

Entgrenzungen in der universitären Lehre als Ausdruck schulischer Regression?

Fallrekonstruktionen aus dem Lehramtsstudium

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades eines

Master of Education (M.Ed.)

vorgelegt von:

Christian Stichweh

Erstgutachter: Prof. Dr. Andreas Wernet

Zweitgutachter: Dr. Thomas Wenzel

Leibniz Universität Hannover

Philosophische Fakultät

Institut für Erziehungswissenschaft

Masterstudium Lehramt an Gymnasien

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Theoretische Grundlagen	6
2.1 Zum Phänomen der Entgrenzung	6
2.1.1 Entgrenzungen in der Schulpraxis und der Begriff der <i>totalen Situation</i>	8
2.2 Besonderheiten der universitären Lehre	14
2.3 Zum Begriff der schulischen Regression.....	27
2.4 Hypothetische Überlegungen zu universitären Entgrenzungen	28
3. Fallrekonstruktionen aus dem Lehramtsstudium	31
3.1 Anmerkungen zum Transkriptionssystem	31
3.2 Mathematikdidaktik – „Wir haben eigene.“ – Pragmatische Resilienz als Bearbeitungsmodus schulregressiver Entgrenzungen	32
3.3 Fachdidaktik Deutsch – Schulregressive Auswirkungen totaler Strukturelemente auf die seminaristische Interaktionspraxis.....	46
3.4 Biologiedidaktik – Kleben auf Kommando.....	60
5. Fazit und Ausblick	72
6. Anhang.....	78
7. Literaturverzeichnis	79
7.1 Verwendete Internetquellen	83
8. Eigenständigkeitserklärung.....	84

1. Einleitung

Der im allgemeinen Universitätsdiskurs oft mobilisierte Begriff der ‚Verschulung‘ wird mehrheitlich als eine logische Konsequenz der Umstrukturierung der Hochschullehre durch die Bologna-Reform angesehen (vgl. Kühl 2018). Die Untersuchung von Verschulungstendenzen betrifft dabei die Universität in ihrer gesamten Verfasstheit und den strukturellen Wandlungsprozess, welcher sich seit 1999 vollzieht. Diese Interdisziplinär geführte Debatte verzichtet dabei weitgehend auf eine Fokussierung der unmittelbaren universitären Lehr/Lernsituation. Gemeint ist damit die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Alltagspraxis von Studierenden wie auch Lehrenden in den Seminaren, Übungen, Kolloquien und Vorlesungen (etc.), in welchen sich diese Verschulungstendenzen – sofern sie existieren – nachweisen lassen müssten.

Die vorliegende Arbeit sieht ihren Anspruch darin, als eine Art ‚Probeforschung‘ schulische Tendenzen innerhalb der universitären Interaktionspraxis qualitativ in den Blick zu nehmen. Dabei kann und wird jedoch nicht die gesamte universitäre Bandbreite an Fachrichtungen und ihren Kulturen untersucht. Ein solches Vorgehen würde den Rahmen dieses Textes um ein Vielfaches überragen. Diesem Problem soll mit einer ökonomischen Perspektivüberlegung begegnet werden. So stellt das Lehramtsstudium verglichen mit anderen Studiengängen, unabhängig von seinen möglichen Spezifizierungstypen (Gymnasiallehramt, Sonderschulpädagogik usw.), einen berufsbiographischen Sonderfall dar. Das Lehramtsstudium realisiert sich quasi in einer Umklammerung der Schulpraxis; befindet man sich als LehramtsstudentIn sowohl vor, wie auch nach dem Studium alltäglich in einem schulischen Interaktionsrahmen¹. Damit findet sich qua idealtypisch berufsbiografischem Werdegang lediglich ein schmaler Korridor der außerschulischen Sozialisation im Lebenslauf der angehenden LehrerInnen wieder.

In der Dissertation *Schule Spielen* (Dzengel 2015) wurde der Ausbildungskorridor zwischen universitärem Lehramtsstudium und der vollends autonomen Berufspraxis von LehrerInnen untersucht. Dabei zeigt sich die Ausbildungssituation im Studienseminar

¹ Eine Ausnahme stellen hierbei natürlich diejenigen Berufsbiographien dar, welche zwischen der Schulzeit und dem Studium etwas anderes, z.B. eine Ausbildung oder ein Auslandsjahr absolvieren, sowie Quereinsteiger in den Beruf. Die Zahlen des Statistischen Bundesamtes (2016) weisen Absolventen des vollständigen Lehramtsstudiums jedoch als überdurchschnittlich junge Studierendengruppe aus. Durchschnittlich wird ein Lehramtsstudium demnach in Deutschland mit 24,7 Jahren beendet, was bei einer Regelstudienzeit von fünf Jahren ein Studieneintrittsalter unter 20 bedeutet (vgl. Buschle, Hähnel 2016). Ergänzende Zahlen zum Durchschnittsalter anderer Studiengänge zu Beginn eines Studiums finden sich bei Feuerstein 2008.

als schulregressive Praxis, in der sich „Tendenzen einer infantilisierenden Adressierung der Referendar*innen und [...] [die] Aufführung eines stereotypen Schüler-Lehrer-Verhältnisses“ (ebd. S. 269) zeigen. Diese schulischen Praktiken stellen demnach eine „*Einsozialisation* der Referendar*innen in das System ‚Schule‘“ (ebd. S. 293) dar. Dementsprechend ist die Teilbefundlage zur ‚Verschulung‘ der Lehrerausbildung nach dem Universitätsstudium bereits dokumentiert worden. Diese Arbeit tritt auf der biographischen Achse der LehrerInnenausbildung einen Schritt zurück und untersucht den vorletzten Ausbildungsabschnitt dieses Berufs. Sollten sich relevante Elemente der Verschulung im Lehramtsstudium nachweisen lassen, hieße dies, den von Dzengel (2015) nachgewiesenen schulischen Regress möglicherweise als eine Art Äquivalent zur verschulerten Praxis im Studium zu verstehen. Ungeachtet dessen erscheint es aufgrund der obenstehenden richtungsweisenden Indizien sinnvoll, die Suche nach universitärer ‚Verschulung‘ im Lehramtsstudium zu beginnen.

Ein besonderes Segment stellen dabei die verschiedenen Fachdidaktiken dar. Die Besetzung von Stellen in der Fachdidaktik durch Lehrer ist oft der finanziell prekären Situation der Hochschulen geschuldet, zum anderen aber auch Ausdruck des fehlenden wissenschaftlichen ‚Nachwuchses‘ innerhalb der Fachdidaktiken (vgl. Hanisch/Katschnig 2005). Ewald Terhart (2013) sieht im Stellenmangel eine Spätfolge der ‚Funktionsflucht‘, welche aus der damals hohen Lehrerarbeitslosigkeit und der damit verbundenen Streichung von Stellen mit fachdidaktischem Schwerpunkt resultiert. Es ist also anzunehmen, dass die im Lehramtsstudium potenziell auftretenden Muster von ‚Verschulung‘ aufgrund ihrer segmentalen Zugehörigkeit eine besondere Art von regressivem Moment besitzen. Sind es doch in den Fachdidaktiken oft ausgebildete, teils sogar aktiv praktizierende Lehrkräfte, für die universitäre Interaktionsmuster vermutlich eine berufsbedingt untypische Praxis darstellen. Diese Form der erwarteten Regressivität gilt es in dieser Arbeit nachzuweisen, wenn möglich zu kontrastieren und auf ihre Funktionsmechanismen hin zu analysieren.

