventionen auskommt, indem sie sich den Interaktionen bewusst entzieht (vgl. ebd.). Insgesamt ist auch hier – analog zu dem Phänomen der a-pädagogischen Haltung bei Erziehungsberechtigten – die Verweigerung einer erzieherischen Zuwendung zu konstatieren (vgl. ebd., 251). Es ist folglich nicht das Ziel, normative Konzepte zu vermitteln, Erziehungsmaßnahmen gezielt einzusetzen oder generell die Beziehungen überhaupt zu gestalten (vgl. ebd. 251f.) und somit ist die Beziehung zu den SuS von großer Distanz und Gleichgültigkeit geprägt. Damit vermittelt die Lehrperson den SuS, dass sie etwaigen an sie herangetragenen Erwartungen an ihre Berufsrolle hinsichtlich einer Beziehungsstiftung abweisend gegenübersteht (vgl. Paris 1998, 10f.) Aufgrund dieser Einstellung gibt die Lehrkraft implizit zu verstehen, dass nur sie selbst einen Beziehungsaufbau zu den SuS

arrangieren und gestalten könnte, wenn sie es wollte (vgl. ebd.). Daher kann die Beziehung zu den SuS im Gegensatz zu den anderen Führungsstilen als nicht strukturiert bezeichnet werden (vgl. Klaffke 2013, 33). Das Erziehungsverhältnis zu den SuS wird fast vollständig aufgelöst (vgl. Weber 1978, 239).

In diesem Sinne kann gesagt werden, dass die „objektive Inanspruchnahme der Erziehungsposition auf paradoxe Weise mit einer Selbstdistanzierung von dieser Inanspruchnahme verbunden ist“ (Funcke 2020, 6). Das Aufzwingen von Lernzielen wird vermieden, da sich die Tätigkeit der Lehrkraft auf das reine Anbieten von Materialien beschränkt, um dem unterstellten Bedürfnis der Lernenden nach Autonomie und der freien Gestaltung ihrer Unterrichtszeit nachzukommen (vgl. Zumkley-Münkel 1984, 54; vgl. Lück 1996, 100). Deshalb hält sich die Lehrperson auch räumlich weitestgehend von der Gruppe fern (vgl. Altenthan et al. 2010, 124). Damit gewährt sie der Gruppe völlige Handlungsfreiheit hinsichtlich der Tätigkeiten und der Entscheidungsfindung (vgl. ebd.). Hinweise, Informationen oder Antworten werden nur auf Anfrage und Eigeninitiative der SuS gegeben, sodass die Lehrkraft in ihrer passiven Rolle verharrt (vgl. Lück 1996, 100). Eine klare Unterrichtsstruktur gibt es demnach nicht (vgl. Rief 2019, 92). Kennzeichnend für diesen Stil ist zudem eine fehlende Umsetzung von Vorschlägen, weil anstatt einer effizienten Entscheidungsfindung allzu oft lange Diskussionen geführt werden, in denen es keine lenkende Instanz gibt, da die Lehrperson keine Moderation übernimmt (vgl. Altenthan et al. 2009, 36).

Dem Verhalten der SuS werden keine Grenzen gesetzt, sodass die SuS grundsätzlich die Verantwortung für ihr Handeln selbst übernehmen müssen, was nicht selten in Chaos endet, weil die SuS noch nicht über die gleichen Erfahrungen in der Problemlösungskompetenz wie die Lehrkraft verfügen (vgl. Klaffke 2013, 33). Infolgedessen misslingt die „Synthese zwischen Führen und Gewährenlassen“ (Neuhäusler 1972, 30), weil die Richtung, in die die Kinder ohne jegliche Intervention oder Anleitung treiben, völlig irrelevant zu sein scheint. Der Laissez-faire-Stil zieht deshalb neben der Negation der Berufsrolle mit einer Führungsfunktion und Machtmitteln auch Verantwortungslosigkeit nach sich (vgl. Neuhäusler 1972, 34).

Die Lehrperson weigert sich demnach, in irgendeiner Form erzieherisch tätig zu werden. Doch auch dieser „völlige Verzicht“ (Schmidt 1975, 129) auf den Einsatz erzieherischer Machtmittel ist eine Entscheidung in der Hinsicht, die Kinder den Folgen eines zufälligen Gesamtgeschehens zu überlassen (vgl. ebd.). Die erzieherische Machtausübung der Lehrperson findet damit jedoch ebenfalls statt, weil diese die gewährte Freiheit erst stiften

muss, indem sie die Kinder ohne jegliche Regulierung aussetzt. Insofern stellt paradoxerweise auch ein „Verzicht auf eben diese Machtausübung trotzdem eine Inanspruchnahme der Machtposition dar [...]“ (Maiwald 2020, 227).

## **2.4 Weitere Ausdifferenzierungen**

Seit dem Konzeptentwurf von Lewin und seinen Mitarbeitenden (1939) in den USA wurden weitere Facetten und Alternativkonzepte von Führungsstilen entworfen.<sup>10</sup> Die Führungsstilforschung der nachfolgenden Jahrzehnte brachte einige weitere Typenkonzepte hervor, die das Verhalten von Führungskräften noch detaillierter systematisieren, wobei sich diese Studien im überwiegenden Teil auf die Arbeitswelt außerhalb des pädagogischen Bereichs beschränkten.<sup>11</sup> Versuche, die Bezeichnungen der Führungsstile durch Begriffe wie *sozialintegrativ* oder *autoritativ* zu ersetzen, konnten sich in der Wissenschaft nicht durchsetzen (vgl. Glöckel 2000, 62).

Birth und Prillwitz (1959) bestätigten die Ergebnisse von Lewin, Lippitt und White (1939) in Bezug auf die Auswirkungen der unterschiedlichen Stile auf die Jugendlichen. Das Konzept der Stile wurde in dieser Kontrollstudie zwar nicht grundsätzlich infrage gestellt, allerdings identifizierten sie zusätzlich zu den drei klassischen Stilen noch drei weitere Führungsstile: einen verdeckt autoritären, einen Trainer- und einen Kontroll-Stil (vgl. Birth/ Prillwitz 1959, 241ff.), die allerdings im Vergleich zu dem Lewinschen Konzept nur wenig Berücksichtigung in der pädagogischen Literatur finden und deshalb nicht thematisiert werden.

Mit der vorliegenden Arbeit wird der Forschungsstand um einen qualitativen Beitrag zur Erforschung der Führungsstile bei Lehrkräften in der unterrichtlichen Interaktion ergänzt. Anstatt von wertenden Stellungnahmen zu den Stilen, die aufgrund ihrer Oberflächlichkeit oft kritisiert werden (vgl. Weber 1978, 339) wird im folgenden Kapitel eine empirische Analyse auf Basis von erhobenem Datenmaterial vollzogen. Die Empirie zeigt grundsätzlich, welche theoretischen Konstruktionen in der sozialen Realität plausibel sind. Demnach gilt es die soziale unterrichtliche Realität vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlagen zu untersuchen und zu analysieren.

---

<sup>10</sup> Vor allem im Bereich der nicht-schulischen Arbeitswelt gab es in unterschiedlichen beruflichen Kontexten viele Ausdifferenzierungen (vgl. Tannenbaum/ Schmidt 1958, 96). So ist beispielsweise der moderne bürokratische Führungsstil im Management eine Weiterentwicklung des autoritären Führungsstils.

<sup>11</sup> Siehe z.B. die Ohio-State-Führungsforschungsprojekt oder die Michigan-Studien, wobei auch diese Studien vom Konzept von Lewin, Lippitt und White beeinflusst wurden (vgl. Brodbeck/Maier/Frey 2010, 334).

### **3. Fallrekonstruktionen**

Im empirischen Teil dieser Arbeit werden mit einer objektiv-hermeneutischen Sequenzanalyse Ausschnitte aus Unterrichtsprotokollen ausgewertet, um die zugrunde liegenden Bedeutungsstrukturen rekonstruieren zu können (vgl. Wernet 2009, 18). Den methodischen Zugang zur Rekonstruktion der Wirklichkeit bieten Protokolle, weil sich in ihnen die soziale Wirklichkeit in Textform abbildet, weshalb sie Gegenstand der objektiven Hermeneutik sind (vgl. Wernet 2009, 12).

Die Textrekonstruktion mittels Interpretation ist eine wesentliche Säule dieses Forschungsprojekts, in dem das vorliegende Material sinnverstehend gedeutet wird. Vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses wird dadurch der spezielle Umgang der Lehrpersonen mit der erzieherischen Machtausübung in konkreten Handlungssituationen nachvollzogen, der mit Rückbezug zur theoretischen Rahmung Aufschluss über die bestimmten Führungsstile erlaubt. Relevant sind daher jene unterrichtlichen Interaktionssequenzen eines Protokolls, anhand derer sich ein möglicher Führungsstil abzeichnet.

#### **3.1. Vorgehensweise bei der Protokollbeschaffung**

Die Materialgrundlage bilden die Protokolle, auf die sich das Interpretationsverfahren stützt. Die Audioaufnahmen wurden während der Unterrichtsstunden an einem Gymnasium in den Klassenstufen 10 und 13 durchgeführt, wobei eine Aufnahme im Fach Deutsch in einer 10. Klasse und die andere im Fach Politik erfolgte. Dabei handelt es sich um unterschiedliche Klassen des zehnten Jahrgangs. Die dritte Aufnahme fand in einem Religionskurs der Jahrgangsstufe 13 statt. Aufgezeichnet wurden die Unterrichtsstunden mittels zweier Diktiergeräte, wobei eines vorn am Pult und eines in der letzten Reihe platziert wurde. Alle beteiligten SuS und Lehrkräfte wurden über das Projekt informiert und gaben vorab ihr Einverständnis zu den Aufnahmen.

Die forschungslogisch erwünschte Realsituation ist damit empirisch gegeben. Alles, was in den auditiv aufgenommenen Unterrichtsstunden hörbar verbal geäußert wird, ist Bestandteil des Protokolls.<sup>12</sup> Damit liefert das Unterrichtsprotokoll eine aufschlussreiche Datengrundlage über die Interaktionen innerhalb der Stunde. Forschungsgegenstand ist demnach die unterrichtliche Interaktion zwischen Lehrperson und SuS, wobei der Fokus auf den Sprechakten der Lehrpersonen liegt, da deren kommunikatives Verhalten das

---

<sup>12</sup> Die Aussagen der SuS werden entweder mit im Text transkribiert oder sind mit entsprechender Kennzeichnung im Materialverzeichnis zu finden.

Forschungsinteresse begründet. In welcher Art und Weise die Lehrendenrolle in der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem ausgefüllt und hergestellt wird, gilt es anhand der Unterrichtssequenzen zu rekonstruieren. Die Interpretationen werden vom Erkenntnisinteresse geleitet, jene soziale Praxis möglicher Führungsstile zur Etablierung der Lehrendenrolle und ihrer Aufrechterhaltung sinnverstandend nachzuvollziehen.

### 3.2 Anmerkungen zum Transkriptionssystem und zur Interpretation

Die Unterrichtsaufnahmen wurden anhand der folgenden Transkriptionsregeln<sup>13</sup> verschriftlicht (TiQ)<sup>14</sup>:

<b>Zeichen</b>	<b>Bedeutung</b>
(.)	Kurze Pause beim Sprechen, Zeiteinheiten bis knapp unter einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>Nein</u>	Betonung
<b>Nein</b>	Sprecher/Sprecherin spricht lauter in Relation zur sonstigen Lautstärke
°nee°	Sehr leise gesprochen
.	Stark sinkende Intonation
;	Schwach sinkende Intonation
,	Leicht steigende Intonation
?	Deutliche Frageintonation
brau-	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Zwei oder mehr Worte, die wie eines gesprochen werden
jaa:::	Dehnung von Lauten. Häufigkeit der Doppelpunkte $\triangleq$ Länge der Dehnung
<i>Kursiv</i>	Schnell gesprochen
(doch)	Schwer verständliche Äußerung // Unsicherheit bei der Transkription
( )	Unverständliche Äußerung. Länge der Klammer $\triangleq$ Dauer der Äußerung
((hustet))	Anmerkungen zu nichtverbalen Ereignissen
@nein@	Lachend gesprochene Äußerung
@(.)@	Kurzes Auflachen
[ ]	Beginn einer Überlappung beim Sprechen bzw. den direkten Anschluss beim Sprecherwechsel

<sup>13</sup>Die gesamten Sequenzen der einzelnen Rekonstruktion sowie die daraus entnommenen Sprechakte werden bewusst durchgängig in Kleinbuchstaben geschrieben.

<sup>14</sup>Quelle: Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2008), 166-168.

<b>Zeichen</b>	<b>Bedeutung</b>
<u>mmh</u>	Eindeutige Bejahung
<u>Lm</u>	Lehrer männlich
<u>Lw</u>	Lehrerin weiblich
*	Name geändert
<u>Sm</u>	Schüler männlich

### 3.3 Fallrekonstruktion I : „Ich will noch kurz die Gelegenheit wahrnehmen“ – Das Ideal des paritätischen Verhältnisses?

#### Gesamtsequenz

Lm: *okay*; ich will kurz die:: (.) gelegenheit noch wahrnehmen, mit euch (1) zu sprechen (.) wie sind die verhandlungen bisher gelaufen? #00:30:24-0#

[diverse Beiträge von SuS und dem Lehrer]<sup>15</sup> (221)

Lm: *wir ham=jetzt* längst nicht alle gespräche durch, (.) ehm; die frage wär jetzt aber wie wolln wir weiter **verfahren?**=also wir könnten jetzt natürlich noch die ausstehenden zweiergespräche weiterführen (.) oder wir können sagen eh wir überspringen noch die ausstehenden gespräche und sagen (.) fdp und grüne sprechen jetzt in der nächsten sitzung dann noch mal zusammen mit der union und zusammen mit der spd= was würdet ihr sagen (1) ehm (.) was würdet ihr (.) bevorzugen? #00:34:29-2#

[diverse Aussagen von mehreren SuS]<sup>16</sup> (59)

Lm: ((in Richtung einer Schülerin)) okay, gibst du nochmal weiter dass wir noch ein paar mehr stimmen ein- einfangen können, #00:35:28-1#

Eingebettet ist diese Sequenz in eine unterrichtliche Interaktion zwischen Lehrkraft und SuS im klassenöffentlichen Modus. Das vorliegende Interaktionsprotokoll stammt aus einer

<sup>15</sup> Diese Aussagen werden vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses nicht berücksichtigt. Die transkribierten Aussagen befinden sich im Materialverzeichnis.

<sup>16</sup> Auch diese Aussagen sind im Materialverzeichnis transkribiert abgebildet.

Unterrichtsstunde eines Gymnasiums im Fach Politik. Die Lehrkraft ist männlich und 36 Jahre alt. Das Unterrichtsprotokoll basiert auf einer verschriftlichten Audioaufnahme einer Unterrichtsstunde. Dabei simuliert eine 10. Klasse die Koalitionsverhandlungen zwischen Parteien. Die SuS finden sich dazu in Gruppen zusammen und übernehmen die Perspektive der jeweiligen Parteien, um die Gespräche untereinander abzuhalten. Die zu analysierenden Sequenzen werden vom Lehrer nach Beendigung der Gruppenphase geäußert. Ausgangspunkt der Interpretation bildet die folgende Sequenz:

Lm: *okay*; ich will kurz die: (.) gelegenheit noch wahrnehmen,

Um den latenten Sinngehalt dieser Lehreräußerung zu erfassen, wird zunächst in einem ersten Explikationsschritt überlegt, in welchen Kontexten diese Äußerung noch denkbar ist. Damit werden die Normalitätsunterstellungen entschlüsselt, denen ein bestimmter Sprechakt unterliegt. Als Gedankenexperiment werden hierzu mögliche Geschichten genannt, in denen die Sequenz als Äußerung normalerweise auftreten kann:

- 1) Der Chef spricht bei einer Weihnachtsfeier. Nachdem er seinen Vortrag beendet hat, schaut er auf die Uhr und wendet sich dann erneut den Mitarbeitenden zu: „*Okay ich will kurz die Gelegenheit noch wahrnehmen*, um mit ein paar Flyern auf das soziale Projekt unseres städtischen Sportvereins aufmerksam zu machen. [...]“
- 2) Soeben wurde ein Referat gehalten. Der Dozent geht nach vorn, bedankt sich und sagt dann zur gesamten Gruppe „*Okay ich will kurz die Gelegenheit noch wahrnehmen*, Ihnen meine neue Mailadresse mitzuteilen. [...]“
- 3) Während der Anhörung einer Expertin im Ausschuss des Bundestages sagt die Expertin während einer Pause: „*Okay ich will kurz die Gelegenheit noch wahrnehmen*, um auf die unzureichende Qualität der Mikrofone hier im Saal aufmerksam zu machen, bevor gleich der nächste Experte spricht. [...]“
- 4) A bittet B, auf einer Gala auch noch etwas zum Projekt zu sagen. B weigert sich, aber A drückt ihm das Mikro in die Hand. B gibt nach und sagt – halb zu B und halb zur Gruppe – ins Mikro: „*Okay ich will kurz die Gelegenheit noch wahrnehmen*, mich bei allen Beteiligten sehr herzlich zu bedanken [...]“

Alle vorgestellten Geschichten haben die Gemeinsamkeit, dass eine Person sich vor einer Gruppe bzw. einem Team selbst herausstellt und das Wort ergreift, um ein Anliegen zu

äußern. Bezeichnend ist dabei der Umstand, dass der Sprechakt inhaltlich nichts eröffnet, sondern vielmehr erteilt sich die Person selbst die Redebefugnis. Mit dieser formelhaften Wendung wird höflich auf das Redeereignis hingewiesen, was lediglich einer Konvention entspricht, weil die Person darüber nicht reden müsste, sondern stattdessen einfach mit dem Inhaltlichen anfangen könnte. In informell-diffusen Kontexten ist dies nicht zu erwarten, weil dies als übertrieben wahrgenommen werden würde und dort die Sprechendenrolle deshalb weniger expliziert wird.

Die ersten drei Geschichten weisen die Gemeinsamkeit auf, dass der Sprechakt nach dem eigentlichen Hauptanliegen der Redner\*innen bzw. kurz vor dem Ende des jeweiligen Zusammenkommens ausgesprochen wird. Eigentlich ist der Pflichtteil erfüllt, aber man wolle am Ende *kurz die Gelegenheit noch wahrnehmen*. Demnach stellt dieser einleitende Sprechakt ein Vorlaufelement dar, mit dem das eigene, außerplanmäßige Anliegen signalisiert wird. Der Spannungsgehalt wird dadurch potenziert, dass die sprechende Person sich selbst das Rederecht einräumt, aber gleichzeitig auch legitimiert, weil sie dieses begründet. Damit streicht die sprechende Person die Tatsache heraus, dass sie keineswegs unter allen Umständen ein besonderes Rederecht genießt und damit auch keine herausgehobene Stellung gegenüber den anderen Beteiligten hat. Gleichzeitig kommentiert sich der Sprechakt selbst. In diesem Sinne distanziert sich die Person auf manifester Ebene von der expliziten Ausübung von Autorität, weil stattdessen *kommentiert* wird, was gerade getan wird. Damit zeigt die sprechende Person an, dass sie den anderen den Vortritt lässt, aber hier nur eine Ausnahme dieser Regel in Anspruch nimmt. Autorität wird nur indirekt sichtbar. Das Wort wird auf offizielle Art und Weise ergriffen, womit die Aufmerksamkeit der Gruppe generiert wird. Dies lässt auf einen mündlich-formellen Vortragskontext schließen, weil es vorher einen Redeanlass gegeben haben muss, der nun für das eigene Anliegen genutzt wird.

Mit der Verwendung des Wortes *kurz* wird die Redeerlaubnis, die sich der Sprecher selbst erteilt hat, legitimiert. Das Wort markiert, dass die Situation keine längere Aktion zulässt, weil die eigene Rede im Rahmen einer bestimmten „Gelegenheit“ stattfindet. Das Wort *kurz* impliziert, dass etwas geschieht, was eigentlich in dieser Situation nicht zu erwarten ist, sondern etwas Störendes während einer fortlaufenden, anders gearteten Tätigkeit darstellt und deshalb legitimierungsbedürftig ist. Ohne zeitliche Restriktionen durch den Kontext wäre die Verwendung des Wortes *kurz* unsinnig.

Während die ersten drei Lesarten den Aspekt der Eigeninitiative akzentuieren, kommt in der Lesart der Geschichte 4 der externe Einfluss auf die Person zum Ausdruck: Dort ergreift die

Person nicht aus eigener Intention das Wort, sondern wird von einer anderen Person dazu aufgefordert. Zwar bedient sich die Person auch der für gehobene Feierlichkeiten üblichen Konvention, die eigene Rede einzuleiten. Allerdings nimmt das *okay* Bezug auf die Aufforderung von A, sodass B von A in diese Sprechrolle gedrängt wird und diese mit dem *okay* akzeptiert. Diese Zustimmung lässt sich zusätzlich als Signal in Richtung von A lesen, dass B der Aufforderung – nach einer offenbar vorausgegangenen Ablehnung – nun folgt. Demnach erhält das *okay* eine leicht resignative Tönung, weil der Sprecher nun in seine ihm zugewiesene Rolle einwilligt. Nichtsdestotrotz impliziert auch das *okay* aus Geschichte 4 die Akzeptanz der Situation und damit den Übergang vom Geschehenen zum eigenen Anliegen.