Um diese Arbeit zielgerichteter zu gestalten werden das Lehramtsstudium und seine Interaktionsformen hier nicht in Gänze, sondern anhand eines ausgewählten interaktionalen Phänomens betrachtet. Dabei handelt es sich um das Phänomen der Entgrenzung, welches sich in signifikanter Häufigkeit im schulischen Unterricht zeigt. Diese dort zu Hauf vorliegenden Interaktionsanomalien sind Ausdruck eines kräftemessen-

den Machtspiels zwischen Lehrern und Schülern. Auf die genaue Funktionsweise dieser Thematik wird in Kapitel zwei eingegangen. Dabei ist bereits an dieser Stelle anzumerken, dass Entgrenzungen im schulischen Kontext bereits zu einem gewissen, wenn auch nicht in einem der Relevanz des Themas angemessenen, Maße beforscht wurden (vgl. Wernet 2018). Gänzlich unberührt ist dieser Forschungsgegenstand jedoch in Hinblick auf universitäre Lehrveranstaltungen. Eine erste, dieser Arbeit vorangegangene Untersuchung in Form einer Hausarbeit lässt jedoch bereits vermuten, dass Entgrenzungen im universitären Kontext anders gelagert sind als im schulischen Interaktionsraum. Doch dazu ebenfalls in Kapitel zwei mehr.

Den Hauptanteil dieser Arbeit bilden die verschiedenen Fallrekonstruktionen der einzelnen Seminarsequenzen. Dabei wird das vorliegende Forschungsmaterial mittels der Methode der objektiven Hermeneutik² analysiert. Die verschiedenen Interaktionssequenzen des Datenmaterials wurden im Zuge des Forschungsprojekts FAKULTAS an der Leibniz Universität Hannover erhoben und ermöglichen einen bisher beispiellosen Einblick in das Kerngeschäft universitärer zwischenmenschlicher Interaktion. Insgesamt erweist sich die Befundlage in der Forschungsliteratur bezüglich universitärer Interaktion bis heute als sehr dünn (vgl. Tyagunova 2016). Ein Grund dafür scheint darin zu liegen, dass Forschende eher dazu neigen fremde Interaktionsräume forschungsperspektivisch in den Blick zu nehmen (vgl. Boueke, Henrici & Schüle 1983). Bei der Auswahl der Fälle wurde versucht ein möglichst breites Setting an verschiedenen Disziplinen abzudecken. Es werden drei Didaktikseminare der Fächer Mathematik, Germanistik und Biologie untersucht.

Diese Aufteilung erfolgt nicht willkürlich sondern stellt den Versuch dar den begrenzten Rahmen dieser Arbeit mit einem kontrastiven Anspruch zu verbinden. Dabei stellen die Fächer Mathematik und Germanistik in ihrer strukturellen Verfasstheit sich diametral gegenüberstehende Interaktionspraktiken dar. Dies liegt vor allem in den Gegenstandsbereichen der beiden Disziplinen begründet. Während ein Ergebnis in der Mathematik mittels unstrittiger Beweisführung als richtig oder falsch klassifiziert werden kann, gilt in einer Diskussion unter Germanisten vorrangig der *zwanglose Zwang des*

² Zur Methode und Methodologie der objektiven Hermeneutik: Wernet (2006). Dieses Werk beschränkt sich jedoch auf die für diese Arbeit wichtigere Funktion eines Handbuchs und verzichtet durch seine Zielsetzung auf eine umfassende Herkunftserläuterung der Methode. Zu Letzterem siehe Oevermann (1979) oder verkürzt Garz & Raven (2015).

*besseren Arguments.*³ Dementsprechend ermöglicht die für diese Arbeit vollzogene Fallauswahl eine Betrachtung doktrinal und diskursiv veranlagter Lehre gleichermaßen. Die jeweiligen Fachdidaktiken stellen eine Art exklusiven Rückzugsraum für Studierende der verschiedenen Lehrämter dar. Hier ist eine Vorverlagerung des ‚Schule-Spielens‘ sowie der o.g. Regressivität zu vermuten. Die Erziehungswissenschaften werden überwiegend von LehramtstudentInnen, jedoch auch von Studierenden der Bildungswissenschaften besucht, weshalb dieser Gegenstandsbereich aus dem Materialfokus dieser Arbeit getilgt wurde.

Der vorliegende Text gliedert sich vorrangig in zwei Teile. Zunächst geht es im theoretischen Teil um eine genaue Bestimmung des Entgrenzungsbegriffs. Dieser wird hinsichtlich der schulischen Form und hypothetisch im universitären Kontext typologisch näher definiert. Hinsichtlich des Themas erscheint eine Auseinandersetzung mit den Besonderheiten der universitären Lehre unter allgemeinen Gesichtspunkten zwingend. Diese Annahme gründet sich auf die diffuse idealtypische Rolle von Lehrenden und Studierenden an der Universität. Während das hierarchische Rollenmuster in der Schule klar gesetzten Regeln und Statuten folgt, scheint für die universitäre Lehre bisher kein klar fassbarer Idealtypus in der Forschungsliteratur expliziert worden zu sein. Des Weiteren wird der Begriff der schulischen Regression hinsichtlich seiner konstituierenden Elemente näher betrachtet. Eine Auseinandersetzung mit diesen Aspekten erfolgt in Kapitel zwei.

Danach folgt in Kapitel drei der im Zentrum stehende Teil dieser Arbeit, in Form der bereits oben genannten objektiv-hermeneutischen Fallrekonstruktionen. Abschließend erfolgt eine Zusammenführung der in Kapitel zwei und drei gewonnenen Ergebnisse unter dem Rückbezug auf die Ausgangsfragestellung: Inwiefern existieren Formen der schulischen Regression im Lehramtsstudium?

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Zum Phänomen der Entgrenzung

Der Begriff ‚Entgrenzung‘ meint in seiner allgemeinen Bedeutung zunächst das Verlassen oder Überwinden von existierenden Grenzen. Diese Abstrakte Definition führt zu einer Verwendung in mehreren Bereichen der Wissenschaft. In der Arbeitssoziolo-

³ Dazu Habermas 2009. Ausgenommen sind hier Teildisziplinen wie Phonetik- oder Teile der Grammatikveranstaltungen.

gie meint der Begriff beispielsweise etwa ein Verschwimmen von Arbeits- und Anwesenheitszeit am Arbeitsplatz (vgl. Wagner 2001) oder die Auflösung der Grenze zwischen Arbeits- und Privatleben.

Für diese Arbeit wird der Begriff im Sinne Wernets (2003/2018) verwendet, wobei dieser hinsichtlich der schülerseitigen Initiation im Folgenden definitorisch erweitert und präzisiert wird. Dabei stütze ich mich auf die Terminologie von Heinze (1980), welcher schülerseitig entgrenzendes Verhalten, in Anlehnung an Erving Goffman, als *Anpassungsstrategien* definiert. Doch zunächst zum grundlegenden Modell und den Überlegungen bezüglich des Entgrenzungsbegriffs.

Der pädagogische Entgrenzungsbegriff hat seinen Ursprung zwar in der Analyse schulischer Interaktion, wurde jedoch schon damals um die Facette der „Nichtexklusivität der schultypischen Entgrenzungslogik“ (Wernet 2003, S. 170) erweitert. Somit ist dieses Konstrukt für das Vorhaben dieser Arbeit durch seine Anschlussfähigkeit geeignet. Grundsätzlich bezeichnet Entgrenzung ein abweichendes Verhalten von der pädagogischen⁴ ‚Normalrolle‘ (vgl. ebd.). Dabei ist entscheidend, dass sich dieses abweichende Verhalten nicht aus der Berufung auf die allgemein legitimierte Normalpraxis ableiten lässt. Konkret sind mit Entgrenzungen in erster Linie „abwertende, missachtende u.U. beschämende Adressierungen der Schülerinnen und Schüler“ (Wernet 2018, S. 241) gemeint. Diese sind dadurch gekennzeichnet, dass sie „jenseits des Vermittlungsanspruchs des Unterrichts angesiedelt sind“ (ebd.). Daraus ergibt sich auch ein zentral zu vermutender Grund für die überwiegende Vernachlässigung innerhalb des Feldes der Unterrichtsforschung, da es auf den ersten Blick wenig erstrebenswert erscheint unterrichtsfremde Gegenstände der Interaktion zu analysieren (vgl. ebd.). Eine wichtige Dimension des Gegenstandsbereichs ist das Vorliegen von sozialisatorischer Asymmetrie. Es geht um eine Demonstration und/oder das Verhandeln von Machtinteressen- und Positionen, welche als ein ‚aus-der-Rolle-fallen‘ erkennbar werden. In einer Kommunikation zwischen anerkannt⁵ statusgleichen Interaktanten kann sich demzufolge keine Entgrenzung vollziehen.

⁴ Wir beschränken uns an dieser Stelle auf den pädagogischen Entgrenzungsbegriff. Grundsätzlich wäre das Phänomen so wie Wernet (2003) es beschreibt auch in alltäglichen Situationen denkbar.

⁵ Dieser Aspekt scheint generell von entscheidender Wichtigkeit sein. Es besteht ein Unterschied zwischen *augenscheinlicher* (unaufrichtiger) und *wahrhaftiger* (aufrichtiger) *Symmetrie*. Das Vorhandensein von *augenscheinlicher Symmetrie* würde auf ein schulisch regressives Moment innerhalb der universitären Lehre hinweisen. Im schulischen Unterricht tritt *augenscheinliche Symmetrie* dann auf, wenn SuS beispielsweise eine fiktive Debatte im Politikunterricht führen. Der Lehrer wird sich für die

Entgrenzungen stellen immer eine Form der *Informalisierung* dar, da sie aus dem eigentlich strukturell geforderten Interaktionskontext hinaustreten. Nicht immer verlaufen diese Informalisierungen im Modus einer Entgrenzung (vgl. Wernet 2010). In diesem Fall spricht Wernet von einer *entspannenden Informalisierung*. Diese leistet einen Beitrag zu einer aufgelockerten Interaktionspraxis und wird beispielsweise im Smalltalk über die Wetterlage zwischen einem Verkäufer und einer Kundin realisiert (vgl. ebd.). Ebenso kann sich *entspannende Informalisierung* nach einer zuvor getätigten Entgrenzung vollziehen, wodurch das explosive Potential dieser entschärft, bzw. entspannt wird. Dieser Informalisierungsmodus stellt jedoch nicht das empirische Normalmaß dar. Dennoch sollte er hinsichtlich der in Kapitel drei vollzogenen Analysen im Hinterkopf behalten werden. Doch nun wollen wir uns zuerst konkreten Formen schulischer Entgrenzungen zuwenden.

2.1.1 Entgrenzungen in der Schulpraxis und der Begriff der *totalen Situation*

Zunächst müssen wir in zwei Kategorien von Entgrenzungen unterscheiden. Die erste Kategorie bezeichnet lehrerseitig initiierte Entgrenzungen, welche in der Logik eines Machtmissbrauchs stehen können. Die Lehrperson fällt in diesem Fall aus ihrer Normalrolle des Wissensvermittelnden oder Erziehenden heraus, um beispielsweise das persönliche Geltungsbedürfnis zu befriedigen. Ein Beispiel dafür ist das Folgende:

Ein Lehrer eilt einen Gang entlang und sieht einen Schüler, der die Hände in den Hosentaschen hat. Darauf der Lehrer zum Schüler: ‚Na? Spielst du Taschenbillard?‘

Der Lehrer beschränkt sich hier nicht auf seine Funktion als Erzieher, der er durch den direktiven Sprechakt: *‚Nimm die Hände aus den Hosentaschen!‘* mehr als ausreichend nachgekommen wäre. Vielmehr demütigt der Lehrer seinen Untergebenen in der Öffentlichkeit vollkommen – und das ist typisch für Entgrenzungen – ohne Notwendigkeit (vgl. Wernet 2018). Die Machterweiterung des Lehrers vollzieht sich gleich auf mehreren Ebenen. Erstens geht es um die Demütigung des Schülers und die damit verbundene Verstärkung der Machtasymmetrie. Zweitens steht der Lehrer vor anderen Schülern – sollten solche anwesend sein – als der ‚coole‘ Sprücheklopfer da, der durch seine spontane verbale Duellierfähigkeit brilliert.

Debatte im besten Fall auf die Rolle des Moderators beschränken, dann jedoch das Ergebnis dieser Debatte in Richtung des Stundenziels lenken. Der obenstehenden Argumentation folgend, stellt ein solches lehrerseitiges Vorgehen innerhalb des schulischen Unterrichts keine, im universitären Seminar jedoch eine Entgrenzung dar.