Da der Inhalt lediglich vom Bisherigen abweicht, *müssen* die sprechende Person und die Zuhörenden keineswegs zwangsläufig in einem asymmetrischen Verhältnis zueinander stehen, aber sie können es. Typisch wäre die Verwendung in einem akademischen Sitzungskontext mit formellem Charakter. Zur Spezifizierung der Situation soll eine Textkontrastierung mit einer Sitzungssituation im akademischen Milieu vorgenommen werden, indem die Satzeinleitung *Okay ich will kurz die Gelegenheit noch wahrnehmen durch Alle mal zuhören* ersetzt wird. Es wird unmittelbar deutlich, dass diese Formulierung in einem universitären Rahmen für Aufsehen sorgen würde, weil diese Aufforderung aufgrund des offiziellen Charakters der Sitzung viel zu informell formuliert ist und zudem einen gewissen Unmut über die vermeintliche Lautstärke der Anwesenden zum Ausdruck bringt (wie im Kindergarten oder in der Schule).

Die Absicht von beiden Formulierungen unterscheidet sich allerdings nicht: Mit beiden soll Aufmerksamkeit beim Gegenüber generiert werden, die allerdings bei ersterem Ausdruck nicht direkt eingefordert wird. Vielmehr wird sich dort die Sprecher\*innenrolle selbst zugewiesen. In diesem Sinne wird – wenn auch implizit durch die Verwendung des elaborierten Codes – Herrschaft ausgeübt. Die Rekonstruktion der Textbedeutung auf der Ebene der Lesarten legt den Schluss nahe, dass die Formulierung ein aus unterschiedlichen Gründen legitimierungsbedürftiges Anliegen in arbeits- oder berufsbezogenen Situationen des akademischen Umfelds darstellt, in dem dieser Ausdruck konventionalisiert anzutreffen ist.

Das hierarchische Gefälle zwischen sprechender Person und Zuhörenden ergibt sich daraus, dass diese Formulierung instrumentell-strukturierend und damit richtungsweisend ist.

Die Behauptung der Verortung dieses Sprechakts im akademischen Umfeld kann interpretativ dadurch untermauert werden, dass zum Vergleich Geschichten mit einem nicht-akademischen Hintergrund herangezogen werden:

- 1) Auf der Baustelle wird die Mittagspause aufgrund hoher Temperaturen vorgezogen und die Bauarbeiter\*innen stellen ihre Geräte ab. Ein Bauarbeiter sagt zu seinen Kolleg\*innen: „*Okay ich will kurz die Gelegenheit noch wahrnehmen.*“
- 2) Eine Jugendgruppe trifft sich zum Basketball. Bevor es losgeht, sagt einer in Richtung der Gruppe: „*Okay ich will kurz die Gelegenheit noch wahrnehmen.*“
- 3) Zwei Bekannte treffen sich zufällig auf der Straße. Nach einer kurzen Begrüßung sagt die eine: „*Okay ich will kurz die Gelegenheit noch wahrnehmen.*“

Eine solche Aussage würden die Adressat\*innen wahrscheinlich in diesen Kontexten als sehr merkwürdig empfinden. Ein elaborierter Code ist auf einer Baustelle normalerweise nicht anzutreffen. Auf einer Baustelle, wo es meist laut ist und klare Ansagen gefordert sind, ist zumeist kein Raum für eine solche ausführliche Begründung der eigenen Äußerungen, zumal diese Aussage keinen inhaltlichen Mehrwert bietet, da sie keine inhaltlichen Informationen enthält. Ebenso ist diese Sprechweise unter Jugendlichen unüblich, weil man sie generell eher von Erwachsenen erwartet. Dass ein solcher Satzanfang bei Jugendlichen nicht auch mal fallen kann, soll nicht gänzlich bestritten werden. Allerdings wäre diese Jugendgruppe durch äußerst akademische Konventionen geprägt, die auf ein solches Elternhaus oder Umfeld schließen lassen. Selbst dann würde der Satz erwartungsgemäß in keinem Freizeitkontext, sondern eher in einem formellen Rahmen wie z.B. einer Jugendsitzung oder Vereinszusammenkunft fallen. Darüber hinaus wird anhand von Geschichte 3 deutlich, dass diese Formulierung untypisch für ein Gespräch unter vier Augen ist, wodurch sich der beschriebene offizielle Charakter dieser Aussage im Gruppenkontext nochmals bestätigt. In allen Geschichten markiert das einleitende Wort *okay* stets eine Unterbrechung vom Bisherigen.

Tatsächlich steht die Äußerung im Kontext einer Unterrichtsstunde im Fach Politik in der 10. Klasse eines Gymnasiums. Unter Berücksichtigung dieses Kontextes ergeben sich neue Aspekte, die in der bisherigen Interpretationsarbeit noch nicht aufgeführt sind. Wie bereits an anderen Zusammenhängen dargelegt, nimmt der Lehrer eine bildungsbürgerliche Sitzungskonvention in Anspruch, die so nicht unbedingt im Schulkontext zu erwarten wäre. Folglich könnte hier eine Distanzierung zur eigentlichen Lehrerrolle vermutet werden, weil die SuS mit einer eher schulfernen, elaborierten Konvention angesprochen werden. Sichtbar wird eine Dissonanz zwischen der Bedeutung der Lehreräußerung in erwartbaren Kontexten im Vergleich zum tatsächlichen Kontext. Der Lehrer betont mit der Äußerung die Nutzarmachung eines opportunen Momentes, was allerdings im Widerspruch dazu steht,

dass der Lehrer an sich aus seiner Rolle selbst heraus diesen Zeitpunkt jederzeit bestimmen könnte, weil er die Autorität dazu hätte, da er sich in einem Unterrichtskontext befindet, der ihm dies als Lehrer gestattet. Wie in den ersten drei Geschichten ist auch der Lehrer hier von Beginn an in der Führungsrolle. Durch das Unterbrechen der Gruppenarbeit mittels des *okay* erfolgt eine Zäsur, die den Wechsel zum *Modus Operandi* ermöglichen soll.

Durch den Rückbezug der gebildeten Lesarten auf den thematischen Kontext von Führungsstilen als Ausdruck der erzieherischen Machtausübung kann an dieser Stelle bereits eine Fallstrukturhypothese aufgestellt werden. Mit der Formulierung markiert der Lehrer eine Distanz zur uneingeschränkten Annahme seiner beruflichen Rolle, in der er sich dauerhaft befindet. Durch den Einsatz dieser konventionalisierten Floskel ist anzunehmen, dass der Lehrer die ihm qua Rolle auferlegte Autorität von sich weist, indem er einen formellen elaborierten Code anwendet und seine Führungsposition im Unterrichtsgeschehen keineswegs als Normalfall einstuft, weil er sie kommentiert. Vielmehr positioniert er sich als kommentierender Beobachter des Geschehens, der die erneute Aufmerksamkeit der Gruppe auf ihn selbst legitimieren muss. Im Unterricht sollte die Aufmerksamkeit der SuS jedoch der Normalfall sein. Hier erfolgt zudem eine bildungssprachliche Selbststilisierung. Lediglich das prospektive Element, das im *Wahrnehmen der Gelegenheit* für etwas liegt, deckt sich mit der üblichen strukturierenden Vorgehensweise einer Lehrkraft in Bezug auf das Vorankommen im Unterricht, auch wenn hier ein bildungssprachlicher Ausdruck gewählt wird.

Interessant ist an dieser Stelle nun eine gedankliche Fortführung des Sprechaktvollzugs *Okay ich will kurz die Gelegenheit wahrnehmen*. Welche Äußerung könnte darauf folgen? Denkbar sind folgende Fortführungen: Der neue Intendant ist bei der ersten Vollversammlung dabei und erhält nach einer kurzen Einführung des ehemaligen Intendanten das Wort: „*Okay ich will kurz die Gelegenheit wahrnehmen, mich Ihnen vorzustellen*.“ Denkbar ist auch der erste Tag einer Fortbildung: „*Okay ich will kurz die Gelegenheit wahrnehmen, das folgende Vorgehen zu erläutern*.“ An diesen Beispielen ist bereits erkennbar, dass der Sprechakt in der Regel ebenso formal fortgeführt wird, wie er beginnt. Kontrastierende Fortführungen auf der Stilebene würden hingegen seltsam angesehen werden:

- 1) *Okay ich will kurz die Gelegenheit noch wahrnehmen*, Hausaufgaben zu machen.
- 2) *Okay ich will kurz die Gelegenheit noch wahrnehmen*, zur Tankstelle zu fahren.

Dass die Satzeinleitung wohl eher in akademischen Sitzungen oder Zusammenkünften mehrerer Menschen im akademischen Umfeld stattfindet, lässt sich interpretativ dadurch stützen, dass die genannten kontrastierenden Geschichten auf Alltagshandlungen rekurren, in denen ebenfalls Gelegenheiten für bestimmte Handlungen ergriffen werden könnten. Der durch die kontrastierenden Gedankenexperimente gewonnene Befund wird somit erhärtet. Sprechaktlogisch sollte etwas Außeralltägliches folgen, weil mit „Gelegenheit“ bereits auf den besonderen Zeitpunkt hingewiesen wird.

Allerdings müssen die kontrastierenden Formulierungen sachlich nicht unsinnig sein, denn die Gelegenheit kann durchaus gerade sehr günstig sein, um z.B. zu tanken. Entscheidend ist in Rückbezug zur Lesartenbildung, dass die beschriebene Handlung selbst nicht durch eine konventionalisierte Einleitung wie die zu interpretierende gerahmt werden würde. Der Sprechakt *Okay ich will kurz die Gelegenheit noch wahrnehmen* impliziert folglich nicht, dass die Handlung *an sich* besonders ist (z.B. ist die kurze persönliche Vorstellung des Intendanten aus Geschichte 1 ist kein außergewöhnliches Ereignis). Auf eine besondere Bedeutsamkeit des auf diese konventionalisierte Formulierung folgenden Inhalts kommt es demnach nicht an. Nur in der jeweiligen Situation wäre das konkrete Anliegen als außeralltäglich einzuordnen. Darüber hinaus verdeutlicht der Sprechakt, dass man sich den geläufigen akademischen Konventionen bewusst ist und die Regeln des sozialen Umgangs im akademischen Kontext anzuwenden weiß, der einen offiziellen Charakter hat und eher von distanzsprachlichen Strukturen geprägt ist. Außerhalb dieses beschriebenen spezifischen Kontextes wäre die Verwendung einer solchen Formulierung demnach unangemessen. Die tatsächliche Fortführung der Sequenz gestaltet sich wie folgt:

Lm: *okay*; ich will kurz die: (.) gelegenheit noch wahrnehmen, mit euch (1) zu sprechen (.) wie sind die verhandlungen bisher gelaufen?

Die Bedeutungsstruktur der vorangegangenen Sequenz *Okay ich will kurz die Gelegenheit noch wahrnehmen* stellt den inneren Kontextbezug zur Äußerung *mit euch zu sprechen* dar. Mit der Formulierung *mit euch zu sprechen* liegt kein textlogisches Passungsverhältnis zur vorherigen Sequenz vor, denn erwartungsgemäß führt die sprechende Person aus, worin ihr Anliegen, ihr Wunsch oder ihr Informationsbedürfnis besteht. Die Abgabe des Wortes an die Zuhörenden, um miteinander *zu sprechen*, ist eher ungewöhnlich. Demnach liegt kein konsistentes textlogisches Passungsverhältnis zwischen den beiden Sequenzen vor, denn eigentlich wird das Wort ergriffen, um es gleich wieder abzugeben. Diese Diskrepanz zeigt

sich darin, dass im zweiten Teil des Satzes eine Anrede mit „Sie“ aufgrund des offiziellen Charakters der Satzeinleitung zu erwarten gewesen wäre. Die Anrede mit *euch* wirkt jedenfalls insoweit unpassend, als dieses Wort eine gewisse Nähe impliziert und Gleichwertigkeit suggeriert, die eigentlich im Gegensatz zur vorherigen Ankündigung steht: *Okay ich will kurz die Gelegenheit noch wahrnehmen*. Beide Sequenzen haben jedoch gemeinsam, dass sie richtungsweisend wirken, weil die Situation proaktiv durch die sprechende Person strukturiert wird.

Das inkonsistente Passungsverhältnis der beiden Sequenzen erscheint im Kontext der Unterrichtsstunde noch mal in neuem Licht. Der erste Part impliziert ein außerunterrichtliches Anliegen, was eine Legitimierungsbedürftigkeit hervorruft, weil vom regulären Vorgehen, dem Unterricht, abgewichen wird, was mit einer Verabschiedung vom Unterricht oder einer Unterrichtsdementierung gleichgesetzt werden könnte. Auf die Ankündigung folgt die inhaltliche Bekanntgabe, was mit der Gelegenheit gemeint ist: *mit euch zu sprechen* passt in der Hinsicht zur Außergewöhnlichkeit, weil das „*Miteinandersprechen*“ im Sinne von *Plaudern* zwischen Lehrer und SuS als Diskurspartner\*innen sonst eher fremd ist.

Darüber hinaus betont dieser Sprechakt im Sinne eines informellen Miteinandersprechens wiederum eine (angestrebte) Symmetrie zwischen Lehrer und SuS. Fraglich ist, was die Sequenz *mit euch zu sprechen* in dem Kontext zu bedeuten hat. Durch die Anrede mit *euch* müssten alle SuS zu Wort kommen, denn er spezifiziert nicht seinen Adressat\*innenkreis, indem er einzelne SuS hervorhebt. Allerdings kann *euch* aufgrund der Gegebenheit nicht universalistisch, sondern nur partikular gemeint sein, da kaum alle SuS direkt mit dem Lehrer sprechen werden. Vielmehr deutet dies darauf hin, dass der Lehrer sich latent verpflichtet fühlt, *alle* SuS zu Wort kommen lassen zu müssen, was faktisch im unterrichtlichen Kontext nicht gelingen kann. Die Ansprache aller SuS verweist stattdessen auf ein Strukturmerkmal unterrichtlicher Interaktion, denn am Unterricht soll sich grundsätzlich die *gesamte* Klasse beteiligen. Die Adressierung hat universal zu erfolgen, weil im Sinne einer klassenverbandlichen Orientierung alle SuS die Chance erhalten sollen, sich zu äußern.

Die anschließende, auf die Unterrichtsthematik spezifizierte Frage *Wie sind die Verhandlungen bisher gelaufen?* lädt die SuS im Sinne eines Gesprächsangebots dazu ein, sich im klassenöffentlichen Modus zu den simulierten Verhandlungen zu positionieren. Dabei wohnt der Frage aufgrund des Wortes *gelaufen* eine gewisse Bewährungslogik inne, weil Schwierigkeiten unterstellt werden und damit die negative Richtung der Frage vorgegeben ist. Dies verdeutlicht das Schulspezifische. Analog zu Koalitionsverhandlungen in der Realität ist die Frage auch von einem Reporter an einen Politiker denkbar, weil aufgrund der

verschiedenen Interessen der Parteien die latente Unterstellung von Schwierigkeiten nicht ungewöhnlich wäre. Stattdessen hätte der Lehrer im Unterricht auch etwas offener und neutraler gefragt werden können: „Wie waren die Verhandlungen?“ Mit der negativen Tönung der Frage bietet er sich als eine Art als „offenes Ohr“ dahingehend an, als er implizit damit sagen könnte: *Ihr könnt es mir auch ruhig erzählen, wenn es nicht so gut gelaufen sein sollte. Wir ziehen alle an einem Strang.* Damit adressiert er die SuS als autonome Subjekte.

Insofern lässt sich die Strukturhypothese präzisieren: Die Logik des prospektiv Strukturierenden aus der bildungssprachlich-einleitenden Formulierung reproduziert sich in der darauffolgenden Sequenz *mit euch zu sprechen*. Der Lehrer gibt – wenn auch nicht in expliziter, sondern in einer die eigene Autorität konterkarierenden Art – richtungsweisend vor, wie sich der weitere Unterrichtsablauf gestaltet. Dahingehend wird die Sinnlogik der ersten Sequenz von der zweiten Sequenz bestätigt. Allerdings wird der eigentliche Auftrag an die SuS, ihre Meinungen zu äußern, in einer Tarnungslogik formuliert, woran sich die eigentliche Beauftragung nicht als solche erkennen lässt.

An dieser Stelle verdeutlicht sich auch die Eigentümlichkeit des Falles: Der explizite Verweis auf die hierarchisch übergeordnete Position des Lehrers, die sich in der konkreten Aufforderung zur Erledigung des Arbeitsauftrags zeigen könnte, wird vermieden, indem das Beauftragen mit einer konventionalisierten, höflichen Redewendung umgangen wird. In Rückbezug zum gedanklichen Führungskontinuum in der theoretischen Rahmung wird die Machtausübung gegenüber den SuS hier nicht in expliziter, sondern in unscheinbarer Weise vollzogen. Der Lehrer distanziert sich einerseits von seiner Berufsrolle und seiner Autoritätsposition und zeigt andererseits eine unscheinbare, aber dennoch prospektiv-strukturierende Impulsgebung im Hinblick auf das Unterrichtsgeschehen. Diese innere Distanzierung von der institutionalisierten Positionsmacht hat schon Paris (2009) beschrieben (vgl. Paris 2009, 52). In dieser spezifischen Art und Weise offenbart sich eine „Verleugnung pädagogischer Macht“ (Menzel/Rademacher 2012, 79).

Lm: *wir ham=jetzt* längst nicht alle Gespräche durch, (.)

Damit benennt die Person zunächst den aktuellen Stand. Das Wort *längst* markiert, dass der Stand vom eigentlich gewünschten Ergebnis noch weit entfernt liegt, was als Erwartung entweder antizipiert wurde oder allgemein unterhalb der Erwartungshaltung liegt. Unter Einbeziehung des Kontextes ergibt sich, dass der Lehrer trotz der ihm offiziell allein

zugeschriebenen Verantwortung für das Fortkommen im Unterricht den Lernfortschritt als Gruppenergebnis versteht.

Umgekehrt hat er die Verantwortung offenbar auch nicht ausschließlich an die SuS abgegeben, denn die Aussage beinhaltet keinen latenten Vorwurf, etwa im Sinne von *Ihr habt eure Gespräche längst nicht durch*, sondern der Stand der Gespräche wird als gemeinsames Produkt der Arbeitsphase deklariert. Das Wort *wir* markiert erneut die Kollektivlogik seiner Haltung und zeigt latent, dass es kein *Ich* und ein *Ihr* gibt, sondern ein gemeinsames *Wir* von Lehrperson und SuS. An dieser symbolischen Verortung des Lehrers auf der Seite der SuS lässt sich der demokratische Stil erkennen, weil sich der Lehrer als Teil der Gruppe positioniert und keine außenstehende Position einnimmt (vgl. Bohnsack 1976, 491), obwohl er aufgrund seines Lehreramts nicht zur Erledigung derselben Aufgaben verpflichtet ist wie die SuS.

Lm: ehm; die frage wär jetzt aber

Die Fraglichkeit über etwas Bestimmtes, die sich offenbar dem Sprecher aufdrängt, wird für das Gegenüber transparent gemacht und offen formuliert. Es scheint sich nicht um irgendeine Frage zu handeln, sondern um *die Frage*. Vorstellbare Kontexte sind die folgenden:

- 1) Eine Studentin meldet sich und fragt: „Wir haben ja nun für dieses Experiment Stoff XY extra hinzugesetzt. *Die Frage wäre jetzt aber*, wie das Ganze ohne unseren Zusatzstoff ausgegangen wäre?“
- 2) Zwei Wissenschaftler\*innen kommen ins Gespräch. „Die ganze Debatte an sich halte ich ja für zwingend notwendig. *Die Frage wäre jetzt aber* für uns, inwieweit wir als Firma damit überlebensfähig sind und bleiben.“

Bei all diesen Kontexten kreist die Frage stets um ein bestimmtes Thema, zu dem geforscht oder über das diskutiert wird. Zentral ist die intensive Beschäftigung damit, denn erst diese leitet schließlich zur Frage hin, die dadurch aufgeworfen wird. Eine Banalität kann demnach ausgeschlossen werden, denn beiläufige Fragen wie „Haben wir noch Küchenrolle im Haus?“ oder „Was kostet ein Tagesticket im Bus?“ werden normalerweise nicht mit der Einleitung *die Frage wäre jetzt aber* angekündigt, weil es dafür keine Hinführung durch die Klärung eines Sachverhalts braucht. Vielmehr verweist diese Formulierung auf eine längere Auseinandersetzung mit einem Thema, die vorab stattgefunden hat, weshalb sich nun

zwangsläufig daraus *die Frage* ergibt. Damit werden die Zuhörenden um Aufmerksamkeit und vor allem Mitarbeit an der Klärung der Frage gebeten, weil suggeriert wird, dass die sprechende Person keine eigene oder einfache Antwort auf diese entscheidende Frage weiß, womit das Thema kritisch infrage gestellt wird. Mit dem *aber* entlässt er die Zuhörenden nicht aus ihrer Verantwortung, weil damit angedeutet wird, dass es sich um eine kritische Frage handelt, an dessen Problemlösung die Zuhörenden aktiv mitwirken sollen, ohne dass dazu explizit aufgefordert wird.