Denkbar wäre auch eine kollektivierende Form der lehrerseitigen Entgrenzung. Sollten sich Lehrer in der gymnasialen Oberstufe beispielsweise der Praxis des Siezens ihrer Schülerinnen und Schüler (SuS) grundsätzlich verweigern, so würde dies die Schülerschaft in ihrer Gesamtheit strukturell infantilisieren. Diese Form wurde in einer ersten Entgrenzungsanalyse eines erziehungswissenschaftlichen Universitätsseminars in ähnlicher Form nachgewiesen. In der anredebasierten Entgrenzung scheint somit ein institutioneller Übergriff von Schule und Universität hinsichtlich einer Theorieentwicklung möglich. An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass es nicht das Ziel dieser Arbeit ist einzelne Lehrpersonen im Zuge der Entgrenzungsthematik abzuwerten. Vielmehr scheint es in der strukturellen Verfasstheit des pädagogischen Feldes zu liegen, dass es derart oft zu solchen Fällen kommt (vgl. Wernet 2018). Prenzel (2013) führt mangelnde Anerkennung als eine zentrale Ursache für verletzendes Verhalten in pädagogischen Beziehungen an. Wird das Bedürfnis nach Anerkennung ungenügend oder gar nicht befriedigt, führt dies zu entwertender oder gewaltsamer Subordination anderer (vgl. Prenzel 2013). Hierin könnte eine Ursache für denjenigen Entgrenzungstypus liegen, welcher oben als Befriedigung des Geltungsbedürfnisses ausgewiesen wurde.

Die zweite schulische Entgrenzungskategorie ist die schülerseitige Entgrenzung. Auch hier geht es um das Verlassen einer klar definierten Rolle. Im Fall der SuS ist dies grundsätzlich die Rolle der Lernenden und zu Erziehenden. Sie können sanktioniert werden (beispielsweise durch den Unterrichtsausschluss oder Strafarbeiten) und müssen sich einer Bewertung in Form von Noten und/oder Punkten aussetzen. Diese Gratifikationen stellen einen zentralen motivationalen Aspekt bei der schülerseitigen Entgrenzung dar.

Thomas Heinze (1980) nimmt die Betrachtungsweise Erving Goffmans als Ausgangspunkt für seine Terminologie bei der Klassifizierung von Schülertaktiken. Dabei gilt es zunächst das schulische Gebilde und dem folgend auch den Schulunterricht als eine Art totale Institution zu begreifen. Goffman beschreibt die Merkmale totaler Institutionen wie folgt:

„1. Alle Angelegenheiten des Lebens finden an [...] derselben Stelle unter [...] derselben Autorität statt. 2. Die Mitglieder der Institution führen alle Phasen ihrer täglichen Arbeit in unmittelbarer Gesellschaft einer großen Gruppe von Schicksalsgenossen aus, wobei allen die gleiche Behandlung zuteil wird und alle die gleiche Tätigkeit verrichten müssen. 3. Alle Phasen des Arbeitstages sind exakt geplant [...] und die [...] Folge der Tätigkeiten wird von oben durch ein System expliziter formaler Regeln [...] vorgeschrieben. 4. Die verschiedenen erzwungenen Tätigkeiten werden

in einem einzigen rationalen Plan vereinigt, der angeblich dazu dient, die offiziellen Ziele der Institution zu erreichen“ (Goffman 1972, S. 17).

Diese Zusammenfassung an Merkmalen erinnert prinzipiell an die schulische Institution sowie das Kernelement des Unterrichts. Gleichwohl schreibt Heinze zu Beginn seiner Ausführungen: „Dabei wäre es sicherlich unzutreffend und fragwürdig, die Schule direkt mit totalen Institutionen gleichzusetzen“ (Heinze 1980, S. 51).⁶

An dieser Stelle ist eine begriffliche Präzisierung für diese Arbeit notwendig. Da wir uns im Folgenden mit schulisch regressiven Elementen der Seminarpraxis, also mit Situationen, befassen, ist eine Betrachtung der Institution Schule als totale Institution weniger zielführend. Vielmehr bietet es sich an, das obenstehende Zitat Goffmans wie eine Art Schablone auf das schulische Kerngeschäft – also den Unterricht – zu legen. Dieses Kerngeschäft lässt sich als eine *totale Situation* beschreiben.

Im schulischen Unterricht werden alle Bedürfnisse und Aktionen von einer Lehrperson in autoritärer Manier verwaltet. Goffman expliziert diesen Gedanken anhand mehrerer Beispiele, welche sich auch in der Unterrichtspraxis wiederfinden. Zunächst gilt es die SuS zu uniformieren. Der Grad der Uniformierung hängt von der jeweiligen Lehrperson bzw. Institutionsform ab⁷. Diese Uniformierung kann z.B. durch das Verbot des Tragens von Kopfbedeckungen realisiert werden. Auch das Lernmaterial wird vom Lehrenden vorgegeben, sei es ein bestimmtes Schulbuch, in Mathematik ein Taschenrechner einer bestimmten Marke oder das gleiche Notebookmodell für SuS einer Laptopklasse.

Ein weiteres wichtiges Merkmal der *totalen Situation* ist eine strikte Reglementierung eigentlich alltäglich individueller Handlungen:

„Wie bereits gesagt wird die Handlungsökonomie eines Menschen am nachhaltigsten zerstört, wenn er verpflichtet ist, bei geringfügigen Handlungen, die er draußen ohne weiteres von sich aus verrichten kann, [...] um Erlaubnis oder um Material zu bitten“ (Goffman 1972, S. 47).

Als Beispiel kann hier die Praxis angeführt werden, nach welcher SuS ihre Lehrperson um Erlaubnis bitten müssen um auf die Toilette gehen oder etwas trinken zu dürfen. Auch das Verbot des Kauens von Kaugummi, oder die Einschränkung der Nahrungsaufnahme im Unterricht stellen Beispiele mit totalem Charakter dar.

⁶ Goffman selbst führt in seinem Text immer wieder Beispiele aus Internaten an, welche folglich als totale Institutionen verstanden werden.

⁷ Es kann sich auch um strukturell implementierte Uniformen handeln, wie es beispielsweise an einigen Schulen üblich ist eine Schuluniform zu tragen.

Die exakte Planung des Unterrichts, welche sich z.T. aus Curricula oder Stoffverteilungsplänen der jeweiligen Schule ableitet, passt ebenso zu den Merkmalen totaler Institutionen, respektive zur *totalen Situation*.

Die angeführten Beispiele⁸ zeigen somit, dass eine Fülle von Überschneidungen der goffmanschen Theorie und der schulischen Unterrichtspraxis existieren. Dementsprechend lässt sich auch die für die Insassen von totalen Institutionen zentrale Bewältigungsstrategie der sekundären Anpassung auf die SuS übertragen. Um diesem strikt regulierten Lebensbereich zumindest teilweise zu entgehen, entwickeln Insassen totaler Institutionen Taktiken zur Schaffung eines autonomen Rückzugsraums. Es geht darum, trotz totaler Kontrolle die eigenen Interessen durchzusetzen oder zumindest individuell verfolgen zu können. Diese Strategien nennt Goffman *sekundäre Anpassung*, wobei Heinze (1980) diese Terminologie für die Schulpraxis übernimmt und zwei Formen⁹ von Schülertaktiken unterscheidet.

Die *gemäßigte sekundäre Anpassung* bezeichnet beispielsweise das schülerseitige Vorgeben einer offiziell als legitim anerkannten Tätigkeit, wie etwa das Lesen in einem Schulbuch. In Wirklichkeit lesen die SuS jedoch in einem von ihnen mitgebrachten, für sie interessanteren oder unterhaltsameren Buch oder ihrem Handy. Hier geht es also nicht darum den Unterrichtsfluss zu sabotieren, sondern individuelle Autonomieräume zu eröffnen. In die oben genannte Kategorie fallen auch Tätigkeiten, die der Erschleichung von Gratifikationen dienen, wie bspw. das Anlügen einer Lehrperson, das Schreiben von Spickzetteln oder das ‚Mitmelden‘¹⁰ von SuS. Die Form der gemäßigten sekundären Anpassung finde sich im Gegensatz zur zweiten Kategorie – so Heinze – am häufigsten in schulischem Unterricht wieder.

Dementgegen versuchen Schülerinnen und Schüler häufig auch, den Unterricht aus den unterschiedlichsten Gründen zu sabotieren. In diesem Fall spricht Heinze von *de-*

⁸ Die exemplarische Anführung dieser Beispiele erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

⁹ Auch Goffman verwendet die Begriffe der *gemäßigten* und *destruktiven* Anpassung.

¹⁰ Dieses Phänomen zeigt sich in nahezu jedem Unterricht: Um die eigene mündliche Mitsprache zu verbessern, melden sich die SuS auch bei Lehrerfragen, die sie eigentlich nicht beantworten können. Verschiedene Strategien sind hier denkbar. Einige Schüler melden sich erst exakt in dem Moment, wo die Lehrperson im Begriff ist einen anderen Schüler oder eine andere Schülerin dranzunehmen; andere Schüler riskieren sogar selbst drangenommen zu werden und geben bei der Übergabe des Rederechts vor, sie hätten soeben plötzlich den entscheidenden Gedanken vergessen oder sie hätten genau dasselbe sagen wollen, wie der/die Vorredner/in. In der pädagogischen Psychologie versucht man dieser Taktik durch *Avoiding Mock Participation*, also beispielsweise durch das Drannehmen genau dieser SuS, Vorschub zu leisten (vgl. Kounin 1976).

struktiver sekundärer Anpassung. Diese Handlungen stehen eindeutig im Zeichen einer Rebellion und werden von Wernet dementsprechend als „Sand im Getriebe der Anpassungsanforderung“ (Wernet 2018, S. 242) bezeichnet. Dazu zählen bei Heinze etwa die Zerstörung von schulischem Eigentum, das Provozieren einer Lehrkraft, die Lernverweigerung oder auch das Schwänzen des Unterrichts. Letzteres ist aufgrund seiner Einordnung dahingehend kritisierbar, als dass sich das Fehlen einzelner Schüler im Unterricht – gerade die Abwesenheit eines ‚Problemschülers‘ – nicht zwangsläufig zerstörerisch auf die Unterrichtspraxis auswirken muss. Es bedarf hier schon einer kollektiv schülerseitigen Absenz oder aber einer gezielten Abwesenheit, beispielsweise eines eingeplanten Referenten aus den Reihen der SuS, um den Unterrichtsablauf ernsthaft zu sabotieren.

Die Provokation der Lehrkraft durch SuS stellt einen besonderen Fall der schülerseitigen Entgrenzung dar. Der rebellische Akt, zum Beispiel das provokante Beantworten einer Lehrerfrage: ‚*Mark*¹¹, *kannst du bitte vorlesen?*‘ Mark: ‚*Ich weiß nicht ob ich das kann.*‘ erzwingt geradezu eine entgrenzende Reaktion des Lehrers auf die Entgrenzung des Schülers. Darin zeigt sich jedoch das lehrerseitige Problem nicht aus der Rolle fallen zu dürfen, bei dem gleichzeitigen Wunsch der Unbotmäßigkeit des Schülers irgendetwas entgegenzusetzen. Reagiert der Lehrer beispielsweise mit einem Sprechakt wie ‚*Dass du etwas nicht weißt, ist ja nichts neues*‘ stellt dies einen Rollenverlust in Form einer „Verletzung der Dignität der asymmetrischen Position dar“ (Wernet 2018, S. 243). Der Lehrer darf sich somit streng genommen nicht ohne Weiteres auf die gleiche Art und Weise verteidigen wie es der Schüler kann. Daraus resultierend wird klar, dass die meisten dieser Machtspiele letztendlich zu Gunsten der SuS verlaufen. Der Lehrperson bleibt meist nur ein Pochen auf die eigene oder institutionell verkörperte Autorität. So kann der Lehrer letzten Endes mit der Herabsetzung der Mitarbeitsnote auf die Unbotmäßigkeit reagieren. Durch den so entstehenden Druck auf die SuS, sehen sich diese ihrerseits wieder zu Entgrenzungen, zur Autonomiegewinnung oder der Rebellion aufgefordert. Ein Teufelskreis entsteht. Diese Form der Entgrenzung kennzeichnet sich somit durch das Potenzial, sich ähnlich dem ebenfalls von Goffman benutzten Begriff des *Looping*¹² vollziehen zu können.

¹¹ Sämtliche interaktionsbezogene Namen in dieser Arbeit sind fiktiv oder wurden anonymisiert.

¹² Der in der Soziologie von Goffman geprägte Begriff des *Looping* meint eine Rückkopplung an den Wirkungskreislauf. In diesem Fall wird beispielsweise einem Häftling eine Strafe auferlegt, bei dessen Befolgung er durch gewisse Umstände dazu gezwungen wird sich wieder einer Straftat schuldig zu

Diese destruktiven Taktiken werden vor allem von SuS der Haupt- und Gesamtschulen mobilisiert (vgl. Heinze 1980). Die soziale Herkunft dieser SuS ist zum kleinsten Teil der Mittelschicht zuzuordnen. In den elterlich ausgeübten Berufsformen führt individuell erbrachte Leistung in den meisten Fällen nicht zum individuellen Aufstieg. Diese Lebenspraxis steht dem ‚Versprechen‘ der Schule – Aufstieg durch Leistungserbringung und somit sozialer Chancenausgleich – diametral entgegen, weshalb sich in diesem Bereich eine größere Bereitschaft zeigt den Unterrichtsablauf zu stören (vgl. ebd.). Dieser Logik folgend, dürfte sich in der Praxis der Hochschullehre diese zweite Facette sekundärer Anpassung höchstens in stark abgeschwächter Form wiederfinden. Es ist demnach nicht zu erwarten, dass sich Studierende einer idealtypisch universitären Veranstaltung kollektiv entziehen um deren Ablauf zu stören, sondern dass die StudentInnen – wenn überhaupt¹³ – subtilere Mittel einsetzen.