Zunächst soll der innere Kontext insofern betrachtet werden, als das Ausstehen weiterer Gespräche eine Problematik darstellt, weshalb eine Lösung erforderlich ist, um diesen Konflikt aufzulösen. Daraus ergibt sich ein konsistentes textlogisches Passungsverhältnis. Die Konfrontation mit dem äußeren Äußerungskontext lässt die Aussage des Lehrers jedoch in neuem Licht erscheinen: Die Gesprächsrunden zwischen den SuS-Gruppen sind zum Ende der Stunde noch nicht abgeschlossen, woraus der Lehrer *die* bedeutsame Frage ableitet. Diese Frage kann sich angesichts der Tatsache, dass noch weitere Gespräche zu führen sind, sinnlogisch nur auf das weitere Vorgehen im Unterricht beziehen. Interessant ist die Tatsache, dass anstatt der SuS der Lehrer diese Frage stellt, denn vonseiten der SuS wäre die latente Kritik am Stundenergebnis nachvollziehbar, weil sie ihren Arbeitsauftrag nicht erfüllen konnten: *Wir haben ja gar keine Zeit mehr. Was machen wir jetzt?* Dann wäre der Lehrer in Zugzwang und müsste auf die Frage reagieren, weil dies auf seiner Stundenkonzeption beruht und er den Arbeitsauftrag so erteilt hat. Stattdessen stellt er selbst die Frage nach der weiteren Vorgehensweise unter Bezugnahme auf das Stundenergebnis in den Raum:

Lm: wie wollen wir weiter **verfahren**?=

Diese Frage soll im Folgenden genauer expliziert werden. Denkbar ist diese Formulierung zunächst in folgenden Kontexten:

- 1) Der Schulleiter und Sozialpädagog\*innen sitzen in einer Konferenz, um über einen Vorfall zu sprechen. Nachdem der Sachverhalt erläutert wurde, fragt der Schulleiter in die Runde: „Okay, vielen Dank für die Darstellung dieser Angelegenheit. Ich bitte Sie nun um Vorschläge. *Wie wollen wir weiter verfahren?*“
- 2) Der Zustand eines Patienten hat sich verschlechtert. Arzt A sagt zu Arzt B: „Medikament XY hat in dem Fall nicht angeschlagen. Wir müssen uns überlegen, *wie wir weiter verfahren wollen.*“

- 3) Drei Rechtsanwält\*innen kommen nach der abgewiesenen Berufung zusammen und schauen erneut in die Akten. Nach der juristischen Niederlage äußert sich Anwalt A: „Die Karten stehen schlecht für uns. *Wie wollen wir weiter verfahren?*“

Alle Geschichten zeichnen sich durch einen beratenden Kontext aus, der zudem beruflicher Natur ist und daher einen formellen Charakter hat. Es handelt sich um Kontexte, in denen meist bildungssprachlich gesprochen wird. Es wird jeweils auf einen professionsspezifischen Fall Bezug genommen, über den unter Hinzuziehung von anderen beruflich Involvierten beraten werden soll. Die Meinung von anderen Experten ist gefragt, um eine Entscheidung über die weitere Vorgehensweise zu treffen, die nicht allein gefällt werden soll oder will, sondern es sind explizit die Stellungnahmen von anderen erwünscht, die damit zur Abgabe der eigenen Meinung aufgefordert werden.

Vorstellbar sind zwei Ausgangssituationen: Alle Beteiligten in der Gruppe sind formal gleichberechtigt und müssen gemeinsam eine Lösung finden, was in Geschichte 2 und 3 der Fall ist. Alle Beteiligten sind gleichermaßen in das Geschehen involviert und tragen dasselbe Maß an Verantwortung, denn die Frage lautet nicht: *Wie soll ich nun weiter verfahren?*, sondern durch das *Wir* sind alle im gleichen Maße gefragt. Es erfolgt auch keine Bitte um Rat wie etwa *Ich brauche euren Rat, wie ich nun weiter verfahren soll*, was bedeuten würde, dass sich nur der Ratsuchende selbst in dieser Situation befindet. Stattdessen handelt es sich um eine gemeinsame Angelegenheit, deren Erfolg vom Mitwirken aller Beteiligten abhängt.

In Geschichte 1 hingegen verhält es sich etwas anders. Dort ist es letztlich der Schulleiter, der allein die Entscheidung über das weitere Vorgehen fällt. Nach dieser Lesart befragt er die anderen zu ihren Einschätzungen und berät sich mit ihnen. Allerdings haben sie formal keine Entscheidungsbefugnis, weil der Schulleiter ihnen hierarchisch übergeordnet ist, sodass er mehr Verantwortung trägt. Ihre berufliche Stellung und Expertise legitimiert sie zwar dazu, Rat in der Sache zu erteilen, aber den letztendlichen Entschluss auf die Frage fasst der Schulleiter allein. Damit markiert die Frage eine Bemühung, alle Beteiligten bzw. Zuständigen in die Beratung mit einzubeziehen und das Gefühl zu vermitteln, die Entscheidung für das gemeinsame weitere Verfahren als Team zu tragen. Dies ist kongruent mit dem „pseudo-demokratischen“ (Lewin/Lewin 1941/1982, 287) Verfahren, weil den anderen dann nur formale, aber keine inhaltliche Relevanz zukommt.

Bei der Konfrontation mit dem inneren Kontext wird deutlich, dass *die Frage* sinnlogisch aus den noch fehlenden Gesprächen resultiert, was vorher als „Problem“ erkannt wurde. Der Sprechakt zeichnet sich erneut durch die Verwendung von Bildungssprache aus, womit sich

sprechaktlogisch bis dahin insgesamt ein stimmiges Gesamtbild ergibt. Strukturlogisch ist er nach dem Dreischritt *Feststellung – Überleitung – Frage* aufgebaut und damit konsistent.

Der tatsächliche Äußerungskontext dürfte neue Erkenntnisse bringen. Zunächst scheint fraglich, ob es sich um eine komplexe Frage für einen Lehrer handelt. Anzunehmen ist vielmehr, dass ein Lehrer in seiner Rolle diese Entscheidungen tagtäglich treffen müsste. Ungewöhnlich erscheint es hingegen, wenn er diese Frage laut vor den SuS formuliert, weil dies eigentlich Bestandteil seiner Arbeit ist, da er die Stunde vorab konzipiert hat. Er suggeriert, die Frage sei komplex, sodass die „Hilfe“ der SuS als Betroffene eines Kollektivproblems („*wie wollen wir*“) herangezogen wird. Zudem erwartet er Antworten von den SuS, zu deren Aufgabenbereich nicht die Planung einer Unterrichtsstunde gehört. Somit kann es sich eigentlich nur um eine rhetorische Frage handeln, da er am besten wohl die Antwort wüsste, weil er als Lehrkraft einen Unterrichtsentwurf angefertigt hat und über Erfahrungen dahingehend verfügen sollte. Stattdessen sollen sich nun die SuS dazu äußern, *wie weiter verfahren werden soll*. Der offen formulierte Wunsch nach Anregungen ist der Ausdruck einer inneren Ablehnung gegenüber einem Instruieren der SuS bei einer gleichzeitigen Übertragung von Verantwortung an die Gruppe.

Darin offenbart sich ein Zurückweisen der eigenen Machtbefugnis und eine Abgabe von Macht an die Gruppe, was eines der wesentlichen Merkmale des demokratischen Stils ist (vgl. Lewin/Lewin 1941/1982, 287). Es reproduziert sich damit gleichermaßen ein Zurückstellen der eigenen, strukturell herausgehobenen Position, denn er hätte auch ohne Einbezug der SuS entscheiden können, da ihm die Konzeption des Unterrichts aufgrund seiner Profession obliegt: *Wir haben es nicht geschafft, die Gespräche zu Ende zu führen, aber ich gebe euch morgen noch mal Zeit*. Erneut kommt der bildungssprachliche Charakter seiner Sprache als Spezifik zum Ausdruck. Zudem lässt sich das prospektiv-strukturierende Moment seiner Frage rekonstruieren, das richtungsweisend im Sinne einer Generierung von Vorschlägen ist.

Die bisher gebildete Fallstrukturhypothese lässt sich dahingehend bestätigen, als der Lehrer die innere Distanz zur Lehrerrolle beibehält. Die SuS werden vom Lehrer nicht als ausführende Organe und damit ihm Untergebene behandelt, sondern eher als gleich qualifizierte Mitarbeitende in einem Team angesprochen, zu denen eine paritätische Beziehung besteht. Hinzu kommt, dass das Geschehen analog zu einer basisdemokratisch orientierten Verfahrenslogik gestaltet wird. Dieses Phänomen lässt sich auf den explizierten demokratischen Führungsstil von Lewin zurückführen, der in der gemeinsamen Gestaltung des Unterrichtsgeschehens das Bemühen um einen „wirklich demokratischen Schulunterricht“ (Lewin/Lewin 1941/1982, 287) verwirklicht sieht. Die eigene qua Amt herausgehobene

Stellung mit den entsprechenden Machtmitteln wird verleugnet, was jedoch keinen Machtverzicht *per se* bedeutet. Die hier nachgezeichnete Art und Weise der Machtausübung vollzieht sich vielmehr unterhalb der expliziten Schwelle und auf eine unscheinbare Art. Angesichts der zuvor erläuterten Krise in der Autoritätsbehauptung bei Lehrpersonen offenbart sich im Verhalten des Lehrers dieser Zwiespalt symbolisch: Es besteht ein Spannungsverhältnis zwischen der Besetzung einer strukturell bedingten Rollenhegemonie (vgl. Helsper et al. 2007, 46) und dem gesellschaftlich herangetragenem Anspruch nach einer Aufweichung von hierarchischen Strukturen in der Schule (vgl. Fend 1998, 180f.).

### Übergang zur Kurzinterpretation

Lm: =also wir könnten jetzt natürlich noch die ausstehenden zweiergespräche weiterführen (.) oder wir können sagen eh wir überspringen noch die ausstehenden Gespräche und sagen (.) fdp und grüne sprechen jetzt in der nächsten Sitzung dann noch mal zusammen mit der union und zusammen mit der spd=was würdet ihr sagen (1) ehm (.) was würdet ihr bevorzugen?“ #00:34:29-2#

Zu untersuchen ist, ob die bereits gebildete Strukturrekonstruktion anhand dieses Sprechakts bestätigt werden kann. Der Lehrer unterbreitet Vorschläge selbst zunächst, wie sie beim demokratischen Führungsstil zwecks einer gemeinsamen Lösungsfindung zu finden sind (vgl. Rief 2019, 92). Daran ist zunächst nichts ungewöhnlich, zumal sich erneut seine transparente Vorgehensweise abzeichnet. Erneut äußert sich die Kollektivlogik in Kombination mit einer offerierenden Haltung an dieses Kollektiv durch den Ausdruck *wir könnten*. Allerdings grenzt er den Spielraum der SuS auch erheblich ein, indem er nun selbst Vorschläge nennt. Aus Effizienzgründen wäre es naheliegend, dass er selbst einen Vorschlag auswählt, um dann nur noch das Einverständnis bei den betroffenen SuS einzuholen, ob sie mit dem Sprung zu den Dreiergesprächen einverstanden wären. Da der Lehrer über Berufserfahrung in solchen Kontexten verfügt, müsste er selbst am besten wissen, was sich aufgrund der Situation als Lösung anbietet. Unsinnig in diesem Zusammenhang scheint es nach der Nennung der Vorschläge – an die gesamte Klasse gerichtet – zu fragen, was die SuS *sagen* und was sie *bevorzugen* würden. Diese Formulierung erweist sich insofern als interessant, als sie auf keine effiziente Ergebnisfindung gerichtet ist, weil er das Wort an die SuS übergibt. Wenn nun einzelne SuS sagen, was sie – übrigens ausschließlich von den Vorschlägen des Lehrers – präferieren, ist damit noch längst keine Entscheidung für oder gegen etwas getroffen.

Zielgerichteter wäre angesichts des Zeitmangels gerade ein verkürzter Entscheidungsfindungsprozess, indem der Lehrer selbst eine Verfahrensweise vorgibt.

Die Folge wäre vermutlich, dass einige (aber nicht alle) SuS ihre Meinung dazu äußern, womit ein generell verzerrtes Meinungsbild entstehen würde, weil sich die stilleren SuS wahrscheinlich auch hier zurückhalten. Grundsätzlich versucht der Lehrer, einen Konsens herbeizuführen, der eigentlich nicht herstellbar ist, weil damit zunächst nur Meinungen zum weiteren Vorgehen eingeholt werden, aber noch keine konkrete Abstimmung stattfindet, die sich erst folgerichtig nach dem ersten Schritt anschließen könnte. Eine Zeitersparnis scheint angesichts der für ihn wichtigen Meinungsäußerung der SuS jedoch irrelevant. Diese diskursive Orientierung beim demokratischen Führungsstil expliziert Lewin am Beispiel der Rechte des Kindes wie folgt:

„[...] ihm [dem Kind; M.S.] wird das Recht gegeben, sich klar zu äußern, zu fragen und seine Sicht der Dinge auszusprechen. Ihm wird die Möglichkeit geboten, zu wählen und seine eigenen Entscheidungen zu treffen, wo immer dies vernünftigerweise möglich ist“ (Lewin/Lewin 1941/1982, 286).

Dennoch kann der Lehrer offenbar nicht gänzlich auf die Rahmensetzung für die Lösungsfindung verzichten. Dies ist im Protokoll daran zu erkennen, dass er nach der sehr offenen Frage *was würdet ihr sagen* eine sprachliche Präzisierung durch die Verbwahl zu *was würdet ihr bevorzugen* vornimmt, um die Aussagen der SuS auf die Selektion einer seiner genannten Optionen zu beschränken. Auch die eigenen Vorschläge selbst schränken die Offenheit ein. Insgesamt drückt sich in diesem Sprechakt ebenfalls ein Spannungsverhältnis zwischen der inneren Haltung und der praktischen Realisierung aus: Einerseits ist die Lehrkraft um einen offenen Austausch sowie Konsens bemüht und andererseits kann dieses Vorgehen hinsichtlich einer effizienten Ergebnisfindung am Stundenende nicht voll realisiert werden.

Die aufgestellte Fallstrukturhypothese wird durch die Interpretation dieses Sprechakts dahingehend wie folgt verdichtet: Das Bemühen um basisdemokratische Praktiken in Unterrichtssituationen, in denen eine solche Vorgehensweise wenig zielführend ist, unterstreicht noch den Verzicht auf Autorität, da die Identifikation mit einer Lehrerrolle und ihren direktiven Machtbefugnissen vermieden wird. Indem die übergeordnete Machtposition auch in solchen Situationen negiert wird, in denen sie sich unterrichtspraktisch anbieten würde, wird die Strukturlogik hier reproduziert.

Lm: ((in Richtung einer Schülerin)) okay, gibst du noch mal weiter

Das zu Beginn der Frage verwendete *okay* hat auch in diesem Fall die Funktion einer Zäsur des vorher Gesagten (in dem Fall der vorherigen Schüler\*innenaussagen). Dabei handelt es sich zunächst um eine unterrichtsalltägliche Frage nach einem bestimmten Handeln. Ähnlich könnten Fragen sein wie *Liest du mal deine Hausaufgaben vor?* oder *Machst du mal das Fenster zu?* Die Phonologie zeigt, dass die Intonation am Ende gleichbleibend ist, weshalb die Aussage als Aufforderung zu verstehen ist. Diese Aufforderung ist zwar syntaktisch als Frage formuliert, allerdings ist zweifelhaft, ob die Schülerin auf diese Frage mit „Nein“ antworten könnte. Dieser gedankliche Versuch einer Verneinung der Frage im Anschluss veranschaulicht, dass der Lehrer eigentlich keine Frage stellt, sondern die Schülerin dazu auffordert, dass sie (das Wort) nun an andere SuS weitergeben *soll*. Selbst wenn die Schülerin „Nein“ sagen würde, würde der Lehrer wahrscheinlich sagen: „Du weißt doch genau, wie das gemeint war.“ Die Möglichkeit einer legitimen Verweigerung der Befolgung wird vom Lehrer nicht eröffnet. Es handelt sich vielmehr um einen Handlungsimperativ. An dem Umstand, dass die Schülerin trotz der Frageform, die die Befehlsform kaschiert und damit abmildert, letztlich nur handeln soll, offenbart sich die asymmetrische Beziehung zwischen Lehrperson und SuS (vgl. Ulrich 1976, 19f.). Deshalb liegt auch an dieser Stelle keine Interaktion vor, die auf dem Ideal einer symmetrischen Beziehung<sup>17</sup> basiert, denn in symmetrischen Beziehungsstrukturen werden Befehlsformen vermieden, weil diese die Ungleichheit der Partner betonen. Vergleichbar mit dieser Aufforderung des Lehrers ist eine Situation zwischen Mutter und Sohn, die im Wartezimmer sitzen. Der Sohn tritt aus Langeweile permanent mit den Füßen an den Stuhl. Irgendwann ist die Mutter genervt und sagt zu ihm: „*Hörst du jetzt endlich auf mit dem Rumgehampel.*“ Hinter dieser Aussage könnte auch ein Fragezeichen stehen, weil die syntaktische Struktur dies ermöglicht. Allerdings ist der Sohn nicht dazu aufgefordert, die Frage mit Ja oder Nein zu beantworten, sondern die Bewegungen zu unterlassen. Analog dazu wird auch die Schülerin nicht dazu veranlasst, die Frage des Lehrers zu beantworten. Vielmehr zeigt sich in dieser Frage latent eine befehlsartige Aufforderung, die zwar zum Handeln aufruft, aber gleichzeitig nicht als solche syntaktisch erkennbar ist. Sie wird „durch die Blume“ verpackt, indem sie in eine höfliche Frageform gehüllt wird, wodurch aber die Funktion nicht leidet. Anhand der bestimmenden Formulierung, die keine Widerrede und kein Zuwiderhandeln zulässt, wird der latente Zwangscharakter deutlich. Insofern kann die Fallstrukturhypothese dahingehend erweitert

---

<sup>17</sup> Im Sinne des explizierten demokratischen Führungsstils.

werden, als der Lehrer situativ durchaus latent befehlsartige Anordnungen äußert, wenn es die Situation erfordert. Diese sind jedoch (hier durch die Frageform) nicht unmittelbar als solche erkennbar.

Damit vollzieht er die Ausübung einer funktionalen Lehrerrolle: Um der Rolle als Lehrperson gerecht zu werden, muss er in bestimmten Situationen Zwang gegenüber den SuS ausüben (vgl. Rückriem 1975, 25), um ein bestimmtes (Lern-)Ziel zu erreichen. Durch Zwang kann nach Glöckel (2000) ein für die jeweilige Situation notwendiger Rahmen gesetzt werden, der durchaus in kommandierender Weise erfolgen kann (vgl. Glöckel 2000, 60f.). In diesem Fallbeispiel zeigt sich die kommandierende Weise zwar nicht manifest, aber latent. Die Frageform verleugnet die eigentliche Anweisung der Schülerin, die einem Kommando (ohne die höfliche Verwendung von *bitte*) gleicht, denn der Schülerin werden nun keine Wahlmöglichkeiten mehr eröffnet. Somit hat die Aufforderung die Funktion einer Initialzündung, infolge derer Gehorsam geleistet werden soll. Dadurch ist die Form ausschlaggebend, in der der Befehl ergeht, um als Anweisung vom Gegenüber verstanden zu werden (vgl. Glöckel 2000, 60). Der Lehrer artikuliert explizit seine Erwartungshaltung ohne Bittstellung, auch wenn diese als Pseudo-Frage an die Schülerin gestellt wird, was aber die erzieherische Machtausübung in ihrer Explizitheit in dieser Sequenz nicht wesentlich abmildert.

Lm: dass wir noch *ein paar mehr* stimmen ein- einfangen können,

Mit der nachfolgenden Sequenz *dass wir noch ein paar mehr Stimmen einfangen können* begründet der Lehrer die eingangs formulierte Aufforderung *okay gibst du noch mal weiter*. Demnach belässt es der Lehrer nicht bei der Instruktion, sondern verspürt offensichtlich erneut ein Legitimationsbedürfnis. Obwohl von Lehrerseite keine Begründung erforderlich ist, weil er aufgrund seiner Rolle Aufgaben an die SuS verteilen darf, liefert er ein plausibles Argument, warum die Schülerin dieser Aufforderung Folge leisten sollte.

Erklärungsbedürftig ist an dieser Stelle das Wort *einfangen*, das im Lehr-Lernkontext eher selten vorkommt. Folgendes ist denkbar: *Der Fischer fährt hinaus und fängt die Fische mit seinem Netz ein*. Naheliegend ist auch die Aussage: „*Ich möchte die heutige Atmosphäre auf der Gala mit meiner neuen Kamera einfangen*.“ Das Wort impliziert, dass sich etwas nach dem Einfangen nicht weiter selbstständig verhalten kann. Nachdem etwas eingefangen ist, wird es zum passiven Objekt, mit dem nur noch etwas geschieht. Der reine Akt des Einfangens steht dabei im Fokus. Dem Lehrer ist es wichtig, die Ansichten vieler SuS zu

hören. Darauf weist auch die Betonung des Wortes *mehr* hin: *Jede\*r SuS hat zumindest die Chance gehabt, etwas dazu zu sagen*. Insofern distanziert sich die latente Sinnstruktur nicht von der eigentlichen Intention. Weder eine Verwertung der Aussagen noch eine Aufforderung zur gegenseitigen Bezugnahme oder Rückmeldung ist vorgesehen. Vielmehr spiegelt sich auch in dieser Aufforderung das Bestreben des Lehrers wider, die SuS möglichst eigenständig agieren zu lassen, wobei weniger die Inhalte als vielmehr die vollständige Erledigung des Arbeitsauftrags als Ziel vorgegeben werden. Das hier artikulierte Motiv könnte lauten: *Ich möchte euch zeigen, dass mir die Einbeziehung möglichst aller SuS sehr wichtig ist*. Zu dieser Interpretation trägt auch die auffällige Verwendung des Personalpronomens *wir* bei. Anstatt von sich zu sprechen oder die SuS einfach aufzufordern, begründet er den Arbeitsauftrag mit dem vermeintlichen Willen der Gruppe, den es aber so gar nicht gibt. Auch an dieser Stelle markiert das *Wir* die Vergemeinschaftung des Lehrers mit der SuS (inklusive ihm selbst), der sich damit bewusst innerhalb der Klasse positioniert. Demnach gibt es keinen von Asymmetrie geprägten Statusunterschied zwischen ihm und den SuS. Diese „Bildung einer sogenannten ‚Wir-Gruppe‘“ (Lewin 1953, 108) korrespondiert mit der einheitlichen Gruppenlogik eines demokratischen Führungsstils. Die Logik der unscheinbaren Autorität in Verbindung mit einer strukturierenden, aber eine explizite Machtausübung verleugnenden Impulssetzung hat sich reproduziert. Trotzdem findet sich eine einzelne – wenn auch sprachlich verdeckte – autoritäre Handlungsanweisung, die sich durch den latenten Zwangscharakter ohne Wahleröffnung offenbart. Der Lehrer versucht grundsätzlich, Entscheidungen über Verhandlungen herbeizuführen, um einen demokratischen Umgang zu realisieren, indem er seine Lehrerrolle überwiegend auf eine konsensorientierte und nicht auf eine autoritäre Weise nutzt.