Die von Heinze genannten Anpassungsstrategien bezeichnen allesamt schülerseitige Entgrenzungen, da es sich auch dabei um ein ‚Aus-Der-Rolle-Fallen‘ handelt. Auf eine Betrachtung der Lehrerrolle wird verzichtet. Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit wird die Terminologie Heinzes aufrechterhalten, sie ordnet sich jedoch dabei dem dichotomen Entgrenzungsmodell Wernets unter. Somit lassen sich folgende Typen schulischer Entgrenzung voneinander unterscheiden:

<u>Lehrerseitige Initiation:</u>	<u>Schülerseitige Initiation:</u>
Demütigung	gemäßigte sekundäre Anpassung
Stillung des Geltungsbedürfnisses	destruktive sekundäre Anpassung
Kollektivierende Entgrenzung (z.B. kollektive Infantilisierung)	

machen. Dies ermöglicht, bzw. zwingt den Wärter zu einer neuen Sanktionierung usw. Bei Provokationen der Lehrkraft vollzieht sich meist auch dieses Muster: Ein Schüler ist von der Art und Weise der Unterrichtsführung des Lehrers demotiviert und bedient sich einem destruktiven Anpassungsmuster. Der Lehrer reagiert darauf seinerseits mit Sanktionierung, was wiederum zu einer sinkenden Motivation des Schülers hinsichtlich der Folgebereitschaft führt, jedoch äußerst motivierend für das neuerliche Sabotieren des Unterrichtsgeschehens ist. Zum Begriff des *Looping* siehe Goffman 1972.

¹³ Destruktive, wie gemäßigte sekundäre Anpassungen von Studierenden sind ohne strukturelle Reformen des Seminarkontextes geradezu undenkbar, da Studierende, idealtypisch gedacht, nicht zur Anwesenheit in einem bestimmten Seminar gezwungen werden können. Es ist jedoch möglich, dass einige Studierende eine persönliche Aversion gegen den/die Dozenten/Dozentin besitzen und diese/n lächerlich machen wollen. Denkbar wären hier auch Formen einer Art Satisfaktion wegen einer Negativverfahren (bspw. bei einer vorangegangenen Leistungsbeurteilung). Diese Fälle dürften jedoch die Ausnahme darstellen.

Die Terminologie der schülerseitigen Entgrenzung setzt, wie oben herausgearbeitet, eine Betrachtung von Unterricht als *totale Situation* voraus.

2.2 Besonderheiten der universitären Lehre

In diesem Unterkapitel erfolgt der Versuch einer Bestimmung der Idealtypischen Rolle von Dozierenden und Studierenden hinsichtlich deren universitärer Interaktionspraxis. Nur so können im zweiten Teil dieser Arbeit entgrenzende Interaktionen überhaupt nachgewiesen werden. Die folgende Bestimmung steht vor dem Problem der Allgemeingültigkeit. Dieses wiederum besteht aus zwei Teilproblemen:

Erstens gibt es kein allgemeingültiges Werk in dem Dozierende wie auch Studierende eine Idealtypische Rolle erhalten. Dementsprechend sind die Erwartungen hinsichtlich des idealtypischen Verhaltens beider Parteien schwer rekonstruier- und legitimierbar.

Zweitens wird die Zuschreibung idealtypischer Interaktionsrollen dahingehend problematisch, als dass unterschiedliche Fachbereiche und ihre entsprechenden Lerngegenstände teilweise unterschiedliche Anforderungen an die universitäre Lehre stellen. Wie eingangs bereits erwähnt, kennzeichnen sich mathematisch-naturwissenschaftliche Fachkulturen notwendigerweise durch einen hohen Grad an Doktrinalität. Geisteswissenschaftliche Disziplinen hingegen erfordern ein hohes Maß an Diskursivität. Doch auch hier gilt es klar zu unterscheiden, was doktrinal und was diskursiv ist. Dementsprechend könnte man meinen, eine Vorlesung sei konstitutiv doktrinal, da hier nur in den seltensten Fällen mehrere Interaktanten miteinander diskutieren. Diese Annahme blendet jedoch die theoretische Möglichkeit einer Diskussion aus, welche jederzeit für anwesende Studierende besteht. Eine geisteswissenschaftliche Vorlesung könnte man daher zwar als überwiegend monologisch, aber dennoch diskursiv bezeichnen. Anders gelagert ist der Fall bei einer Mathematikvorlesung. Hier besteht nicht die theoretische Diskussionsmöglichkeit, sondern lediglich die Möglichkeit der Nachfrage beim Nichtverstehen eines Lerngegenstands. Somit sind Mathematikvorlesungen idealtypisch monologisch-doktrinal. Diese Dichotomie lässt somit erahnen, dass eine idealtypische Konstruktion von diesbezüglichen Rollenmustern äußerst ausdifferenziert sein muss.

Für den Fokus dieser Arbeit gilt es dennoch einen Rahmen zu rekonstruieren, welcher grundlegende fachübergreifende Anforderungen an universitäre Interaktionen defi-

niert. An einigen Stellen werden wir jedoch nicht umhinkommen zwischen verschiedenen Fachkulturen und ihren Anforderungen zu differenzieren. Grundsätzlich unterscheiden sich drei verschiedene Bereiche voneinander, welche jeweils mit zum Teil individuellen Ansprüchen versehen sind: I. Anforderungen an den Interaktionsraum II. Anforderungen an die Dozierenden und III. Anforderungen an die Studierenden. Diese Aufteilung in drei Teilbereiche dient der Übersichtlichkeit. Im Folgenden wird sich jedoch zeigen, dass die Grenzen zwischen diesen Bereichen fließend sind und die jeweiligen Anforderungen miteinander in Bezug stehen. Die folgende Ausdifferenzierung stellt lediglich einen Versuch dar, die vielschichtigen Anforderungen abzubilden. Je nach Bedarf lassen sich diese Ausführungen mit Sicherheit um ein vielfaches erweitern.

I. Anforderungen an den Interaktionsraum

Mit Blick auf universitäre Interaktionsräume beschränken wir uns im Folgenden lediglich auf Seminare, wenngleich mehrere Formate – wie z.B. Vorlesungen, Übungen etc. – an der Universität beheimatet sind. Auch Interaktionsräume, die eine weniger ausgeprägte oder gar keine bewusst konstruierte Struktur aufweisen (wie beispielsweise die Mensa oder auch Formate wie Sprechstunden), in denen Studierende untereinander aber auch mit Dozierenden interagieren, werden in diesem Kapitel nicht betrachtet. Auch diese Zuspitzung erfolgt mit Blick auf das in Kapitel drei zu analysierende Material.

Zunächst ist das Seminar einem zeitlich klar festgelegten strukturellen Rahmen unterworfen, der meist 90 Minuten umfasst (vgl. Tyagunova 2016). Das Seminar endet, sobald die dafür vorgesehene Zeit abgelaufen ist, nicht erst wenn bspw. eine Diskussion erschöpfend abgeschlossen wurde (vgl. ebd.). Im Datenmaterial des FAKULTAS-Projekts zeigen sich nur wenige Fälle, in denen der zeitliche Rahmen über das Normalmaß hinweg ausgedehnt wird. In der Regel signalisieren die Studierenden mittels demonstrativem Zusammenpacken oder dem offensichtlichen Führen von Parallelgesprächen, dass die Zeit um ist.¹⁴ Gelegentlich kommt es auch vor, dass diese Maßnahmen von Studierenden geradezu präventiv, manchmal gut fünf Minuten vor Ablauf der Zeit, vor-

¹⁴ Die folgende Sequenz aus einem Geschichtsseminar zeigt ein solches Verhalten:
„Dm: ((während des gesamten folgenden Vortrags hört man Einpack-Geraschel der Studierenden));
aber, also in der aussage steht noch-noch n riesenproblem, ja“.

genommen werden. Dies geschieht beispielsweise in einer erhobenen erziehungswissenschaftlichen Seminarsitzung. Die Dozentin reagiert mit einer abwehrenden Haltung auf diese Prozedur, was anhand des gedehnt gesprochenen Wortes ‚nervös‘ deutlich wird:

„Dw: oke; (.) äh es werden schon einige von ihnen nervös, ich äh (.) will mal noch n schlusswort (.) sprechen.“

In diesem Fall wird deutlich, dass der übergeordnete zeitliche Rahmen in der Regel nicht verhandelbar ist. Das Seminar endet im eben thematisierten Fall nach dem von Dw angekündigten ‚Schlusswort‘ pünktlich nach 90 Minuten. Dadurch wird bereits deutlich, dass der zeitliche Rahmen eine Idealanforderung darstellt. Um dieser, ohne sich dem Modus einer Entgrenzung zu bedienen, zu entsagen, bedarf es einer einvernehmlichen Übereinkunft.¹⁵

Jeglicher universitärer Interaktionsraum – vorwiegend jedoch das Seminar – zeichnet sich zudem durch ein Kooperationsbedürfnis aus. Habermas bezeichnet dies hinsichtlich diskursiver Formen des Seminarbetriebs, angelehnt an das Humboldtsche Bildungsideal, als *egalitäres Ergänzungsverhältnis* (vgl. Habermas 1986). Dieses Kooperationsbedürfnis speist sich zum einen aus den Studierenden, die freiwillig an einem Seminar partizipieren und denen somit ein Interesse am Seminaregegenstand unterstellt werden muss,¹⁶ zum anderen aus dem Interesse der Dozierenden an einem lebendigen Seminar. Dieses Kooperationsbedürfnis drückt sich auch darin aus, dass die universitäre Lehre auf erzieherische Maßnahmen – Tadeln von Unpünktlichkeit, Unaufmerksamkeit, das Spielen oder Kommunizieren mittels Handy oder dem Nicht-Lesen von sitzungsrelevanten Texten – idealtypischer Weise verzichtet. Eine schöne, auch bildreiche Illustration dafür findet sich bei Tyagunova (2016), welche Studierende

¹⁵ Ein schönes Beispiel für eine solche Übereinkunft gibt eine Sequenz aus einem Germanistikseminar:

„Dw: ja. wie wie is die stimmung; (.) also ich würde=s gerne noch machen, wir ham natürlich n' problem dass wir irgendwann dann=n' bisschen hurry up machen müssen, bisschen schneller werden müssen, aber (.) zur not würd=ich sagen machen wir die theatergeschichte weiß=nich dieses zwi-schending was sie gesacht hatten muss- müssen wir halt sehen wann ich die unterbringe; oder wir müssen irgendwann mal ne halbe stunde länger machen; oder so, (2) ja wolln wir das noch machen? //S17: ja// ja? (.) °gut°.“

Ein weiteres Beispiel aus einer Mathematikvorlesung in England, bei der die Studierenden den Wunsch des Dozierenden, die Zeit auszudehnen, negieren, findet sich bei Tyagunova (2016).

¹⁶ Immer dann wenn Studierende ein Seminar aus einem anderen Grund als der Verfolgung individueller Interessen wählen, stellt dies eine Verletzung der idealtypischen Anforderungen an die Studierendengruppe, wie wir sie hier betrachten wollen, dar. Diese Feststellung wird in III begründet.

im Seminar beim ‚Schlafen‘¹⁷ zeigt. Die Dozentin nimmt diese offenbare geistige Abwesenheit zwar wahr, verzichtet jedoch auf disziplinierende Maßnahmen. Die Autorin vermutet hinsichtlich des Grundes der ausbleibenden Disziplinierung, dass diese nur bei lauten Formen *nicht offiziellen Verhaltens* (ebd.) angemessen ist. Leise Formen dieses Verhaltens können somit auch als in gewisser Weise minimalkooperativ angesehen werden, da sie auf eine Störung verzichten. Erving Goffman befasst sich in seinen Ausführungen zu allgemeingültigen Gesprächsregeln unter anderem genau mit diesem Phänomen: „...Unterbrechungen und Unaufmerksamkeiten [können] Mißachtung signalisieren und müssen vermieden werden, es sei denn, die angedeutete Mißachtung ist selbst ein akzeptierter Teil der Beziehung“ (Goffman 1971, S. 43). Dass diese Form der ‚Missachtung‘ ein akzeptierter Teil der Beziehung zwischen StudentInnen und DozentInnen ist, legt dieses Zitat von Sauerwein nahe:

„Die Aufbereitung und Vermittlung von Wissen erfordert zudem ein Rückversetzen in eigene Lernprozesse; studentische Reaktionen aktivieren unter Umständen Erinnerungen an erlebte oder erlittene Lernprozesse. Dabei sind Phänomene der Verdrängung und des Widerstandes ebenso involviert wie beim studentischen Publikum“ (Sauerwein 1986, S. 186).

Eine daran anschließende Anforderung an den Interaktionsraum ist der reibungslose Sitzungsablauf. Damit sind nicht etwa fließend inszenierte Übergänge zwischen den einzelnen Seminarphasen gemeint, sondern das Vermeiden von Störungen. Wie bereits angedeutet, sind die Grenzen zwischen den drei hier unterschiedenen Bereichen fließend. Sowohl DozentInnen als auch StudentInnen sind dazu angehalten eine störungsfreie Seminaratmosphäre zu erhalten. Dieser Punkt ist als Anforderung an den Interaktionsraum zu verstehen, da beide Gruppen von Interaktanten dieser Anforderung unterworfen sind. Dozierende und Studierende schaffen durch ihr Zusammenwirken entsprechend gemeinsam den Interaktionsraum. Ähnlich den Ausführungen zur zeitlichen Rahmung gilt es diese ‚Regel‘ beidseitig zu akzeptieren und auf ein störungsfreies Miteinander hinzuarbeiten. Kleinere Zwischenfälle, wie auch das oben beschriebene ‚Schlafen‘, werden im Modus einer *taktvollen Blindheit* (Goffman, 1971) übersehen, um die ohnehin begrenzte Zeit der eigentlich seminarrelevanten Sache widmen zu können. Dieser und der vorherige Punkt kennzeichnen einen signifikanten Unterschied zum schulischen Interaktionsraum. Hier werden sowohl leise Formen *nicht offiziellen Verhaltens* wie auch laute Formen in der Regel sanktioniert und thematisiert.