Die bisherigen Interpretationsschritte erlauben eine Anpassung der Strukturhypothese: Die konsensorientierte Kollektivorientierung und die Auffassung einer paritätischen Beziehungsstruktur werden hier von der Lehrkraft flexibel kombiniert mit einer vereinzelt prospektiv-strukturierenden Impulssetzung in den Situationen, die einer funktionalen Strukturierung bedürfen. Er lehnt damit die Ausfüllung seiner Berufsrolle auf eine sichtbar autoritäre Weise ab, verleugnet jedoch nicht die Funktionalität der Rolle. Der Umgang mit der erzieherischen Machtausübung zeigt sich hier fraternisierend mit dem demokratischen Stil, weil eine Kombination von Elementen dieses Stils mit differenzierten Ausprägungen von Vergemeinschaftung und Nivellierung von Statusunterschieden (sowie einem davon abweichenden zwangsstrukturierten, autoritären Charakteristikum) rekonstruiert wurde.

### 3.4 Fallrekonstruktion II: „Ich nehme mal vorurteilsbelastet“ –Explizitheit der pädagogischen Machtausübung

#### Gesamte Sequenz<sup>18</sup>

[Mia\*: *also ich würd sagen sie ist ehm sehr gehässig und auch oberflächlich und ( ) sozusagen den menschen nur nach dem aussehen beurteilt, #00:11:14-2#*]<sup>19</sup>

Lw: °mmh,° (2) ich nehme mal vorurteilsbelastet und ändere dein wort so (.) n ganz (.) bisschen um, (3) beachtet noch mal genau das gespräch=was könnt ihr (.) zu nanni in bezug auf das gespräch sagen=ihr habt ja **du** hast grad gesagt Max\* sie:: spricht am meisten, *ich möchte das so nicht hinschreiben* das ist nicht so super tafeltauglich können wir das noch mal son bisschen schschsch ((Handbewegung)) #00:11:36-4#

Beim vorliegenden Material handelt es sich um einen Ausschnitt einer Audioaufzeichnung einer Unterrichtsstunde im Fach Deutsch der Jahrgangsstufe 10. Die Lehrkraft im Fach Deutsch ist zugleich die Klassenlehrerin dieser Klasse. Die Lehrperson ist weiblich und 45 Jahre alt. In der aufgezeichneten Unterrichtsstunde werden Romanfiguren einer gemeinsam gelesenen Romanlektüre thematisiert. Während der Stunde wird ein Tafelbild zu den verschiedenen Charakteren des Romans erstellt. Dazu sollen die SuS die fiktiven Charaktere beschreiben und die Lehrerin erstellt das Tafelbild. Inhaltlich wird sich in diesen Sequenzen auf die Beschreibung der Romanfigur „Nanni“ bezogen, zu deren Person zentrale Begrifflichkeiten gefunden werden sollen. Die Lehrerin selbst ruft in dieser Phase die sich meldenden SuS einzeln auf. Es handelt sich um ein klassisches Unterrichtsgespräch, das von der Ergebnissicherung an der Tafel begleitet wird.

Die im Folgenden zu analysierenden Sprechakte bilden die Interaktionen zwischen der Lehrerin und den einzelnen SuS ab und stammen mitten aus dem Unterrichtsgespräch in dieser Arbeitsphase. Die folgende Analyse beginnt mit dem ersten Sprechakt der gesamten Sequenz:

---

<sup>18</sup> Die vorangegangenen Sprechakte sind im Materialverzeichnis unter Fallrekonstruktion II abgebildet, weil sie den groben Gesprächskontext abbilden, aber keiner Feinanalyse unterzogen werden.

<sup>19</sup> Die Kenntnis über den Beitrag der Schülerin ist für die Interpretation der Äußerung der Lehrerin notwendig, weil sich die Lehrerin in ihrer Äußerung direkt darauf bezieht. Die Aussage der Schülerin wird zwar aufgrund des Forschungsinteresses keiner Feinanalyse unterzogen, sie ist jedoch für den Kontext elementar.

Lw: °mmh,° (2) ich nehme mal vorurteilsbelastet

Das vorangestellte *mmh* kann hier als lautliche Verarbeitung der Gedankengänge verstanden werden und damit als Reaktion auf den Beitrag der Schülerin Mia\*. Aufgrund der steigenden Intonation am Ende des Lautes ist von einer Bejahung auszugehen. Obwohl der summende Ausdruck vergleichsweise leise geäußert wird, ist dieser dennoch gut zu vernehmen. Nach einer kurzen Pause folgt die Aussage *ich nehme mal*. In welchen Kontexten könnte *ich nehme mal* gesagt werden?

- 1) Zwei Freunde stehen am Kiosk und wollen Süßigkeiten kaufen. A sagt zu B: Ich hab mir schon was ausgesucht. Weißt du schon, was du nimmst? B überlegt und sagt: *Nee, es gibt so viel Auswahl hier. Ich nehme mal die grünen Bonbons.*
- 2) A ist spät dran und hetzt zum Bahnhof. Als er dort angekommen ist, schaut er auf die Anzeigetafel und sieht, dass seine Bahn Verspätung hat. Schließlich fällt ihm ein, dass auch noch Busse fahren, die er stattdessen nehmen kann. Er ruft zu Hause an und sagt: *Die Bahn hat leider Verspätung. Ich nehme mal den Bus, vielleicht geht das schneller.*
- 3) Kandidat C sitzt in einer Quizshow und ist bei der aktuellen Frage mit vier Antwortmöglichkeiten ahnungslos. Nach kurzem Überlegen sagt er zum Moderator: *Da ich auf dem Gebiet leider nicht zu Hause bin, kann ich nur raten. Ich nehme mal Antwort B.*

In den angeführten Narrativen besteht jeweils eine Auswahl an Handlungsoptionen, aus der eine Person beliebig auswählt. Darin drückt sich eine Haltung der Willkürlichkeit gegenüber diesen Möglichkeiten aus. In wahrlich wichtigen Entscheidungssituationen wäre eine solche Formulierung nicht denkbar, weil Personen dann eher eine sorgfältige und mitunter langwierige Abwägung vornehmen, um keinen voreiligen Schluss zu ziehen. Vielmehr werden die Personen – anders als hier – bemüht sein, zu einer begründeten und wohlüberlegten Entscheidung zu gelangen. Bei der Frage, ob ein Umzug für einen neuen Job in eine andere Stadt sinnvoll ist oder ob der aktuelle Job weiter ausgeübt werden soll, wird kaum jemand sagen: *Ich nehme mal den neuen Job in der Stadt X.*

Dies würde bei einer solch wichtigen Lebensentscheidung implizieren, dass keine gründliche Auseinandersetzung mit der Situation stattgefunden hat und diese auch nicht als notwendig

erachtet wird, was wiederum auf eine mangelnde Relevanz der Frage oder des Problems schließen ließe. Bei einer solchen Entscheidung über eine mögliche Annahme eines neuen Jobs sowie der damit meist verbundenen Verlegung des Lebensmittelpunktes ist diese Reaktion kaum vorstellbar. Vielmehr könnte in einer solchen Situation gesagt werden: *Die Entscheidung ist mir wirklich nicht leichtgefallen. Nach reiflicher Überlegung und einigen schlaflosen Nächten habe ich mich dazu entschieden, die Chance doch zu ergreifen und den Job anzunehmen.*

Der Aussage *ich nehme mal* sind keine vertieften Überlegungen vorausgegangen, weil die Handlungsoptionen angesichts der Banalität als ungefähr gleichwertig erachtet werden, sodass eine spontane Wahl getroffen wird, die auch anders ausfallen könnte. Wie aus der Geschichte 3 hervorgeht, sind die vier Antwortmöglichkeiten für den Kandidaten persönlich äquivalent, weil er ahnungslos ist. Auch in Geschichte 1 spielt Kontingenz bei der Entscheidung eine Rolle, weil aufgrund des großen Angebots irgendeine Farbe ausgewählt werden muss. Anstelle der gelben hätten auch die grünen Bonbons ausgesucht werden können. Für A in Geschichte 2 ist es unerheblich, ob er mit der Bahn oder dem Bus nach Hause kommt, weil Bahn und Bus lediglich zwei Varianten zur Erreichung des einen Ziels darstellen. Demnach schwingt bei der Aussage *ich nehme mal* latent stets mit: *Ich entscheide mich jetzt für etwas, aber genauso gut hätte ich mich auch für etwas anderes entscheiden können, was dem ebenbürtig gewesen wäre.* Demnach erfährt die zuhörende Person mit der Äußerung, dass die getroffene Entscheidung für eine Sache als sekundär erachtet wird, weil sie einer gewissen Willkürlichkeit unterlag.

Die Konfrontation mit dem tatsächlichen Äußerungskontext scheint vielversprechend zu sein. Die Aussage der Lehrerin folgt auf einen direkt zuvor geäußerten Schülerinnenbeitrag von Mia.\* Demnach kann das *mmh* als direkte Reaktion auf ebendiese vorherige Wortmeldung aufgefasst werden, womit die Lehrerin ihr Verstehen gegenüber Mias\* Beitrag zum Ausdruck bringt. Allerdings eröffnet die Schülerin ihr keine Wahlmöglichkeit, indem sie alternative Adjektive aufzählt, sondern es handelt sich um eine kumulative Auflistung. Die Lehrerin reformuliert nun selbstständig eine ihr eröffnete Wahlmöglichkeit, die Mia\* ihr jedoch nicht gegeben hat, womit sie den qualitativen Beitrag von Mia\* untergräbt. An dieser Stelle findet sich ein performativer Widerspruch, weil die Lehrperson mittels der Aussage *ich nehme mal* zunächst andeutet, aus einem der vermeintlich als Alternativen offerierten Adjektive der Schülerin auszuwählen. Tatsächlich schafft sie mit *vorurteilsbelastet* ein ganz eigenes Wort, das die Figur charakterisieren soll und das Mia\* selbst gar nicht geäußert hat. Sie überformt

Mias\* Beitrag mit ihrer eigenen Sprache, was latent einer Absage gleichkommt. *Schön, dass du es in deinen Worten versucht hast, aber mein Wort trifft es trotz der Willkürlichkeit viel besser auf den Punkt und deshalb nehme ich mein Wort für mein Tafelbild.*

Es handelt sich dabei auch um keinen Verbesserungsvorschlag in dem Sinne, dass sie Mia\* hilft, ein bestimmtes gesuchtes Wort zu finden. Stattdessen versucht die Lehrperson den Eindruck des Versagens zu entschärfen, indem sie der eigenen Wahl ihres Adjektivs *vorurteilsbelastet* das *ich nehme mal* voranstellt, womit sie Mias Vorschlägen zunächst keine offensive Absage erteilt. Gleichzeitig lehnt sie die angebotenen Adjektive von Mia\* damit dennoch ab und suggeriert, dass die Formulierungen geeigneter Adjektive für diese Charakterbeschreibungen durchaus einer Willkürlichkeit unterliegen und sie auch Mias\* Vorschläge hätte nehmen können. Dennoch entscheidet sie sich für ein anderes Wort, weil ihr die vorgeschlagenen Adjektive von Mia\* offenbar nicht präzise genug für ihr Tafelbild sind. Dies kommt einer Absage in doppelter Hinsicht gleich. Sie zeigt Mia\* damit explizit an, dass sie trotz des äußerst diskursiven Charakters des Faches ihre SuS relativ willkürlich berichtigen kann, womit sie weder den Beitrag noch die Schülerin für ihre Beteiligung würdigt. Vielmehr kommt dies einer latenten Demütigung gleich, weil die Lehrerin ihren eigenen Beitrag hochstuft und drei (!) Worte von Mia\* ablehnt. Es wäre anzunehmen, dass Mia\* nun zumindest gefragt wird, ob sie mit diesem Wort einverstanden ist.

Insofern kann bereits eine erste Strukturhypothese gebildet werden: Die Lehrerin recurriert stark auf die innere Struktur des von ihr geplanten Unterrichts und ist in Bezug auf die Aussagen der SuS nicht diskursiv ausgerichtet, weil ihnen kein besonderer Wert beigemessen wird. Die Logik einer herausgehobenen Beurteilungsinstanz, die sie selbst verkörpert, ist in die Struktur ihres Unterrichts eingebaut, denn die Wörter, die sie in Hinblick auf die Aufgabenstellung als präzise und richtig einstuft, werden unabhängig von den Aussagen der SuS, die eine eigene, zu würdigende Leistung darstellen, an die Tafel geschrieben. Mit ihrem Sprechakt demonstriert sie *ihr* Fachwissen, anstatt die Ergebnisse der Gruppe moderierend zusammenzuführen und zu ordnen.

Die Lehrerin fühlt sich offensichtlich dennoch verpflichtet, die Aussagen der SuS in Form von Beiträgen anzuhören, weil es zum Unterricht gehört, aber sie sind qualitativ eher Ballast und kein Mehrwert für *ihr* Tafelbild im Sinne der Ergebnissicherung. Jegliche Form von Würdigung der Schüler\*innenleistung bleibt aus. Sie verweist stets auf die von ihr bereits vorstrukturierten Inhalte und preist diese als einzig gültigen Ergebnisse, womit sie sich selbst stark in den Fokus rückt. Das Unterrichtsgespräch dient damit lediglich der formalen

Miteinbeziehung der SuS. Der formale Schein eines diskursiven Unterrichtsgesprächs scheint zwar ein notwendiges Übel für die Lehrkraft zu sein, denn jedwede diskursive Erschließung seitens der SuS wird von Beginn an unterbunden. Latent dokumentiert sich in diesem Sprechakt eine Geringschätzung und Herabwürdigung von Mias\* Aussage, da stattdessen ihr eigener Beitrag als rettender Anker präsentiert wird, der alles Gesagte auf den Punkt bringt. Darin ist das Zelebrieren der eigenen Überlegenheit gegenüber den SuS zu erkennen (vgl. Lewin 1953, 119f.). Diese wird sowohl in qualitativer als auch in struktureller Hinsicht präsentiert, weil Mia\* die Zäsur und Reformulierung der Lehrerin aufgrund der asymmetrischen Beziehungsstruktur zwischen Lehrperson und SuS sowie der ungleich verteilten Machtmittel zu akzeptieren hat (vgl. Paris 2009, 38).

Lw: und ändere dein wort so (.) n ganz (.) bisschen um, (3)

Anstatt, dass Mias\* Einverständnis eingeholt wird, kommentiert die Lehrerin über Mias\* Kopf hinweg, was sie tut. Auffällig ist zunächst die Verwendung von *Wort* anstatt von *Wörtern*, da Mia\* tatsächlich mehrere Adjektive für das Tafelbild genannt hat. Damit manipuliert sie nicht nur Mias Beitrag inhaltlich, sondern stuft diesen auch noch quantitativ herab, weil sie Mias mehrteiligen Beitrag an ihr eigenes einteiliges Korrekturwort anpasst. Sie suggeriert damit, dass Mia\* vermeintlich nur ein *Wort* geäußert hätte. Damit spielt die Lehrperson ihre Intervention quantitativ und qualitativ herab, da sie eine Komplementarität zwischen beiden Beiträgen – einwörtiger Impuls und einwörtige Reaktion – nahelegt, die gar nicht bestanden hat.

Ein solcher gleichwertiger Ersatz könnte sich z.B. beim mündlichen Testen von Vokabeln zutragen: Wenn die Lehrerin fragt, was „die Welt“ auf Französisch heißt und die Schülerin antwortet „le mande“, dann kann die Lehrerin durchaus mit „le monde“ korrigieren. Hier wird jedoch weder die Schülerinnenaussage verfälscht, noch wird sie übergangen, weil lediglich ein Vokal *umgeändert* wird und die Beschreibung des Vorgehens mit *Umänderung eines Wortes* daher in diesem Beispiel zutrifft.

Darüber hinaus kommentiert die Lehrkraft mit ihrem Sprechakt, was sie bezweckt: Mias\* Wort wird *so n ganz bisschen umgeändert*. Fraglich ist aber, ob sie das tatsächlich tut. Etwas umzuändern bedeutet, gewisse Komponenten oder Bestandteile eines Ganzen (s.o. die französische Vokabel) umzugestalten. So könnte z.B. in einer Situation kurz vor einem Abschlussball gesagt werden: „*Der Anzug sitzt oben zwar gut, aber unten ist er noch viel zu weit. Können wir das bitte noch mal umändern?*“ Denkbar ist auch die Situation kurz vor der

Abgabe einer Gruppenleistung, indem darauf hingewiesen wird: „*Die erste Folie ist uns gut gelungen, aber das Bild passt nicht dazu. Ich ändere das bis morgen noch um.*“ Anhand dieser Beispiele wird deutlich, dass beim Umändern etwas bereits Bestehendes geringfügig modifiziert wird, es aber keinen Austausch der Sache selbst im Sinne einer Substitution gibt. Infolgedessen dürfte die Lehrerin die Worte von Mia\* nicht durch einen einzigen – und zudem völlig anderen – Begriff ersetzen, was sie jedoch unter Einbeziehung des inneren Kontextes mit dem Wort *vorurteilsbelastet* tut.

Mit der Ergänzung *so n ganz bisschen* spielt die Lehrkraft zusätzlich die eigentliche Substitution als Modifikation herunter, weil sie ihr Vorhaben mit dem Intensivpartikel (*ein bisschen*) gleich wieder durch eine Abtönung einschränkt (*ganz bisschen*). Damit gibt sie sich selbst enge Grenzen vor, innerhalb derer sie agieren darf, und bemüht sich um eine formale Höflichkeit, die auf manifester Ebene eine nur milde Strenge gegenüber Mia\* verdeutlicht. Ihre vermeintliche Umänderung des Schülerinnenbeitrags gibt durch den Zusatz *so n ganz bisschen* vor, dass es immer noch Mias\* Beitrag ist, der von ihr verwertet wird, nur eben *n ganz bisschen umgeändert*. Tatsächlich greift sie inhaltlich nicht auf den Beitrag durch ihre Zäsur zurück. Dadurch wirkt der Zusatz *so n bisschen* vielmehr zynisch und maliziös. Vor diesem Hintergrund löst sie ihr Versprechen nicht ein, denn ihre Kommentierung widerspricht ihrem tatsächlichen Vorgehen. Insofern stellt dies eher einen Versuch der wörtlichen Verschleierung ihres zäsurierenden Handelns auf manifester Ebene dar. Überdies hat ihr Vorgehen einen doktrinalen Charakter, weil mit ihrem bereits feststehenden Ergebnis keine Verwertung der SuS-Ergebnisse stattfindet, sodass das Unterrichtsgespräch nicht authentisch wirkt. Insgesamt ist der Sprechakt durch einen weichen Grundton gekennzeichnet, weil mit den Metakommentaren *ich nehme mal* und *so n ganz bisschen* um (Ein-)Verständnis auf Hörer\*innenseite für die vermeintliche „Modifikation“ und das Vorgehen geworben wird. Daran lässt sich erkennen, dass die latente Abwertung von Mias\* Aussage nicht als solche von den SuS verstanden werden soll, sondern vielmehr als gemeinsames Ergebnis von Mia\* und der Lehrerin präsentiert wird.

Die Fallstrukturhypothese lässt sich aufgrund der bisherigen Interpretationsschritte wie folgt präzisieren: Die Lehrerin zelebriert ihre herausgehobene Stellung gegenüber den SuS in Form von inhaltlichen Zurückweisungen und sieht die SuS klar als Untergebene in struktureller und fachlicher Hinsicht an. Dahingehend reproduziert sich dieser Aspekt in der zweiten Sequenz. Gleichzeitig wird die herrische Abwertung fachlicher Schüler\*innenbeiträge verbal

verschleiert, indem bei den wörtlichen Eingriffen vermeintliche Kooperation und Gutmütigkeit signalisiert wird. Die abmildernde Kommentierung ihres Vorgehens (*so n ganz bisschen*) scheint nichts weiter zu sein als die manifeste Tarnung ihrer willkürlichen Rigorosität gegenüber den SuS. Die SuS werden zu reinen Empfänger\*innen der Wissensvermittlung degradiert, die es im Sinne eines starren Lernziels zu unterrichten gilt. Insgesamt distinguiert sich die Lehrerin als eine herausgehobene, berichtigende Instanz von den SuS, denen eine untergeordnete Rolle zugeordnet wird. Sie übt die ihr zugeschriebene erzieherische Macht in einer überschreitenden Weise aus, indem sie Schüler\*innenbeiträge zugunsten ihrer eigenen Ergebnisse diffamiert und zäsurierend ersetzt. Dem stehen jedoch auf manifester Ebene einige von Wohlwollen und Entgegenkommen geprägte sprachliche Ausdrücke gegenüber.

Lw: beachtet noch mal genau das gespräch=was könnt ihr (.) zu nanni in bezug auf das gespräch sagen=

Hierbei handelt es sich um eine konkrete Arbeitsanweisung zur Umsetzung ihres Auftrags. Die Verwendung der Worte *noch mal genau* lässt darauf schließen, dass der gleiche oder ähnliche Arbeitsauftrag vorher keine befriedigenden Ergebnisse im Sinne ihres angestrebten Lernziels erbracht zu haben scheint, denn sonst wäre eine nochmalige Aufforderung überflüssig. Mit der Betonung auf *genau* zeigt sie ihre Unzufriedenheit mit den Antworten an, da sie damit verdeutlicht, dass noch nicht präzise genug gearbeitet wurde. Unter der Einbeziehung des Äußerungskontextes wird deutlich, wie apodiktisch der Beitrag von Mia\* auch in dieser Sequenz latent noch abgewiesen wird. Nachdem sie Mias\* drei Adjektive durch ein gänzlich anderes Wort ersetzt hat, gibt sie der gesamten Gruppe die Anweisung, sie sollen *noch mal genau* das Gespräch beachten. An dieser konkreten Instruktion wird auf latenter Ebene deutlich, wie gering sie Mias\* Beitrag einschätzt: *Damit die anderen nicht auch so desolate Ergebnisse liefern, müsst ihr alle noch mal ganz genau hinschauen*. Damit reproduziert sich die Demonstration einer richtenden und zäsurierenden Machtposition.

Nach dieser Anleitung konkretisiert sie nochmals den Arbeitsauftrag in Form einer Frage: *Was könnt ihr zu nanni in bezug auf das gespräch sagen?* Gleichzeitig richtet sie sich durch die Verwendung der pronominalen Anredeform *ihr* an alle SuS. Der Arbeitsauftrag ist präzisiert und vereinfacht formuliert, weil die Aufmerksamkeit der SuS nun mit konkreten Hinweisen auf einen bestimmten Aspekt gelenkt werden (zur Figur Nanni), anstatt das gesamte Gespräch nochmals zu analysieren. Viel Raum für eigene Ideen oder abweichende

Beiträge besteht für die SuS folglich nicht, weil sie bereits Mias\* Beitrag dahingehend verbal disqualifiziert hat.

Lw: =ihr habt ja **du** hast grad gesagt Max\* sie:: spricht am meisten,

Der Satz wird mit den Worten *ihr habt ja* begonnen, wobei er daraufhin wieder abgebrochen wird. Anschließend wird mit einer betonten, personalisierten Anrede an Max\* wieder neu begonnen. Dies erscheint erklärungsbedürftig. Mit der kollektiven Anrede durch das Personalpronomen *ihr* im ersten abgebrochenen Satz adressiert die Person die SuS als Gruppe, denen sie eine Tätigkeit zuschreibt, wobei sie kurz danach zu bemerken scheint, dass es sich um kein kollektives Tun handelte. Sie korrigiert sich selbst, weil sie nun einen Einzelnen aus der Gruppe benennt, dem sie einen Sachverhalt zuschreibt. Daran bekundet sie ihr Interesse an einzelnen individuellen Aussagen und demonstriert, dass sie diese Beiträge auch Individuen zuordnen kann.

Wird der äußere Kontext mit einbezogen, ergibt sich Folgendes: Indem sie den hier relevanten Schüler Max\* mit Namen anredet, bestätigt sie ihren Lehrerinnenstatus, denn sie hat ihn wahrgenommen und sein Beitrag ist bei ihr noch präsent. Dies verdeutlicht eine gewisse Würdigung, weil sie die SuS als individuelle Subjekte anerkennt und der Beitrag nicht einfach nur „aus der Masse“ kam. *Max\* du hast grad gesagt sie spricht am meisten* markiert folglich die formale sowie inhaltliche Registrierung seines Beitrags, auch wenn dieser schon etwas länger zurückliegen mag. Sie signalisiert durch diese Präzisierung, dass es ihr durchaus wichtig ist, die SuS als Individuen wahrzunehmen.

Auffällig ist zudem, dass die Lehrerin nach ihrer Anweisung in Frageform nicht pausiert, um auf Antworten der SuS zu warten, sondern dass sie weiterredet. Im inneren Kontext des Sprechakts scheint nun sichtbar, dass mit Max\* Äußerung etwas beispielhaft geschieht. Offenbar könnte an seinem Beispiel etwas demonstriert werden, sonst würde sie nicht genau auf ihn verweisen. Max\* hat ganz zu Beginn des Unterrichtsgesprächs begründet, warum Nanni als Figur an der Tafel steht und nun thematisiert wird.<sup>20</sup> Damit hat er die Figur Nanni zwar implizit auch beschrieben („sie spricht am meisten“), aber eigentlich nur die einleitende Frage nach dem *Warum* der Lehrerin beantwortet. Anstatt die zuvor gestellte Frage nun von den SuS beantworten zu lassen, greift sie das Gesagte von Max\* noch mal auf. Obwohl Max\* nur die einleitende Begründung lieferte, wird sein Beitrag nun an dieser Stelle der Erarbeitung

---

<sup>20</sup> Siehe Transkript im Materialverzeichnis zu Fallrekonstruktion II.

zitiert. Dieser Aufgriff scheint zunächst inadäquat, doch es bleibt noch offen, was sie damit bezweckt. Sie fährt wie folgt fort:

Lw: *ich möchte das so nicht hinschreiben*

In dieser Sequenz sticht das Wort *so* eindeutig heraus. In welchen Kontexten ist eine ähnliche Formulierung denkbar?

- 1) Eine Mitarbeiterin beklagt sich bei ihrer Freundin: „Das alles ist mir in den letzten Jahren zu Kopf gestiegen. Ich möchte *so* nicht mehr weiterarbeiten.“
- 2) Am morgigen Tag steht die Abgabe einer Ausarbeitung an. Die Gruppe telefoniert noch mal miteinander: „Da sind noch zu viele Fehler drin. Ich möchte das *so* nicht abgeben.“

Die kontextfreie Betrachtung verdeutlicht, dass das Wort *so* einen Zustand beschreibt, der für die sprechende Person nicht mehr hinnehmbar zu sein scheint. In Geschichte 1 sind es die Umstände bei der Arbeit, in Geschichte 2 ist es die Qualität der Ausarbeitung an sich. Auf latenter Ebene ist eine eindeutige Abneigung und noch mehr – gar Empörung – am jeweiligen Zustand zu verzeichnen. Gleichzeitig impliziert die Formulierung, dass die Sachlage nicht nur *so*, sondern auch anders denkbar und wünschenswert ist – etwa wenn der Text in Geschichte 2 weniger Fehler aufweisen würde: *Ich möchte die Ausarbeitung so nicht stehen lassen, aber nach Bereinigung der Fehler können wir sie direkt abschicken*. Das Wort *so* ist damit im negativen Sinne ein Stellvertreter für den Istzustand, den es durch einen Sollzustand zu ersetzen gilt. Deshalb ist damit auch ein anklagender Ton verbunden, denn der Zustand hätte anstatt *so* auch anders sein können. *Wenn der Preis etwas niedriger gewesen wäre, hätte ich das Ticket gekauft, aber so nicht*. Die Verwendung ist jedoch nur dann sinnvoll, wenn die zuhörende Person weiß, was damit gemeint ist. Zur Kontrastierung sei angenommen, zwei Lehrerinnen würden sich begegnen und die eine sagt zur anderen: „Ich sitze gerade an der Korrektur einer Arbeit, aber zwei von denen kann ich *so* nicht mal mehr mit mangelhaft bewerten.“ Die andere Kollegin wird sich sicher fragen, wie genau diese Arbeiten abgegeben wurden, dass sie die Lehrerin *so* negativ beurteilt. Ohne jegliche Information oder Erläuterung über den Zustand der beiden Arbeiten kann sie der Einschätzung weder zustimmen noch widersprechen. Anhand dessen wird deutlich, dass die Gesprächspartner\*innen stets zu einem gewissen Grad involviert sein müssen, um die Umstände hinter dem *so* zumindest grob zu kennen.

Unter Hinzuziehung des inneren Äußerungskontextes wird schnell ersichtlich, dass sich das Wort *so* auf Max\*'s Beitrag bezieht, den sie direkt zuvor zitiert hat. Es ist folglich der gesamten Klasse bekannt, was sie *so* nicht hinschreiben *möchte*. Unter Hinzuziehung des äußeren Kontextes lässt sich feststellen, dass Max\* durch diese Aussage eine Demütigung erfährt. Schließlich spricht die Lehrerin an dieser Stelle explizit aus, was sie vorher lediglich durch die Verweigerung des Anschreibens an die Tafel implizit zu verstehen gegeben hat – *dein Beitrag ist nicht gut genug für mein Tafelbild*. Dass Max\* mit seiner Äußerung nur generell auf die Wichtigkeit der Person Nanni eingegangen ist, weil auch nur diese Begründung zu Beginn gefordert war, scheint irrelevant zu sein. Nun hat es die ganze Klasse inklusive Max\* auch *gehört*. Indem sie anstatt die gesamte Klasse nun Max\* persönlich anspricht, wird auch Max\* persönlich kritisiert.

Es handelt sich zudem um eine Aussage, die im Hinblick auf das Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Verhältnis ausschließlich auf der Seite der Lehrperson möglich ist. Es ist kaum vorstellbar, dass eine\*r der SuS infolge eines Kommentars von der Lehrperson sagt: *Ich möchte das so nicht hinschreiben*. Dies käme einer Untergrabung der pädagogischen Autorität gleich und würde das hierarchische Machtgefälle zwischen Lehrpersonen und SuS verkennen. Die Lehrperson würde ein solches Schüler\*innenverhalten auch sehr wahrscheinlich sanktionieren, weil normalerweise ein wertschätzendes Feedback in der Klasse erlernt wird.

In dieser Hinsicht zeigt sich, wie schutzlos der Beitrag von Max\* den Kommentaren der Lehrerin ausgeliefert ist und wie willkürlich sie über ihn urteilen kann. Max\* kann sich nur bedingt dagegen wehren und muss sich dem Lehrendenwillen notgedrungen fügen, dass sie das *so* nicht hinschreiben *möchte*, was von ihm laut Kontext nicht als Beitrag zur Beschreibung gedacht war. Wäre der Beitrag inhaltlich grob falsch gewesen, hätte die Lehrerin Folgendes sagen können: *Das hat gar nichts mit dem Text zu tun, das kann ich so nicht hinschreiben*. Da dies nicht der Fall ist und sie den Beitrag nur nicht hinschreiben *möchte*, verweist sie (erneut) auf ihre strukturelle Überlegenheit gegenüber Max\* und ihrer Verfügungsfreiheit, auch wenn aufgrund der hohen Sprechgeschwindigkeit in dieser Sequenz auf eine möglichst schnelle Abhandlung dieser Demonstration geschlossen werden könnte. Textlogisch ist die Rüge auf der Ebene der latenten Sinnstruktur erkennbar. Vor dem Hintergrund des bisherigen Sprechaktverlaufs verfestigt sich der Eindruck der latenten Diffamierungen, die zunehmend expliziter werden. Dies äußert sich in der erneuten (diesmal verbalisierten) Verweigerung, den Beitrag eines Schülers anzuerkennen. Damit verdreht sie explizit die Tatsache, dass Max\* vor dem Hintergrund des Kontextes vermutlich keinen

Beitrag zum Tafelbild leisten wollte, weil die Frage eine gänzlich andere war. Fraglich bleibt, ob sie diese Zurückweisung zumindest begründet.

Lw: das ist nicht so super tafeltauglich

Es handelt sich bei dieser Aussage zunächst um eine Feststellung, wobei der Satz auch ohne die letzte angehängte Wortneuschöpfung *tafel*tauglich in Form eines künstlichen Adjektivs Sinn ergeben würde. Mit dem Intensitätspartikel *super* wird das darauffolgende *tafel*tauglich gesteigert, das später analysiert wird. In den Blick genommen wird zunächst die Formulierung *Das ist nicht so super* mit möglichen Adjektiven, auf die sich dies beziehen könnte. Die Aussage könnte in folgenden Kontexten vorkommen:

- 1) Das dreijährige Kind hat den Eisbecher fallen lassen und weint. Die Mutter ist genervt und sagt zum Kind: „Mensch, du sollst das doch festhalten. Jetzt muss Mama den ganzen Teppich sauber machen. *Das ist nicht so super* toll, was du da gemacht hast.“
- 2) Auf dem Rummel startet eine große Tombola-Familien-Aktion und die Lose werden auf der Bühne geöffnet. Der Moderator kommentiert das Ganze. Das erste Los wird geöffnet: „Und wir sind alle gespannt auf die erste Ziehung und sehen – leider keinen Gewinn, *das ist nicht so super* erfreulich, aber wir machen natürlich direkt weiter mit der zweiten Ziehung.“
- 3) Das neue Superfood wird seit Monaten angepriesen und steht im Einzelhandel teuer zum Verkauf. Drei Freund\*innen unterhalten sich darüber: „Ach dieser ganze Hype um diese Superfoods. *Das ist nicht so super*, wie das immer dargestellt wird. Normale Lebensmittel tun’s auch!“

Allen drei Geschichten ist zunächst gemein, dass sie ein negatives Fazit ziehen. Interessant ist dabei die Wortwahl: In Geschichte 1 spricht die Mutter mit ihrem Kleinkind, was wahrscheinlich über noch keinen großen Wortschatz verfügt, weshalb sie umgangssprachliche Wörter benutzt. Um ihren Ärger auszudrücken, wählt sie *nicht so super toll*, weil diese Wörter eher dem Vokabular des Kindes entsprechen und damit vom Kind verstanden werden. Gegenüber einem Erwachsenen wäre diese Wortwahl merkwürdig, wobei dies in Geschichte 3 durchaus der Fall ist. Dort muss aber die Besonderheit beachtet werden, dass die Bezeichnung „Superfood“ aufgrund der offensichtlich mangelnden Gründe für diese Bezeichnung kritisiert

werden soll, weshalb bewusst die Verneinung von „super“ gewählt wird. *Superfood – nicht so super wie gedacht*. Ähnlich könnte die Bezeichnung *Die Grüne Jugend – nicht so grün wie gedacht* eine Parallele dazu darstellen, was die bewusste Gegenüberstellung verdeutlicht. Das *super* wird als Adjektiv in Geschichte 3 gewählt, weil es selbst in dem Wort steckt, um das es geht. Paradoxerweise wird durch die Wiederholung desselben Wortes die intendierte Negierung zusätzlich hervorgehoben.

In Geschichte 2 verhält es sich ähnlich wie in Geschichte 1, wobei der Satz öffentlich im Kreis von Familien und anderen Rummel-Besucher\*innen geäußert wird. Hier steht die unterhaltsame Moderation und teilweise Animation im Fokus, weshalb die theatralisch gespielte Enttäuschung bei der Nietenziehung durch *das ist nicht so super erfreulich* unterstrichen wird, um gleich wieder positiv auf das nächste Los zu verweisen. Der Moderator weiß, dass die Show überwiegend für Kinder und Jugendliche veranstaltet wird, weshalb er sich teilweise deren Sprache bedient. Auch die Mutter in Geschichte 1 möchte nicht allzu böse mit dem Kind sein, aber schon sicherstellen, dass sie vom Kind begriffen wird. Die eigene Wortwahl wird folglich an die Sprache von Kindern angepasst, was gleichzeitig ein Machtgefälle vergegenwärtigt: *Ich weiß ganz genau, wie ich es auch anders sagen könnte, aber da du mich sonst nicht verstehen würdest oder ich zu harte Worte wählen würde, spreche ich eben in deiner Sprache*.

Das hintangestellte *tafeltauglich* ist als situationsspezifischer Zusatz zu verstehen. Mit diesem eigens konstruierten und zusammengesetzten Kunstwort konkretisiert die Lehrperson, was nicht so super ist, nämlich die Eignung der Formulierungen für die Tafel (in der Schule). Allerdings steht das *super* voran – womit es sich nur auf das Wort *tafeltauglich* beziehen kann. Wenn etwas zwar nicht *super tafeltauglich* ist, kann es dennoch einfach tafeltauglich sein. Hier wird ein Superlativ gebildet, der für die Negierung ohne das Wort *super* völlig ausreichend wäre: *das ist nicht tafeltauglich*. Damit wäre festgestellt, dass eine Aussage sich nicht für die Verschriftlichung an der Tafel eignet. Das einzelne Wort *super* schwächt die Feststellung jedoch insoweit ab, als es dann trotzdem noch tafeltauglich wäre – wenn auch nicht *super* tafeltauglich. Demnach handelt es sich wörtlich zwar um keine konkrete Absage an etwas, allerdings beinhaltet dies latent eine Aufforderung zu einer erneuten (Kraft-) Anstrengung: *Das ist OK, aber ich weiß, das könnt ihr noch besser. Das ist mir noch nicht gut genug*. Latent ist zu erkennen, dass es etwas gibt, was die Lehrperson als passender einstuft, d.h. es hätte durchaus besser tafeltauglich sein können. Das richtende Charakteristikum kommt auch hier zum Ausdruck, indem die Lehrerin im Sinne einer Allgemeingültigkeit

explizit erklärt, das *ist* faktisch nicht tafeltauglich, anstatt lediglich ihre persönlichen Bedenken zu äußern oder Verbesserungsvorschläge zu machen.

Bei der Konfrontation mit dem inneren Kontext offenbart sich, dass bei der Feststellung *das ist nicht so super tafeltauglich* eine Begründung für den direkt zuvor geäußerten Unwillen geliefert wird, die Äußerung von Max\* hinzuschreiben. Damit geht dies über eine reine Feststellung hinaus, denn die Lehrkraft legitimiert dadurch ihre Untätigkeit bzw. ihr Missfallen an den Wortbeiträgen der SuS. Wird zudem die Sequenz berücksichtigt, in der Max\* direkt angesprochen wird, ist die hier analysierte Sequenz als Rechtfertigung für die Abfuhr an Max\* einzustufen, weil dieses Lehrendenverhalten dispräferiert ist. Üblicherweise haben Lehrende grundsätzlich die Beteiligung von SuS zu würdigen, denn dies gehört ebenfalls zu den elementaren Unterrichtszielen. Dass sie Max\* Beitrag hier als etwas verkauft, was er vor dem Hintergrund ihrer eingangs gestellten Frage gar nicht tun sollte (das Tafelbild zu ergänzen), um ihn anschließend zu rügen, verdeutlicht erneut ihre explizite Machtausübung.

Unter Einbezug des äußeren Kontextes wird zunächst klar, dass sich das Wort *tafeltauglich* auf die schulische Tafel bezieht. Folglich möchte die Lehrerin den Beitrag von Max\* nicht an die Tafel schreiben, weil er sich qualitativ dazu nicht eignet. Auffällig ist der Umstand, dass sie nicht – wie aufgrund der Wortwahl angenommen – mit einem Kleinkind spricht, sondern mit einer Schulklasse des zehnten Jahrgangs eines Gymnasiums. Anhand dessen zeigt sich die explizite Unterstreichung ihrer hierarchisch übergeordneten Stellung gegenüber den SuS und hier gegenüber Max\*, dem sie offenbar mit umgangssprachlichen Worten eine Abfuhr erteilen muss. Es muss sich in Rückbezug zu den Geschichten folglich um die Lesarten 1 und 2 handeln. In Anbetracht der Adressierung eines Zehntklässlers übt sie interessanterweise Kritik an der Sprache eines Schülers auf einer Stilebene, die eigentlich nicht für den schulischen Kontext angemessen ist. Dadurch wohnt diesem Sprechakt eine gewisse Lächerlichkeit inne. Sie als Lehrkraft entscheidet damit über die Angemessenheit von Sprache, Wörtern und Ausdrücken, wobei sie sich selbst aber herausnimmt, eine inadäquate Umgangssprache mit Wortneuschöpfungen und umgangssprachlichen Superlativen zu verwenden. Dennoch ist zu beachten, dass die vermeintliche Begründung, die sie hier liefert, eigentlich keine Erklärung für die Verweigerung eines Tafelanschiebs enthält. In qualitativer Hinsicht wäre sein Beitrag möglicherweise keine Bestnote, sondern nur die zweit- oder drittbeste Note wert. Offensichtlich reichen für ihr Tafelbild nur *super tafeltaugliche* Beiträge aus, die sie im Abgleich mit ihren vorgefertigten Lösungen genehmigt oder ablehnt. Mit

dieser Begründung wird den SuS aber nur der Hinweis gegeben, dass die Beiträge nicht ihre Erwartungen erfüllen. Somit bedarf es von der Lehrperson nicht mal einer vernünftigen und nachvollziehbaren Begründung, um Beiträge der SuS abzulehnen. Dies bestätigt die eingangs festgestellte Willkürlichkeit, mit der sie die SuS diffamiert, ohne selbst Bedenklichkeit zu signalisieren. Überdies zeigt sich in der Rekonstruktion der latenten Sinnstrukturen ebenso die herausgehobene Stellung der Lehrperson gegenüber der Klasse, da sie allein bestimmt, was für (super) tafeltauglich erklärt wird und was nicht und dies nicht allgemein zur Diskussion stellt, um andere Meinungen dazu zu hören.

Dieses Verhalten entspricht den willkürlichen und damit vor den SuS unbegründeten Handlungen, wie sie Glöckel als Fundierung für die bewusste Herausstellung der eigenen Person im Sinne des autoritären Stils beschreibt (vgl. Glöckel 2000, 59). Daraus ergibt sich gleichzeitig eine Intransparenz im Handeln, weil die Handlungen und Wertungen keinem objektiv erkennbaren Muster zu folgen scheinen. Zumindest werden die Bewertungsmaßstäbe nicht sichtbar gemacht. Entscheidungen können demnach ohne die Einsicht der SuS getroffen werden (vgl. Altenthan et al. 2010, 123). Wie in diesem Fallbeispiel ersichtlich, gibt es auch nur einen Weg zur Erreichung des vorgegebenen Ziels – den der Lehrperson (vgl. ebd.). Selbst wenn die Aussage der Lehrkraft gelautet hätte *das ist nicht tafeltauglich*, so wäre sie den SuS bei einem transparenten Unterrichtsvorgehen eine Definition schuldig, was tafeltauglich für sie bedeutet und nach welchen Kriterien sie dies beurteilt. Stattdessen wird eine Pseudo-Begründung für einen vorher geäußerten Unwillen geliefert, in der allerdings nur Andeutungen gemacht werden, ohne konkrete Hinweise zu geben. Deshalb ist das Lehrendenhandeln autoritär und intransparent für die SuS, dem sie ausgeliefert zu sein scheinen.

Lw: können wir das noch mal son bisschen schschsch ((Handbewegung))

Sprechaktlogisch wechselt die Lehrerin nun die Adressierung ihrer Äußerung: Hat sie eben noch zu Max\* gesprochen, so richtet sie sich nun an die gesamte Klasse, zu der sie sich durch die Verwendung des Personalpronomens erste Person Plural Nominativ (*wir*) zugehörig zu fühlen scheint, denn das Wort *wir* grenzt sich von der subjektiven Person ab. Symbolisch positioniert sie sich damit selbst auf der Seite der gesamten Klasse. Gleichzeitig ruft sie zu einer gemeinsamen Gruppenleistung auf, da noch immer zentrale Begrifflichkeiten für den Charakter „Nanni“ ausstehen, worauf sich das *das* vermutlich bezieht.

Der Satz ist allerdings weder grammatikalisch abgeschlossen noch lexikalisch vollständig aufschlussreich, was erneut das Paradoxon unterstreicht, dass sie andererseits die SuS mit sprachlichen Zäsuren diffamiert. Unter Beachtung des Kontextes ist zu vermuten, dass sie anstelle des *schsch* auch andere Verben hätte einsetzen können. Der Zusatz *son bisschen* markiert erneut die Bemühung um abmildernde Partikel. Sinnlogisch durchaus denkbare Verben wie „verbessern“, „präzisieren“ oder „schöner formulieren“, die sie offensichtlich nicht aussprechen will, würden allerdings Max\* latente Demütigung verbal verschärfen. Die Aussprache eines bewertenden Verbs vermeidet sie, indem sie – begleitet durch eine Handbewegung – ein unverständliches Geräusch von sich gibt, was jedoch den informationstechnischen Gehalt aufgrund des inneren Kontextes nicht schmälert. Damit wird auch nochmal der Hieb gegen Max\* deutlich. Erkennbar ist folglich das Ausweichen einer erneuten –manifest verbalen – Abwertung von Max\* Aussage in Kombination mit der Verortung innerhalb der Gruppe (*wir*): Sie verortet sich damit nicht in Opposition zur Gruppe, sondern in einer Art helfenden, wegweisenden Instanz, indem sie sich als unabdingbares, herausgehobenes Gruppenglied auf dem Weg zum richtigen Ergebnis stilisiert.

Insgesamt zeigt sich in Rückbezug zur Fallstrukturhypothese die Reproduktion der expliziten herausgehobenen Selbstpositionierung gegenüber den SuS im Sinne einer Selbstherrlichkeit, die hier mit einer zwar richtenden, aber nicht unsensiblen Vorgehensweise einhergeht. Dabei wird die hierarchische Überlegenheit ausgenutzt, um das Machtgefälle zwischen ihr und den SuS auf verschiedene Arten zu betonen, was den autoritären Führungsstil kennzeichnet (vgl. Neuhäusler 1972, 26f.; vgl. Zumkley-Münkel 1984, 84f.). Dies hat sich durch mehrere Sinnschichten reproduziert. Dennoch zeichnen sich auch Tendenzen einer fast schon wohlwärtigen Milde ab. Insbesondere das zuletzt rekonstruierte eigene Ausweisen als helfende Instanz der Gruppe in Problemsituationen ist mit dem autoritären Stil nicht vollständig kompatibel. So ist die Logik der Stilisierung einer lernhelfenden Lehrperson, die sich als Teil der Gruppe positioniert (vgl. Reichenbach 2011, 122) auch Teil der hier anzutreffenden Sinnstruktur. Dieses Charakteristikum fraternisiert aufgrund der symbolischen Verortung ihrer Position in der letzten Sequenz mit dem demokratischen Führungsstil. Die diskutierten Aspekte stimmen zwar mit der offenkundigen Demonstration der eigenen Prävalenz im Unterrichtsgeschehen überein (vgl. Neuhäusler 1972, 28), auch wenn sie sich in der Tönung einer helfenden, aber dennoch herausgehobenen Instanz ausweist, die gebraucht wird. Allerdings überschreitet sie mit latenten Demütigungen die Schwelle zur Explizitheit der erzieherischen Machtausübung. Dies zieht sich durch die gesamte Fallstruktur. Insgesamt

liegt diesem Fall die Strukturlogik der Verteidigung des bestehenden asymmetrischen Abhängigkeitsverhältnisses zum Zweck der eigenen Herausstellung zugrunde (vgl. Klosinski 1995, 11).

### 3.5 Fallrekonstruktion III: „Mit dir selbst hast du das gemacht?“ – Machtdemonstration auf Abwegen

#### Gesamte Sequenz

Lw: **oke::** (1) es ging um das vaterunser (2) und es geht jetzt °auch ums vaterunser° (2) we:r kann mal bitte die aufgabe (.) zwei vorlesen bitte? (2) Pia\*? #00:02:56-0#

Pia\*: vergleicht und analysiert anschließend das bild von gott und vom menschen in partnerarbeit (1) °zuhaus@° #00:03:02-1#

Lw: in partnerarbeit zuhaus@ mit dir selbst (.) hast du das gemacht? (1) oke ich muss **einmal** noch mal ganz kurz die anwesenheit hier eintragen; #00:03:10-8#

Die Materialgrundlage bildet hier ein Ausschnitt aus einer Audioaufzeichnung, die im Rahmen einer Unterrichtsstunde eines Oberstufenkurses im Fach Evangelische Religion in Jahrgang 13 eines Gymnasiums aufgenommen wurde. Die unterrichtende Lehrperson ist weiblich und 42 Jahre alt. Die ausgewählte Sequenz entstand am Anfang der Unterrichtsstunde nach erfolgter Begrüßung und kurzer Entschuldigung für die Verspätung der Lehrerin. Zu diesem Zeitpunkt wurde auch schon auf die bis zu dieser Stunde zu erledigenden Hausaufgaben zum Thema „Vaterunser“ verwiesen, die nun gemeinsam besprochen werden sollen. Deshalb wurden die SuS von der Lehrerin bereits dazu aufgefordert, die Hausaufgaben für die Besprechung bereitzuhalten. Die Analyse beginnt mit der ersten Sequenz:

Lw: **oke::** (1) es ging um das vaterunser (2) und es geht jetzt °auch ums vaterunser° (2)

Das zu Beginn auffällig lang gezogene sowie betonte *oke* ist ein Vorlaufelement, was signalisiert, dass die sprechende Person nun mit etwas Altem abschließt und gleichzeitig etwas Neues ankündigt. Dadurch gewinnt sie einerseits die Aufmerksamkeit der, um

gleichzeitig auf etwas Neues verweisen zu können. Das Wort impliziert, dass sich die Person ihrer besonderen Stellung in Bezug zu den Zuhörenden bewusst ist und diese ausfüllt. So kann z.B. die Kindergärtnerin während einer Bastelphase sagen: *Oke, die Zeit ist jetzt um. Packt bitte eure Sachen zusammen.* Dies ist auch in anderen Kontexten denkbar, in denen sich eine Person in einer herausgehobenen Stellung (z.B. ein Chef) als Vorgesetzter an die ihm untergebenen Mitarbeiter\*innen wendet, um deren Aufmerksamkeit zu generieren, weil er das Gespräch damit in eine neue Richtung lenkt. Das Wort dient damit der Gesprächssteuerung, was die Führungsposition der sprechenden Person voraussetzt, die diese auch nicht verleugnet. Hingegen wäre es seltsam, wenn z.B. in einem Gerichtssaal mit einem vorsitzenden Richter und festen Regularien nach einer Verhandlungspause plötzlich der Mandant das Wort ergreift: *Oke, ich möchte noch mal auf den letzten Punkt von vorhin zu sprechen kommen.* Dies wäre unangemessen, weil der hierarchisch übergeordnete vorsitzende Richter über den Ablauf der Verhandlung bestimmt und dem Mandanten somit erst das Wort erteilen müsste. Als kontrastive Geschichte verdeutlicht dieses Beispiel, dass die sprechende Person bereits die Führungsrolle innehaben muss, um den Satz so zu beginnen und damit eine neue Phase des Geschehens einzuleiten.

Unter Beachtung des Äußerungskontextes eines Religionskurses in Jahrgang 13 eines Gymnasiums, in dem die Lehrerin das lang gezogene und betonte *oke* nach der Begrüßungsphase und etwas Zeit zur Vorlegung der Hausaufgaben ausspricht, ergibt sich Folgendes: Die Lehrerin gibt damit zu erkennen, dass sie die Phase des Bisherigen (der Begrüßung) abzuschließen gedenkt, um etwas Neues zu beginnen. Dazu verschafft sie sich Gehör bei den SuS, was auch das lautere Sprechen in Relation zur sonstigen Lautstärke verdeutlicht. Nun soll offenbar zur nächsten Phase übergeleitet werden, wozu die Lehrerin die Aufmerksamkeit der SuS einfordert.

Anschließend fasst sie kurz zusammen, was das Thema der Hausaufgaben war: das Vaterunser. Die Verwendung des Parallelismus *es ging um das Vaterunser und es geht jetzt auch ums Vaterunser* ist außerhalb des schulischen Unterrichtskontextes kaum denkbar. Fraglich ist jedoch, ob diese Mitteilung des Themas vor den SuS nicht überflüssig ist, da die SuS eigentlich wissen müssten, was sie zu Hause bearbeitet haben. Vor diesem Hintergrund kann diese Information vielmehr als Wiederholung oder als Einstimmung auf das nun Kommende gesehen werden, was auch typisch für die Ausfüllung einer Führungsrolle angesehen werden kann. Allerdings wird hier unmittelbar deutlich, wie willkürlich diese Hausaufgabenbesprechung in Form einer Kontrolle zum Stundenbeginn erfolgt. Es wird vorausgesetzt, dass die Hausaufgaben einfach erledigt wurden, was durch die gemeinsame

Besprechung kontrolliert werden soll. Anstatt einer Begründung wurde einleitend bloß festgestellt: *Es ging um das Vaterunser und es geht jetzt auch ums Vaterunser*. Sie sagt damit ohne eine Begründung implizit: *Wir behandeln dieses Thema, weil ich das sage*, womit sie ihre herausstehende Position implizit demonstriert. Die Sinnhaftigkeit der zu erledigenden Aufgaben (vielleicht vor dem Hintergrund des weiteren Stundenverlaufs) wird genauso wenig thematisiert wie der Nutzen ihrer nun zu Stundenbeginn festgesetzten Besprechung. Dabei drückt sich eine Parallelität und eine logische Struktur zwischen Vergangenheit und Gegenwart aus: Das Vaterunser *war* Thema und *ist* jetzt Thema. An dieser Struktur hält sie fest, denn die außerunterrichtlich getätigten Hausaufgaben müssen noch in die Sphäre des Unterrichts überführt werden. Andernfalls könnten möglicherweise andere Inhalte behandelt werden, aber die Hausaufgaben als institutionelle Säule des schulischen Unterrichts werden überprüft. Damit offenbart sich gleichzeitig, dass sich die Lehrerin an institutionellen Elementen des schulischen Unterrichts orientiert und sich auch selbst in dieser Struktur als wegweisende „Führungskraft“ vor den SuS positioniert.

Hinsichtlich einer Fallstrukturhypothese kann Folgendes gesagt werden: Die Lehrerin ist sich ihrer herausgehobenen, übergeordneten Stellung sowie der damit verbundenen Führungsrolle gegenüber den SuS des Kurses bewusst und verleugnet diese auch nicht. Stattdessen demonstriert sie ihre besondere Position und wendet allgemein anerkannte Verfahrensformen an (Hausaufgabenbesprechung), was die Einhaltung von unterrichtstypischen Strukturen offenlegt. Die Forderung an die SuS, ihr Gehör zu schenken und die Hausaufgaben bereitzuhalten, wird den SuS als Pflicht durch die Lehrerin zugewiesen und damit vorausgesetzt. Damit agiert sie nach dem Muster einer distanzgeprägten Rollenverteilung zwischen ihr und den SuS (vgl. Fend 1980, 168f.): Sie selbst ist in der Position, das Geschehen im Unterricht zu bestimmen sowie Aufgaben anzuordnen und die SuS haben dem – ungeachtet möglicher Widersprüche – Folge zu leisten, weil es so der Rollenverteilung entspricht.

Lw: ((räuspert sich)) we:r kann mal bitte die aufgabe (.) zwei vorlesen bitte? (2) Pia\*?

Offenbar gilt es zunächst, die Hausaufgabe noch einmal vorzulesen, um diese damit dem gesamten Kurs erneut in Erinnerung zu rufen. Auffällig ist, dass sie eine Bitte ans Plenum richtet: *wer kann mal bitte*. In anderen Kontexten wäre ein „Kann mir mal bitte jemand die Butter übergeben?“ oder ein „Kann mal bitte jemand das Fenster schließen?“ denkbar, wobei

dabei weniger ausschlaggebend ist, *wer* etwas Bestimmtes kann, sondern *dass* jemand etwas Bestimmtes tun soll, was grundsätzlich alle könnten. Der Exklusivitätscharakter wäre in diesen Beispielen nicht gegeben. Das ist hier jedoch anders.

Die Lehrerin formuliert es so, als ob das von ihr Geforderte nur einzelne SuS könnten oder sich bereiterklären würden: *wer* kann mal bitte. Dies kommt in solchen Zusammenhängen vor, in denen etwas Schwieriges, Außergewöhnliches oder aber etwas zu Primitives vom Gegenüber verlangt wird, das nicht allen gleichermaßen zuzumuten ist, weil es entweder zu leicht oder zu schwer ist. Im Sportunterricht könnte z.B. gefragt werden: „Wer kann mal bitte einen Vorwärtssalto zeigen?“ Vermutlich werden sich dort recht wenige SuS finden lassen, die dies können. Hier kommt der Exklusivitätscharakter zu Ausdruck. Analog zur Forderung nach etwas sehr Primitiven könnte beispielsweise die Lehrerin nach der Stunde in die Runde fragen: „Wir haben für diese Woche noch gar keinen Tafeldienst bestimmt. Wer kann mal bitte heute übernehmen?“ Dieser Aufruf wäre getragen von dem Motto: *Freiwillige vor*. Denkbar wäre auch hier eine vergleichsweise geringe Anzahl an SuS, die sich freiwillig melden und dem nachkommen würden. Demnach adressiert sie die SuS als autonome Subjekte, die sich auf ihre Bitte hin melden können, aber nicht müssen.

Aus diesen Überlegungen resultiert, dass die Frage sowohl in der schwierigen Hinsicht (z.B. sportliches Können) als auch in der primitiven Hinsicht (sich freiwillig für eine unliebsame Aufgabe melden) Exklusivitätscharakter hat. Umso erstaunlicher erscheint die Fähigkeit, nach der sie tatsächlich fragt: das Vorlesen von Aufgabe zwei. In Kontrast zum Beispiel des Vorwärtssaltos im Sportunterricht erscheint die Frage nach dem Vorlesen-Können fast scherzhaft. Damit kann es sich nur um die Lesart der Forderung von etwas Primitivem handeln. Ohne Zweifel werden alle in diesem Kurs die Aufgabe vorlesen können, da es sich um Oberstufenschüler\*innen handelt. Daher wird nun etwas Primitives und Leichtes von den SuS verlangt, wie das Beispiel des Tafeldienstes veranschaulichte. Folglich geht es nicht im Sinne des Wortes um *Können*, sondern um die Bereitschaft, das Vorlesen zu übernehmen und damit Engagement zu zeigen. Stattdessen hätte sie auch direkter formulieren können: *Wer liest mal die Aufgabe zwei vor?* Durch den tatsächlichen Wortlaut schwingt hingegen latent mit, dass sie von allen sich Meldenden die Freiwilligkeit honoriert, was das in der Frage mit enthaltene *Bitte* markiert. Um einer Bitte nachzukommen, muss eingewilligt werden, was von der Bittsteller\*in vermutlich dankend honoriert werden würde.

Sprechaktlogisch äußerst interessant ist jedoch die doppelte Geste des *Bittens*. Mit dem Bittvorgang wird normalerweise unterstellt, dass jemand von derjenigen Person oder Personengruppe, an die die Bitte gerichtet ist, abhängig ist. Es liegt folglich eine Asymmetrie

vor. Die Bittempfänger\*innen können selbst entscheiden, ob sie der Bitte nachkommen oder nicht. Im Kontext des schulischen Unterrichts ist eine solche asymmetrische Beziehung zwischen SuS und Lehrperson gegeben, allerdings sind die SuS eigentlich in struktureller Hinsicht der Lehrperson unterstellt und nicht umgekehrt. Dass nun die Lehrerin eine Frage stellt, in der sie doppelt um etwas bittet, signalisiert eine Abhängigkeit ihrerseits von der Antwortqualität der SuS im Speziellen und von deren Arbeitsverhalten im Allgemeinen. Schließlich haben die SuS die Wahl, ob sie darauf eingehen und sich darauffolgend melden oder nicht. Sie überlässt den SuS damit von sich aus eine Wahl, denn sie impliziert, dass die SuS selbstständig entscheiden können, wie sie sich dazu verhalten. In dieser Hinsicht adressiert die Lehrerin ihre SuS nicht nur als Gleichberechtigte, sondern als befugt, eigenständig über das von ihr Geforderte entscheiden zu können. Die doppelte Bittgeste markiert nun, dass sie den sich freiwillig Meldenden äußerst dankbar wäre, wenn sie die – vermeintlich leichte – Aufgabe übernehmen würden. Dies ist deckungsgleich mit dem Reziprozitätsgedanken, der sich beim demokratischen Führungsstil in der wechselseitigen Bezogenheit und Kooperation zwischen Lehrperson und SuS ausdrückt.

Schließlich ist es nicht fernliegend, dass die Frage nach dem Vorlesen in Jahrgang 13 analog zum Beispiel des Tafeldienstes als relativ lapidar aufgefasst wird, sodass sie die SuS um eine Befolgung *bitten* muss. Es ist durchaus möglich, dass in dieser Klassenstufe das Vorlesen nicht mehr allzu beliebt ist, weil sie sich normalerweise mit komplexeren Arbeitsaufträgen wie Diskussionen oder Stellungnahmen auseinandersetzen müssen. Offensichtlich möchte sie aber auch niemanden mit einer befehlsartigen Aufforderung zum Vorlesen bestimmen, sondern bedient sich der den SuS Freiraum generierenden Frageform. Da der Vorlesevorgang für die SuS aufgrund ihres Alters eine Unterforderung darstellen dürfte, was im Umkehrschluss auf Ablehnung und Desinteresse der SuS stoßen könnte, erbittet sie (doppelt) die Zustimmung zu dieser Aufgabenstellung durch die höfliche Frageform. Trotz der eindeutigen Erwartungshaltung an den gesamten Kurs (jemand aus dem Kurs soll vorlesen) ist hier eine auf Kooperation beruhende Erwartungshaltung, indem sie sich in diesem Sprechakt der Logik der Reziprozität zwischen Lehrperson und SuS bedient. Wiederum ist auch hier das Festhalten an gewissen unterrichtspraktischen Standards (das Vorlesen von Aufgaben) zu erkennen, womit sich dieser Aspekt reproduziert.

Nach der Frage an das Plenum vergehen zwei Sekunden, bis sie schließlich fragend den Namen einer Schülerin nennt, die sich vermutlich gemeldet hat. Dies scheint merkwürdig, denn offenbar hat sich jemand sichtbar dazu bereiterklärt, die Aufgabe vorzulesen. Eingedenk

der Tatsache, dass ich jemand für das primitive Vorlesen meldet, ist anzunehmen, dass dies ohne Probleme zu bewältigen sein sollte. Ein fragender Aufruf der Schülerin Pia\* verdeutlicht erneut die Logik der Reziprozität, denn sinnlogisch könnte Pia\* nun mit „Ja“ antworten und mit dem Vorlesen beginnen. Wenn sie mit dem Vorlesen beginnen würde, käme dies einer impliziten Zustimmung gleich. Auch hier vergewissert sich die Lehrerin dem Einverständnis der Schülerin. Mit dem fragenden Aufruf „Pia\*?“ wird von der Lehrerin keine Zuweisungsabsicht präntiert, sondern die völlige Freiwilligkeit demonstriert. Somit zeigt die Lehrerin erneut an, dass sich für das Vorlesen grundsätzlich alle hätten melden können und dies eine freiwillige Tätigkeit darstellt, wobei die SuS der Ausführung auch nochmal hätten widersprechen könnten.

Aufgrund der näheren Betrachtungen kann die Fallstrukturhypothese wie folgt modifiziert werden: Um als Lehrkraft selbst nicht bloßgestellt zu werden, weil sich auf die Frage nach dem Vorlesen niemand meldet, scheint die doppelte Bitte wie ein rettender Anker, der auf die Reziprozitätsbeziehung rekurriert. Durch die doppelte Bittgeste wird die Unsicherheit der Lehrerin sichtbar, weil sie ihr Gesicht als Autoritätsperson vor der Klasse zu wahren hat und damit auf die Mitarbeit der SuS angewiesen ist. Somit offenbart sich die manifeste sowie latente Bitte der Lehrerin in Form dieser nahezu bettelnden Art der Fragestellung, was vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen als eine Art Schutzschild fungiert: *Ich weiß, dass diese Aufgabenstellung unter eurem Niveau ist, aber meldet euch doch freiwillig, dann können wir diese einfache Aufgabe hinter uns lassen, aber sie gehört nun mal dazu.*

Hier bedient sie sich zur Sicherung der Gefolgschaft der SuS Formulierungen, die teilweise der Strukturtheorie des demokratischen Führungsstils entsprechen. Dies zeigt insbesondere die Reziprozitätslogik sowie die damit verbundene Eröffnung der Wahlmöglichkeit zum eigenständigen Handeln (vgl. Altenthon et al., 124). Indem sie die SuS um die Ausführung eines Arbeitsauftrags bittet und damit die wechselseitige Kooperation in dieser pädagogischen Beziehung exponiert, zeigt sich die Logik

des paritätischen Verhältnisses zwischen Lehrperson und SuS beim demokratischen Führungsstil (vgl. Zumkley-Münkel 1984, 12). Es handelt sich um eine Art und Weise, die das einseitige Abhängigkeitsverhältnis zwischen SuS und Lehrperson an dieser Stelle subjektiv relativiert. Dies dient dem Zweck des Festhaltens an institutionell etablierten verfahrenstechnischen Standards des schulischen Unterrichts, das sie verfolgt.

Pia\*: vergleicht und analysiert anschließend das Bild von Gott und vom Menschen in Partnerarbeit (1) °zu Hause@° #00:03:02:7#

Dieser Sprechakt bildet zunächst die Vorlesungsleistung von Pia\* ab. Die SuS hatten die Hausaufgabe, das Bild von Gott und vom Menschen in Partnerarbeit zu vergleichen und zu analysieren. Zunächst ist das Wort *anschließend* in der Aufgabenstellung im Kontext einer zu erledigenden Hausaufgabe befremdlich, denn um etwas *anschließend* auszuführen, hätte etwas (vermutlich Aufgabe 1) direkt davor bearbeitet werden müssen. Mit diesem im Kontext der Besprechung der Hausaufgaben skurril wirkenden Adverb *anschließend* wirkt die Aufgabenstellung relativ willkürlich, da der Kontext fehlt. So scheint das Stellen von Hausaufgaben wichtiger zu sein als deren Sinnhaftigkeit. Der Sinn einer unzusammenhängenden Aufgabe, die als Hausaufgabe bearbeitet werden soll, erscheint wahrscheinlich insbesondere Schüler\*innen der Oberstufe fragwürdig, die viel Unterrichtserfahrung haben, mit komplexen Fragestellungen konfrontiert sind und häufig auch zur Reflexion von Aufgaben aufgefordert werden. Ungeachtet dessen scheint auch die Reihenfolge der Operatoren unsinnig, da sinnlogisch erst auf Grundlage von vorausgegangenen Analysen ein Vergleich stattfinden kann und nicht umgekehrt.

Hochgradig spannend scheint in diesem Zusammenhang jedoch das in der Aufgabenstellung verwendete Wort *Partnerarbeit* zu sein. Augenscheinlich ist die Erledigung dieser Aufgabe in der Sozialform der Partnerarbeit vorgesehen. Nun war diese Aufgabe jedoch eine ausgewiesene Hausaufgabe, was eine Partnerarbeit<sup>21</sup> unmöglich macht. Demnach ist die Unsinnigkeit dieser Aufgabe als Hausaufgabe unverkennbar, was offensichtlich auch der Schülerin in diesem Moment bewusst wird, als sie nach dem Wort *Partnerarbeit* kurz innehält. Darauf folgend sagt sie – wenn auch leise – *Zu Hause* mit einem anschließend kurzen Auflachen. Die Unsinnigkeit dieser Aufgabenstellung und die Willkürlichkeit der Hausaufgaben ist damit endgültig offengelegt, was einer Diskreditierung der Lehrerin und ihrer Aufgabe durch Pia\* gleichkommt. Diese Aufgabe *kann* in ihrer geforderten Form gar nicht zu Hause durchgeführt werden. Auf latenter Ebene wird die Bloßstellung der Lehrerin, die sich eine offensichtlich so unsinnige Hausaufgabe ausdenkt, durch Pia\* deutlich: *Wir sollten also eine Partnerarbeit – zu Hause – durchführen?* Damit missachtet Pia\* zudem ihren eigentlichen Auftrag (sie sollte nur die Aufgabe zwei vorlesen), weil sie über die

---

<sup>21</sup> Es ist davon auszugehen, dass in der Aufgabenstellung eine Partnerarbeit mit anderen SuS im Kurs gemeint ist.

Vorlesungsleistung hinaus ein imaginäres Wort anfügt. Mit diesem Wort sowie dem einmaligen Auflachen zieht sie den Arbeitsauftrag der Lehrerin ins Lächerliche. Pia\* hat damit das Nachkommen einer Bitte seitens der Lehrerin zum reinen Vorlesen in eine klassenöffentliche Blamage der Lehrerin verwandelt, die nun im Raum steht. Spannend ist nun zu erfahren, wie die Lehrerin darauf reagiert. Angesichts der Absurdität dieser Äußerung wäre eine die Situation entspannende Informalisierung (vgl. Wernet 2011, 163) naheliegend. Der Aussage von Pia\* könnte z.B. mit einer ironisch-scherzhaften Bemerkung begegnet werden, die auch dazu genutzt wird, den eigenen Fehler in der Hausaufgabenplanung in irgendeiner Weise zuzugeben. Die Reaktion der Lehrerin fällt wie folgt aus:

Lw: in partnerarbeit zuhause@ mit dir selbst (.) hast du das gemacht? (1)

Anschließend reagiert die Lehrerin auf die Aussage von Pia\*, indem sie ihre letzten drei Worte inklusive des Auflachens wiederholt. Dies scheint erklärungsbedürftig zu sein. Angesichts der reinen Wiederholung von Pias\* letzten Worten scheint die Lehrerin selbst etwas konsterniert zu sein, sodass sie aufgrund dieser vermutlich unvorhergesehenen latenten Bloßstellung noch nicht die richtigen Worte findet. Somit sieht sie sich offenbar gezwungen, direkt etwas dazu zu sagen, kann aber in dieser Situation, die sie aus dem Konzept bringt, nichts weiter kontern, als die Worte von Pia\* zu wiederholen. Dies hat einen nahezu apathischen Charakter. Damit bestätigt sie die Situation selbst in ihrer Komik, die Pia\* durch ihren Kommentar hergestellt hat.

Nachdem sie Pias\* Worte wiederholt hat, schließt die folgende Aussage an, weil sie sich nun gefangen zu haben scheint: *mit dir selbst*. Damit nutzt sie die ins Lächerliche abdriftende Interaktion, um Pia\* persönlich zu adressieren. Diese Fokussierung erscheint wie ein Ausweichmanöver, um die Aufmerksamkeit von dem aufgedeckten Fehler weg zu lenken. In welchen Kontexten ist eine solche Formulierung denkbar?

- 1) Freund A sagt zu Freund B: „Die einjährige Reise durch Tibet war für mich absolut befreiend. Das kann ich nur empfehlen, da kommst du *mit dir selbst* vollkommen ins Reine.“
- 2) Die Mutter hat noch ein berufliches Meeting und sagt zum Kind: „Ich muss leider noch arbeiten. Beschäftige dich bitte noch mal kurz *mit dir selbst*.“
- 3) A sagt zu B: „Du musst doch auch mal geduldig *mit dir selbst* sein.“

Durch die Betrachtung der Geschichten wird deutlich, dass der Fokus in allen drei Fallbeispielen klar auf der angesprochenen Person liegt. In der ersten und dritten Geschichte wird die Beziehung zu sich selbst thematisiert, die jeder Mensch hat und die variabel gestaltbar ist. Dabei spricht eine Person über die Beziehung eines anderen Menschen zu sich selbst, womit ein verbaler Übergriff in die private Sphäre stattfindet. In der zweiten Geschichte liegt der Fokus auf der Beschäftigung, die allein vollzogen werden soll. Dabei geht es weniger um eine Empfindung als vielmehr um die Beziehungsgestaltung zu sich selbst, wobei der Aspekt des Alleinseins betont wird. Es hätte auch heißen können: Beschäftige dich bitte *allein*. Spielpartner\*innen sind folglich nicht vorhanden. Alle Geschichten haben gemeinsam, dass damit eine latente Übergriffigkeit in die private Sphäre der angesprochenen Person einhergeht. In der zweiten Geschichte ist es die Fremdbestimmung, dass das Kind allein spielen soll. In der ersten und dritten Geschichte wird in Form eines gut gemeinten Ratschlages in leicht blasierter-herablassender Weise eine Empfehlung ausgesprochen, was vermeintlich gut für die Person und deren Beziehung zu sich selbst sei. Dabei beansprucht die ratgebende Person, dass sie selbst besser wüsste, was für die andere Person richtiger sei als die Person selbst. Insgesamt ist dieser latenten Übergriffigkeit die Verwendung der Dativform des Reflexivpronomens der zweiten Person Singular geschuldet, weil etwas *mit sich selbst* eigentlich den Einbezug sowie den Einfluss anderer Personen ausschließt.

Unter Beachtung des inneren Kontextes, welcher die Formulierung *in Partnerarbeit zu Hause* darstellt, erscheint die Aussage wie ein Scherz und eine ironische Lesart liegt nahe. Zumindest bildet die Aussage eine paradoxe Situation ab, die sich inhaltlich widerspricht. Eine Partnerarbeit bedeutet zwangsläufig mehr als eine Person, sodass es den Nachsatz *mit sich selbst* geradezu ausschließt. Dadurch wird mit dem Ausdruck einer *Partnerarbeit zu Hause mit dir selbst* aufgrund der Unmöglichkeit entweder ein ironischer Scherz oder eine anstößige Unterstellung im Sinne einer schizophrenen Konstitution der angesprochenen Person realisiert.

Im Zusammenhang mit dem äußeren Kontext wird die Skurrilität besonders deutlich. Demnach dreht die Lehrerin den Spieß um: *Du ziehst meine gestellte Hausaufgabe ins Lächerliche, deshalb ziehe ich dich ins Lächerliche*. Die Lehrerin, die offensichtlich eine nicht zu realisierende Hausaufgabe gegeben hat, unterstellt nun Pia\* durch die Frageform latent den Vollzug einer *Partnerarbeit mit sich selbst*. Daran wird deutlich, dass sie Pias\* Bemerkung als Provokation und Angriff auf ihre Autorität auffassen musste, die es eigentlich

zu achten gilt. Anstatt das Eigenverschulden an diesem offensichtlichen Fehler ihrer Hausaufgaben, der die Lächerlichkeit produzierte, einzugestehen, schließt die Lehrkraft eine Frage an: *Hast du das gemacht?*, die sich im inneren Zusammenhang lesen lässt wie: *Sag bloß, das hast du auch noch gemacht!* In dieser Frage reproduziert sich die sprachlogische Orientierung an strukturellen Standards, denn sie hätte ebenso z.B. in Bezug auf die Hausaufgaben fragen können: „*Hast du die gemacht?*“ Oder es könnte zu einem Schüler gesagt werden: „Du solltest ja in der Pause neue Kreide holen. *Hast du das gemacht?*“ Hier drückt sich die Erwartungshaltung aus, dass die SuS ihre Pflichten zu erfüllen haben. Die Kontrolle darüber steht hierbei im Fokus, die sie als Lehrerin ausübt und die sie sich zuschreibt.

Eine latente Bloßstellung von Pia\*, die dadurch erzeugt wird, dass die Lehrerin ihr die manifeste, ironisch intendierte *Partnerarbeit mit sich selbst* durch die anschließende Fragestellung offenbar zutraut, steht nun im Raum. Damit spielt sie den Ball an Pia\* zurück. An dieser Stelle wird unmittelbar deutlich, wie angegriffen sich die Lehrerin aufgrund der durch Pia\* entlarvten strukturellen Fehlerhaftigkeit ihrer Hausaufgaben fühlen muss.

Sie sieht ihre Autorität gegenüber den SuS in Gefahr, weshalb sie einen spöttischen Gegenangriff auf Pia\* startet. Eine vollständig ironische Lesart im Sinne eines versöhnlichen Angebots an Pia\* zum Entkommen aus dieser Situation lässt sich ausschließen, weil Pia\* kein versöhnliches Angebot eröffnet wird, in das sie einwilligen könnte. Stattdessen wird sie selbst in eine peinliche Situation gebracht, aus der sie sich weder durch ein „Nein“, geschweige denn durch ein „Ja“ elegant herauswinden könnte, weil kein Angebot zum Schulterschluss vorliegt. Sie könnte sich vermutlich nur mit einer sarkastischen Antwort selbst retten, was sie aber wiederum herausfordert und ihr nicht entgegenkommt.

Hinsichtlich der Fallstrukturhypothese wird nun offensichtlich, dass die Machtposition, in der sich die Lehrerin faktisch befindet und die sie demonstriert, interaktionslogisch gehalten und verteidigt wird. Die hier beobachtete Verteidigung und Demonstration der Führungsrolle steht im Einklang mit der intendierten Erhebung eines uneingeschränkten Führungsanspruches beim autoritären Führungsstil (vgl. Zumkley-Münkel 1984, 84). Damit reproduziert sich dieser Aspekt. Die Gefolgschaft und der Respekt der SuS ihr gegenüber soll – auch durch subtile Mittel der Reziprozitätssuggestion und Ironie – zur Bestätigung ihres eigenen Ansehens sichergestellt werden. Affronts und Angriffe auf diese ihr selbst zugeschriebene Geltung werden explizit und ohne Rücksicht auf mögliche Verletzungen des Egos der SuS bestraft.

Die eigene Überlegenheit gegenüber den SuS gerät durch den aufgedeckten Fehler ins Wanken und muss damit situativ demontiert werden, weshalb sie durch die latente Bloßstellung von Pia\* das Aufdecken von ihren Fehlern verspottet. Damit weist sie ein öffentliches Zurechtweisen von den SuS zurück, weil dies ihre Autorität schwächen könnte. Dadurch demonstriert sie, dass sie in ihrer Position keine Ungereimtheiten oder Fehler zugeben müsste und aufgrund ihrer herausgehobenen Position jenseits jeglicher Kritik steht. Diese Explizitheit, mit der sie einen Angriff auf ihre Autorität abzuwehren versucht und selbst nicht einlenkt, entspricht dem mit dem autoritären Führungsstil im Einklang stehenden „[...] Anspruch unfehlbar, im Besitz der Wahrheit zu sein [...]“ (Zumkley-Münkel 1984, 84).

Lw: oke ich muss **einmal** noch mal ganz kurz die anwesenheit hier eintragen;

Die Tatsache, dass die Lehrerin Pia\* hier keine Zeit einräumt, um auf diese blamable Rückfrage zu antworten, verdeutlicht, dass auch keine Antwort erwünscht ist. Lediglich der Racheakt scheint relevant gewesen zu sein, der ihre Unantastbarkeit durch die Bloßstellung einer Schülerin wiederherstellt, indem sie ihre Position erneut demonstriert. So redet sie im Anschluss an die Frage direkt weiter und Pia\* erhält keine Gelegenheit, sich dazu zu äußern. Diese nun anschließende Sequenz soll in den Blick genommen werden. Augenscheinlich hat diese Aussage thematisch weder etwas mit dem soeben offenbarten Fehlgriff bezüglich der Hausaufgaben noch etwas mit den Hausaufgaben in inhaltlicher Hinsicht zu tun. Sie beginnt den Satz mit *oke ich muss einmal noch mal ganz kurz*. Zunächst ist erkennbar, dass erneut das *oke* verwendet wird, was auch in diesem Sprechakt als Zäsur des Bisherigen fungiert. Die von Frotzeleien geprägte Situation wird nun abgeschlossen. Sie kündigt an, dass sie etwas abseits des eigentlichen Themas tun *muss*, was einer Pflicht gleichkommt. Demnach scheint sie übergeordnete Pflichten zu haben, die in dieser Situation wichtig sind, die sie aber *ganz kurz* abhandelt.

Allerdings zeigt sich durch den weiteren Verlauf des Satzes ein sinnlogisches Paradoxon: *einmal noch mal*. Entweder ich tue etwas einmal oder noch mal, aber beides in Kombination ist unrealisierbar. Diese Aneinanderreihung der beiden sich widersprechenden Wörter zeugt von Unüberlegtheit und leichter Konfusion. Schließlich nennt sie das, was sie *einmal noch mal ganz kurz tun muss*: die Anwesenheit eintragen. Diese Tätigkeit wirkt angesichts der Situation der Hausaufgabenbesprechung befremdlich und inadäquat. Demnach bekräftigt sie dadurch erneut ihre funktionale Führungsrolle gegenüber den SuS, indem sie eine heteronome Kontrollausübung über die SuS in Form der Anwesenheitslisten propagiert. Auch hier

reproduziert sich der Aspekt der Orientierung an Pflichten und eingefahrenen Strukturen im Unterricht. Mit einem solch thematischen Sprung während der eigentlichen Hausaufgabenbesprechung entzieht sie sich gleichzeitig der Situation, die sie in ihrer Lehrautorität angreift. Der Wechsel hin zu technisch-administrativer Abarbeitung von Aufgaben (in dem Fall der Anwesenheitskontrolle), die erneut eine unterrichtspraktische gefestigte, heteronome Routineaufgabe darstellt, scheint sie in ihrer Position zu bestärken: *Ich habe eine verantwortungsvolle Position inne, in der ich viele Aufgaben erledigen muss. Ich allein entscheide, wann ich was tue.*

Die Sequenz scheint insgesamt zweierlei zu bewirken: Die verwaltungstechnische Überprüfung der Anwesenheit fungiert einerseits als Ablenkung und damit als Ausweg aus der von Frotzeleien geprägten, unangenehmen Situation. Andererseits beglaubigt sie mit diesem Akt ihre eigene Machtposition, womit sie Sicherheit durch eine Tätigkeit wiedererlangt, die allein sie ausführen darf und wodurch sie *Kontrolle* über die SuS ausübt. Dass diese Kontrolle strukturlogisch völlig deplatziert ist, da sie gerade die Hausaufgabenbesprechung angekündigt hat, scheint irrelevant zu sein, was ihre Sonderstellung abermals bestätigt.

In der Rekonstruktion der latenten Sinnstrukturen spiegelt sich das Bestreben wider, Anerkennungsverluste in ihrer Position zu vermeiden. Die „formelle Positionsmacht“ (Paris 2009, 38) die sie als Lehrerin mit allen zugehörigen Normen und Pflichten qua Amt innehat, soll so gelebt werden, in jeder Hinsicht bestehen bleiben und muss deshalb auch verteidigt werden. Es zeigt sich die Logik des Funktionalen der Lehrendenrolle, die sie ausfüllt (vgl. Rückriem 1975, 25). Zudem reproduzierte sich die explizite Machtdemonstration vor den SuS, die eingangs rekonstruiert wurde und dem autoritären Führungsstil entspricht. Solange dieses Ansehen nicht in Gefahr ist, alle organisatorischen Pflichten und Abläufe eingehalten werden und ihre herausgehobene Stellung geachtet wird, findet die Machtausübung nicht auf explizite Weise statt, was sich durch die Bittstellungen an die SuS offenbarte. Dort wurde die Schwelle zur Explizitheit nicht überschritten, sondern es wurde vielmehr der Kooperationsgedanke auf Augenhöhe (vgl. Bohnsack 1976, 494f.) mit der Hervorhebung des Schüler\*innenwillens betont. Um der Tendenz einer Erosion von Amtsautorität entgegenzuwirken, kam insbesondere die im theoretischen Teil explizierte, jüngst angenommene Furcht der Lehrperson vor einem „tiefgreifenden Achtungs- und Ansehensverlust“ (Paris 2009, 51) durch eine die Schülerin Pia\* bloßstellenden Reaktion zum Ausdruck.

## 4. Fazit und Ausblick

Die Analyse der Unterrichtssequenzen mit dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik entlarvt den Umgang mit der erzieherischen Machtausübung der Lehrpersonen als einen situativen Umgang. Mit dem Nachvollziehen der jeweiligen Fallrekonstruktionen gelang es, die dominante Fallstruktur herauszuarbeiten, die einen speziellen Umgang mit der erzieherischen Machtausübung erkennen lässt. Damit kann die Ausgangsthese bestätigt werden, dass das Konzept der Führungsstile mit seinen Elementen grundsätzlich den unterschiedlichen Umgang mit der erzieherischen Machtausübung abbildet. Aufgrund der ausdifferenzierten Befundlage und unterschiedlichen Interaktionsdynamiken lässt sich das komplexe schulisch-pädagogische Handeln jedoch nicht in ein Führungsstil-Muster mit klaren Grenzen zwingen. Stattdessen lassen die herausgearbeiteten Selbststilisierungen auf ein spezifisches Rollenverständnis der Lehrpersonen schließen, in dem sich vermeintliche Vorstellungen über einen bestimmten Führungsstil äußern, wohingegen empirisch weniger ein mit den Stilen vollständig deckungsgleiches Verhalten zu finden war. Insofern sind die Fallrekonstruktionen jeweils als *besondere* Ausprägungen der *allgemeinen* Statusherstellung von Lehrenden zu begreifen.

Vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse ist in Verbindung mit der theoretischen Rahmung Folgendes deutlich geworden: Parallelen zwischen dem Umgang mit der erzieherischen Machtausübung und den Führungsstilen lassen sich in vielerlei Hinsicht ziehen. Allerdings hat sich diese Art und Weise, die aufgrund der Befunde als Tönung der Machtausübung bezeichnet werden kann, als teilweise situativ sehr variabel und uneinheitlich erwiesen, weshalb sich die theoretisch postulierte disjunkte Existenz von Führungsstilen so nicht in der Empirie widerspiegelt.

Die erste Fallrekonstruktion steht in vielerlei Hinsicht im Einklang mit dem demokratischen Führungsstil, gleichwohl fanden sich in den Sequenzen auch zwangsgeprägte und damit autoritäre Elemente in Form von prospektiv-strukturierenden Handlungsanweisungen. Trotz einer dem demokratischen Stil entsprechenden harmonischen, auf Verständnis gerichteten Beziehungspflege zu den SuS (vgl. Glöckel 2000, 67) zeichneten sich beim Politiklehrer auch Tendenzen zu „pseudo-demokratischen“ (Lewin/Lewin 1941/1982, 287) Strukturen ab.

Die zweite Rekonstruktion offenbarte eine vorwiegend explizite Machtausübung gegenüber den SuS, wobei auch in diesem Fall anhand der gebildeten Logik der „Wir-Gruppe“ (Lewin 1953, 108) eine gemeinsame Lösungsfindung als Kollektivleistung rekonstruiert wurde.

Demnach sind hier genauso wie in der dritten Fallrekonstruktion nuancierte und detaillierte Sinnstrukturen feststellbar, die in ihrem Umgang mit der Machtausübung keinem festen Führungsstil entsprechen. Es zeichnet sich hier die Individuiertheit der sozialen Praxis ab. Neben der expliziten Machtausübung fand sich auch in der dritten Fallrekonstruktion ein Element des demokratischen Führungsstils, das sich in der Reziprozitätslogik von Lehrperson und SuS sowie der Eröffnung einer Wahlmöglichkeit zeigte, die Entscheidungsfreiheit und Autonomie der SuS generierte. Darüber hinaus kam es in der zweiten und dritten Fallrekonstruktion jedoch auch zu latenten Demütigungen, wodurch die Lehrperson ihre eigene Überlegenheit kontrastiv zur Schau stellt.

Phänomene eines Laissez-faire-Führungsstils ließen sich in keiner der drei Fallrekonstruktionen nachweisen. Dahingehend kann angenommen werden, dass aufgrund der strukturellen Gegebenheiten des schulischen Unterrichts sowie von außen herangetragenem Erwartungen ein a-pädagogisches Gewährenlassen im Unterricht nicht zu realisieren ist und damit empirisch nicht zu finden sein könnte. Dies ist allerdings lediglich eine Hypothese und dahingehend bedarf es weiterer Forschungstätigkeiten.

Die mikrologische Analyse dieser drei exemplarischen Fälle erlaubt insgesamt das Fazit eines ausdifferenzierten Spektrums bezüglich des Umgangs mit der erzieherischen Machtausübung bei Lehrpersonen. Für die künftige Forschung wirft dies Fragen auf, denn eine Hypothese schließt sich an diese bisherigen Befunde an: Die erzieherische Machtausübung kommt aufgrund des strukturimmanenten Zwangscharakters von Unterricht zur Erreichung ausgewiesener Lehrziele in den Curricula nicht ohne autoritäre Elemente aus, mit denen sich die effiziente Erreichung dieser Ziele bei Bedarf auch gegen möglichen Widerstand der SuS forcieren lässt. Die Annahme, dass autoritäre Züge in der strukturell asymmetrischen pädagogischen Beziehung unvermeidbar sind (vgl. Lindemann 2017, 96), kann für diese Fälle bestätigt werden, wobei diese Befunde stets als vorläufig einzuordnen sind. Ebenso konnten in allen drei Fallrekonstruktionen Elemente des demokratischen Führungsstils rekonstruiert werden, wenn auch in unterschiedlichen Ausprägungsformen. Dahingehend kann wie folgt auf die Theorie verwiesen werden: Die zu Beginn dieser Arbeit entfaltenen Demokratisierungsprozesse in der Schule sowie die zunehmende Forderung einer Aufweichung der hierarchischen Beziehung von Lehrkräften und SuS (vgl. Fend 1998, 180) könnten dahingehend einen gewissen Einfluss auf das Verhalten der Lehrkraft haben, was sich in der gewünschten Form aufgrund der strukturellen Gegebenheiten des schulischen Unterrichts sowie der Besonderheit der pädagogischen Beziehung möglicherweise nicht

immer realisieren lässt. Denn die Absicht, sich in einer bestimmten Weise zu verhalten<sup>22</sup>, und das tatsächliche Verhalten, das aufgrund externer Umstände erforderlich ist, muss nicht zwingend identisch sein. Dahingehend ist es sinnvoll, diese Aspekte auch vor dem Hintergrund der damit verbundenen Konflikte und Erwartungen an die Berufsrolle zu erforschen. In dieser Hinsicht und vor dem Hintergrund der eingangs thematisierten divergierenden Erwartungen an die Lehrendenprofession wäre auch eine wissenschaftliche Betrachtung der Sozialisation<sup>23</sup> von Lehrenden interessant.

Fraglich ist angesichts der Befundlage, ob sich der Begriff des Führungsstils und die dreiteilige artifizielle Trennung der drei Stile als angemessen für die Beschreibung des schulisch-pädagogischen Handelns erweist. Anhand der erfolgten Analysen lässt sich das Verhalten der Lehrpersonen vielmehr als ein vielschichtiges und mehrdimensionales Zusammenspiel aus situativ bedingten, persönlichen und erzieherischen Komponenten beschreiben. Die Diskrepanzen der manifesten und latenten Sinnstrukturen offenbarten diese Vielschichtigkeit. Demnach verflacht der Führungsstil-Begriff den als komplex zu bezeichnenden Umgang mit der Machtausübung, indem dieser in ein „Korsett“ eines dreiteiligen typologischen Konzepts gezwängt werden soll. Somit bleibt vor dem Hintergrund der Ergebnisse das Fazit zu ziehen, dass die trennscharfe Zuweisung von bestimmten Merkmalen zu drei konstruierten Führungsstilen den Geschehnissen in der sozialen Wirklichkeit nicht vollends gerecht wird. Aufgrund dessen erscheint die Begrifflichkeit sowie die damit implizierte Zuordnung des Verhaltens zu *einem* Stil aufgrund der unverbundenen Zerlegung zu oberflächlich, um das reale Verhalten der Lehrkräfte im Unterricht adäquat abbilden zu können. Im Hinblick auf erkenntnistheoretische Überlegungen ist vielmehr – anstatt eines gefestigten Stils – von einem allgemein *situativen Führungsverhalten* seitens der Lehrkraft abhängig von der jeweiligen Unterrichtssituation auszugehen. Die Ergebnisse liefern jedenfalls keine Befunde, die die Existenz eines Stils<sup>24</sup> im Sinne des Konzepts bestätigen könnten. Die Nützlichkeit des Konzepts, das in normativer Absicht und intuitiv entworfen wurde, ist angesichts der Ergebnisse demnach als begrenzt einzustufen. Mit der Arbeit wurden zwar die Grenzen des Konzepts offengelegt, gleichzeitig aber auch die Musterhaftigkeit der Verhaltensweisen von Lehrpersonen entlarvt. Letztlich kann das Konzept als Simplifizierung der Realität bezeichnet werden, weshalb die Theorie einer Führungsstilistik als nicht hilfreich für das Verständnis der Handlungsproblematik des Lehrberufs eingestuft werden kann.

---

<sup>22</sup> Siehe die Ausführungen zur Selbststilisierung der Lehrpersonen.

<sup>23</sup> Die Durchführung von biografischen Interviews könnte einen ersten Schritt darstellen.

<sup>24</sup> Siehe Begriffsdefinition in Kapitel.

Ferner sollte die Konzeption der Führungsstile vor der Folie des politischen Kontextes ihrer Entstehungszeit verstanden werden – vor dem Hintergrund der Machtübernahme durch Hitler sowie dem damals unmittelbaren drohenden Zweiten Weltkrieg bietet dieses Konzept auch eine Auseinandersetzung mit der Diktatur (vgl. Sader 2002, 274), womit sich die Lobrede auf den demokratischen Stil erklären lässt. Das Ergebnis, den demokratischen Stil als Ideal unter den drei Führungsstilen bezeichnen zu können, war nicht zuletzt ein gewolltes politisches Signal (vgl. ebd.), was die starke normative Ausrichtung des Konzepts unterstreicht. Ein weiterer Kritikpunkt an den Führungsstilen bezieht sich auf die implizite Behauptung einer über-situationalen Stabilität der Stile, während nicht zuletzt die unterrichtliche Interaktionsdynamik dieser empirischen Analyse das Gegenteil beweist. Wie die drei Fallrekonstruktionen belegen, lässt sich eine solche vermeintliche Stabilität nicht einmal in einer Unterrichtssequenz aufrechterhalten. Wie verhält es sich dann erst in unterschiedlichen Klassen, Fächern und Klassenstufen?

Schließlich sei noch darauf hingewiesen, dass die Ergebnisse dieser Arbeit als vorläufig und nicht abgeschlossen einzustufen sind. Trotz des mittels der Sequenzanalysen erzielten Erkenntnisgewinns sind die gebildeten Fallstrukturhypothesen stets als vorläufig zu betrachten. Die Ergebnisse der Fallrekonstruktionen dieser Arbeit liefern jedoch vor dem Hintergrund des allgemeinen Forschungsprozesses einen lohnenden Ansatzpunkt für weitere Forschungstätigkeiten.

## 5. Literaturverzeichnis

Altenthan, Sophia / Betscher-Ott, Sylvia / Gotthardt, Wilfried / Hobmair, Hermann (Hrsg.) / Höhle, Reiner / Ott, Wilhelm / Pöll, Rosemarie (2010): Mensch – Psyche – Erziehung. Studienbuch zur Pädagogik und Psychologie. 1. Aufl. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Altenthan, Sophia / Betscher-Ott, Sylvia / Gotthardt, Wilfried / Hobmair, Hermann (Hrsg.) / Höhle, Reiner / Ott, Wilhelm / Pöll, Rosemarie / Schneider, Karl-Heinz (2009): Kompendium der Pädagogik. 1. Aufl. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Baumgarten, Reinhard (1976): Führungsstile und Führungstechniken. Berlin, New York: de Gruyter.

Berge, Andre (1961): Autorität und Freiheit in der Erziehung. München, Basel: Ernst Reinhardt.

Birth, K. / Prillwitz, G. (1959): Führungsstile und Gruppenverhalten von Kindern. In: Zeitschrift für Psychologie, Band 163, 230-301.

Bogner, Dirk Paul (2016): Die Feldtheorie Kurt Lewins. Eine vergessene Metatheorie für die Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, Fritz (1976): Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg: Otto Maier Verlag.

Bonsen, Martin (2003): Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern. Internationale Hochschulschriften, Band 422. Münster: Waxmann.

Brodbeck, Felix C. / Maier, Günter W. / Frey, Dieter (2010): Führungstheorien. In: Theorien der Sozialpsychologie. Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien. Hrsg. Dieter Frey & Martin Irle. Band II. 2. Aufl. Bern: Verlag Hans Huber, 327-365.

Caspar, Franz (2009): Erziehungsstil. In: Dorsch. Psychologisches Wörterbuch. Hrsg. Hartmut O. Häcker & Kurt-H. Stapf. 15., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Hans Huber.

Correll, Werner (1966): Das pädagogisch-psychologische Problem der Beziehung zwischen Lehrstil und Lernleistung. In: Psychologie der Erziehungsstile. Beiträge und Diskussionen des Braunschweiger Symposions. Hrsg. Theo Herrmann. Göttingen: Verlag für Psychologie, 220-231.

Dubs, Rolf (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Einsiedler, Wolfgang (2000): Von Erziehungs- und Unterrichtsstilen zur Unterrichtsqualität. In: Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. Hrsg. Martin K.W. Schweer. Opladen: Leske + Budrich, 109-128.

Enzelberger, Sabina (2001): Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim, München: Juventa.

Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg.

Fend, Helmut (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim, München: Juventa.

Foray, Philippe (2007): Autorität in der Schule. Überlegungen zu ihrer Systematik im Lichte der französischen Erziehungsphilosophie. In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (5), 615-626.

Freinet, Célestin (1980): Pädagogische Texte: mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet. Hrsg. Heiner Boehncke & Christoph Hennig. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Frey, Vera / König, Stephan (2005): Mut zur Macht. Starke Schulen brauchen starke Lehrer. Praktischer Leitfaden zur Ausübung von Macht im pädagogischen Kontext. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Funcke, Dorett (Hrsg.) (2020): Vorbemerkungen und Aufbau. In: Rekonstruktive Paar- und Familienforschung. Studentexte zur Soziologie. Wiesbaden: Springer VS, 1-8.

Glöckel, Hans (2000): Klassen führen – Konflikte bewältigen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Heinrich, Martin (1998): Fifty-Fifty. Kommunikative Didaktik, oder: "Wie man sich Herrschaft und Freiheit im Unterricht teilen kann". Pädagogische Korrespondenz 22, 65-76.

Helsper, Werner/ Ullrich, Heiner/ Stelmaszyk, Bernhard/ Höblich, Davina/ Graßhoff, Gunther/ Jung, Dana (2007): Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Hrsg. Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Band 27. Wiesbaden: Springer VS.

Helsper, Werner (2009): Autorität und Schule. Zur Ambivalenz der Lehrerautorität. In: Autorität. Pädagogik – Perspektiven. Hrsg. Alfred Schäfer & Christiane Thompson. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 65-83.

Herrmann, Theo (Hrsg.) (1966): Psychologie der Erziehungsstile. Beiträge und Diskussionen des Braunschweiger Symposions (28.3. – 31.3.1966). Göttingen: Verlag für Psychologie.

Hofmann, Hubert / Siebertz-Reckzeh, Karin (2008): Sozialisationsinstanz Schule: Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In: Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Hrsg. Martin K.W. Schweer. 2., vollständig überarbeitete Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 13-38.

Janke, Wilhelm (2009): Führungsstil. In: Dorsch. Psychologisches Wörterbuch. Hrsg. Hartmut O. Häcker & Kurt-H. Stapf. 15., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Hans Huber.

Joppich, Gerhard (1966): Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Pädagogik). In: Zeitschrift für Pädagogik. Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom

25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Beiheft 6. Hrsg. Präsidium des Pädagogischen Hochschultages & Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen. Weinheim: Beltz, 128-138.

Jung-Strauß, Elfriede Maria (2000): Widersprüchlichkeiten im Lehrerberuf. Eine Untersuchung unter Verwendung der Rollentheorie. Europäische Hochschulschriften. Reihe XI. Pädagogik. Vol. 807. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Keller, Josef A. / Novak, Felix (1993): Kleines Pädagogisches Wörterbuch. Freiburg: Herder.

Klaffke, Thomas (2013): Klassen führen – Klassen leiten. Beziehungen, Lernen, Classroom Management. Hrsg. Botho Priebe. Seelze: Kallmeyer i.V.m. Klett; Friedrich Verlag.

Klosinski, Gunther (Hrsg.) (1995): Macht, Machtmissbrauch und Machtverzicht im Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Bern: Hans Huber.

Korczak, Janusz (1921/ 1923): Sämtliche Werke, Band 13. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Kramer; Rolf-Torsten (2019): Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In: Lehrerhabitus. Theoretisch und empirische Beiträge zu einer Praeologie des Lehrerberufs. Hrsg. Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Krohne, Heinz Walter / Hock, Michael (1998): Erziehungsstil. In: Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Hrsg. Detlef H. Rost. Weinheim: Beltz, 109-111.

Lewin, Kurt / Lippitt, Ronald / White, Ralph K. (1939): Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climate. In: Journal of Social Psychology, Vol. 10, 271-299.

Lewin, Kurt / Lewin, G. (1941): Demokratie und Schule<sup>25</sup>. In: Kurt-Lewin-Werkausgabe (1982). Hrsg. Carl-Friedrich Graumann. Band 6. Psychologie der Entwicklung und Erziehung. Hrsg. Franz E. Weinert & Horst Gundlach. Bern: Huber; Stuttgart: Klett-Cotta, 285-291.

---

<sup>25</sup> Bei dieser in der Arbeit verwendeten Fassung handelt es sich um eine Übersetzung von Raymund Falk aus der Kurt-Lewin-Werkausgabe, Band 6. Aus diesem Werk stammen auch die Seitenzahlen.

Lewin, Kurt (1953): Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim: Christian-Verlag.

Lindemann, Holger (2017): Unternehmen Schule: Führung und Zusammenarbeit. Theorien, Modelle und Arbeitshilfen für die aktive Gestaltung von Schule und Unterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lukesch, Helmut (1975): Erziehungsstile. Pädagogische und psychologische Konzepte. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Lukesch, Helmut (1980): Erziehungsstile. In: Psychologie des 20. Jahrhunderts. Hrsg. Heinrich Balmer. Band 12 Konsequenzen für die Pädagogik. Zürich: Kindler Verlag, 329-356.

Lüsebrink, Ilka (2015): „Machen Sie das doch mal, Sie können das doch bestimmt selber nicht!“ Pädagogische Autorität und professionelles Selbstverständnis von Sportlehrer/innen. Hildesheimer Beiträge zur fachdidaktischen Forschung. Hrsg. Peter Frei, Katrin Hauenschild, Irene Pieper & Barbara Schmidt-Thieme, Heft 12. Hildesheim: Universitätsverlag.

Maiwald, Kai-Olaf (2020): Der Zwang zur Erziehung und die a-pädagogische Haltung moderner Eltern. In: Rekonstruktive Paar- und Familienforschung. Studentexte zur Soziologie. Hrsg. Dorett Funcke. Wiesbaden: Springer VS, 223-260.

Menzel, Christin / Rademacher, Sandra (2012). Die „sanfte Tour“: Analysen zu Schülerselbsteinschätzungen zum Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle. In: Sozialer Sinn, 13, 1/2012, 79–99.

Neuhäusler, Anton (1972): Autoritär, Antiautoritär, Humanitär. Erziehung zwischen den Extremen. München: Don Bosco Verlag.

Oevermann, Ulrich (2001): Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In: Pädagogische Generationsbeziehungen. Hrsg. Rolf-Torsten Kramer, Werner Helsper & Susann Busse. Wiesbaden: VS, 78-128.

Oevermann, Ulrich (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Sozialisationstheorie interdisziplinär – Aktuelle Perspektiven. Hrsg. Dieter Geulen & Hermann Veith. Stuttgart: Lucius & Lucius, 155-181.

Paris, Rainer (1998): Stachel und Speer. Machtstudien. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Paris, Rainer (2009): Die Autoritätsbalance des Lehrers. In: Autorität. Pädagogik – Perspektiven. Hrsg. Alfred Schäfer & Christiane Thompson. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 37-63.

Prenzel, Annedore (2019): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Prose, Matthias / Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2018): Stand und Perspektiven sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In: Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Przyborski, Aglaja / Wohlrab-Sahr, Monika (2008): Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Verlag.

Reck, Siegfried (2002): Rollenanalyse und Kommunikationsanalyse. Die Lehrerrolle als klassischer Testfall. In: Sozialwissenschaften, Heft 6. Hrsg. Hanns-Fred Rathenow, Hartmut Salzwedel & Bernhard Overwien. Berlin: Technische Universität.

Reichenbach, Roland (2007): Kaschierte Dominanz - leichte Unterwerfung. Bemerkungen zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, Heft 5, 651-659.

Reichenbach, Roland (2011): Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Rogers, Carl R. (1959). A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-Centered Framework. In: Psychology: A Study of a Science.

Formulations of the Person and the Social Context. Hsrg. Sigmund Koch, Vol. 3. New York: McGraw Hill, 184-256.

Rückriem, Norbert (1975): Disziplin in der Schule. Band 9024. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder KG.

Sader, Manfred (2002): Psychologie der Gruppe. Hsrg. Manfred Sader & Peter Schwenkmezger. 8. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Schelle, Carla (2003): Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert. Von den Ansprüchen Jugendlicher, sich selbst und die Welt zu verstehen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Scherr, Albert (Hsrg.) (2006): Macht, Herrschaft und Gewalt. In: Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen. Wiesbaden: Springer VS, 112-116.

Schmidt, Günter R. (1975): Autorität in der Erziehung. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder KG.

Tannenbaum, Robert / Schmidt, Warren H. (1958): How to Choose a Leadership Pattern. In: Harvard Business Review, Vol. 36, 95-101.

Tausch, Anne-Marie / Tausch, Reinhard (1973): Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht. 7. Aufl. Göttingen: Hogrefe.

Tausch, Anne-Marie / Tausch, Reinhard (1998). Erziehungspsychologie. Göttingen: Hogrefe.

Thies, Barbara (2000): Interaktion im Unterricht: Modelle und Methoden der Erfassung. In: Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. Hsrg. Martin K.W. Schweer. Opladen: Leske & Budrich, 37-58.

Thies, Barbara (2017): Forschungszugänge zur Lehrer-Schüler-Interaktion. Ein historischer Abriss. In: Lehrer-Schüler-Interaktion, Schule und Gesellschaft 24. Hsrg. Martin K.W. Schweer. Wiesbaden: Springer VS, 65-88.

Twardella, Johannes (2018): Konstellationen des Pädagogischen. Zu einer materialen Theorie des Unterrichts. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Wagner-Winterhager, Luise (1990): Jugendliche Ablösungsprozesse im Wandel des Generationenverhältnisses: Auswirkungen auf die Schule. In: Die Deutsche Schule (DDS), Vol. 82, Heft 4, 452-465.

Walz, Ursula (1968): Soziale Reifung in der Schule. Die sozialerzieherische Bedeutung von Gruppenunterricht und Gruppenarbeit. 3. Aufl. Hannover: Schroedel.

Weber, Erich (1978): Erziehungsstile. 7. Aufl. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer.

Weber, Max (1922/1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen.

Wellek, Albert (1964): Der Einfluss der deutschen Emigration auf die Entwicklung der amerikanischen Psychologie. Psychologische Rundschau 15, 239-262.

Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Wernet, Andreas (2011): Zu entgrenzenden und entspannenden Informalisierungen unterrichtlicher Interaktion. In: Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie. Hrsg. Alex Aßmann & Jens O. Krüger. Weinheim, München: Juventa, 163–180.

Zumkley-Münkel, Cordula (1984): Freiheit und Zwang in Erziehung und Unterricht. Göttingen: Verlag für Psychologie Dr. C.J. Hogrefe.