¹⁷ Die StudentInnen schlafen vermutlich nicht wirklich, sondern vergraben lediglich ihre Köpfe zwischen ihren Armen, sodass kein Blickkontakt entstehen kann.

Aus der eigenen Schulzeit dürften Lehrersprechakte wie ‚*setz dich bitte gerade hin*‘ oder ‚*für mich ist es auch die sechste Stunde, aber bitte konzentriert euch nochmal*‘ jedem bekannt sein. Mit Blick auf die universitäre Lehre lässt sich mit Prange (1986) sagen: „...man kann nicht erziehen, wenn ein offener Raum entsteht, der beliebigen Einflüssen statt gibt“ (Prange 1986, S. 97). Das Seminar ist ein solch offener Raum, in dem Einflüsse verschiedenster Art aufeinandertreffen.

Eine relativ banale Anforderung an den Interaktionsraum stellt das Unterlassen von Demütigungen oder Aussagen mit persönlich beleidigendem Charakter dar. Diese Anforderung wird jedoch an jeden idealtypisch gedachten Interaktionsraum gestellt. Dementsprechend ist sie nicht universitätsspezifisch und wird an dieser Stelle nicht vertieft beschrieben. Gleiches gilt für das Tabu der Anwendung von physischer Gewalt.¹⁸

Die Suche nach der Wahrheit gilt als übergeordnetes Ziel jeglicher universitärer Interaktion. Dieses kann hinsichtlich seminaristischer Praxis nur dann erreicht werden, wenn sich die SeminarteilnehmerInnen im diskursiven Austausch lediglich ihrer Vernunft und dementsprechend dem *zwanglosen Zwang des besseren Arguments* verpflichtet fühlen (vgl. Paris 2001). Äquivalent zu geisteswissenschaftlichen Seminaren gilt in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Universitätsveranstaltungen etwas, das man als *Zwang der Beweisbarkeit* bezeichnen könnte. Jegliche Wahrheitsansprüche welche auf die eigene Autorität rekurrieren – z.B. ‚*ich als Wissenschaftler weiß das einfach*‘ – oder persönlicher ‚Anekdotismus‘, welcher in der Logik eines Arguments oder eines Beweises mobilisiert wird – z.B. ‚*Also meine Tante war auch Lehrerin und hat schon immer gesagt, die Schüler werden immer dümmer*‘, widersprechen dieser idealtypischen Anforderung. Dazu schreibt Paris: „Gewiss dürfen die angeführten Gründe und Gegengründe den allgemeinen Rahmen sachlicher Reflexion nicht verlassen“ (2001, S. 215). Für geisteswissenschaftliche Seminare gilt auch, nach gewissen Diskussionen – welche möglicherweise aufgrund der begrenzten Zeit nicht erschöpfend verlaufen – einen Dissens einzugestehen und zu akzeptieren.

Der Diskurs auf der Suche nach Wahrheit erfolgt im Seminar fast ausschließlich mündlich. Um diesen zielgerichtet führen zu können, bedarf es einiger Gesprächsregeln. Die für dieses Setting m.E. am besten Geeigneten finden sich bei Habermas in Form rhetorischer Diskursregeln wieder: „a. Jeder darf jede Behauptung problematisieren. b.

¹⁸ Dazu siehe Paris 2001.

Jeder darf jede Behauptung in den Diskurs einführen. c. Jeder darf seine Einstellungen, Wünsche und Bedürfnisse äußern“ (Habermas 1983, S. 99). An dieser Stelle werden bewusst nur diese drei Grundregeln menschlicher Interaktion erwähnt, weil sie fachwissenschaftlich übergreifend gültig sind, sofern man sie um die Fokussierung auf die Kernsache erweitert. Der Seminargegenstand darf auch hinsichtlich dieser drei Grundregeln nicht aus dem Fokus geraten. Dozierende und Studierende gleichermaßen müssen sich an diesen orientieren. Aus dem Zitat lässt sich ebenso das Verbot zur Unterdrückung dieser Rechte ableiten. Wenn also ein Interaktant einen anderen daran hindert eine regelkonforme Äußerung zu tätigen, bricht er mit dem obenstehenden Ideal.

Ein letztes hier genanntes Merkmal lässt sich als Öffentlichkeit des Seminars bezeichnen. Habermas bezieht diese Öffentlichkeit auf den gesamtwissenschaftlichen Diskurs. Das folgende Zitat folgt somit eigentlich einem allgemeineren Verständnis von Öffentlichkeit, wir wollen es hier jedoch wörtlich nehmen: „Die Türen stehen offen, in jedem Augenblick kann ein neues Gesicht auftauchen, ein neuer Gedanke unerwartet eintreten“ (Habermas 1986, S. 717). Unseren Fokus aufrechterhaltend, dürfen weder Personen, noch Gedanken vom Seminar als Interaktionsraum ausgeschlossen werden.¹⁹ Ein weiterer wichtiger Aspekt scheint hier im Begriff des Unerwarteten zu liegen. Man kann darunter z.B. die rein räumlich physikalische Dimension verstehen, wonach der Zeitpunkt der beginnenden Teilnahme am Seminar von Individuum zu Individuum selbst entschieden werden kann.²⁰ Dieser Aspekt markiert einen weiteren signifikanten Unterschied zur schulischen Praxis.

Insgesamt lässt sich der seminaristische Interaktionsraum idealtypisch als ein äußerst freier beschreiben. Er gestaltet sich nahezu zwanglos und im Zentrum steht die sittliche Suche nach Wahrheit an der ein Jeder bzw. eine Jede jederzeit teilnehmen kann. Das Seminar ist ein Ort, in dem zwischen den Interaktanten eine nahezu symmetrische

¹⁹ Paris (2001) berichtet von einer mündlich überlieferten Geschichte, nach welcher ein Student, noch während des von ihm gehaltenen Vortrags vom Dozierenden dazu aufgefordert wurde das Seminar zu verlassen. Paris hebt jedoch direkt im Anschluss daran die Nichtalltäglichkeit dieser Praxis hervor. Des Weiteren sind Gründe denkbar, die den Ausschluss eines Seminarteilnehmers rechtfertigen könnten (z.B. Vandalismus oder Gewalt). Diese dürften jedoch die absolute Ausnahme darstellen.

²⁰ Die Argumentation bezieht sich lediglich auf die Möglichkeit der Partizipation am Seminar, nicht auf das Erwerben von Leistungsnachweisen. So ist es in der universitären Lehre problemlos möglich an verschiedenen Seminaren oder Vorlesungen unterschiedlichster Fachrichtungen teilzunehmen. Dabei spielt es auch keine Rolle ob der oder diejenige in der ersten oder erst in der letzten Sitzung am Seminar partizipiert. Die Seminaröffentlichkeit zeigt sich auch anhand der Teilnahme von SeniorstudentInnen, welche sich bereits in Rente oder Pension befinden.

Machtbeziehung vorherrscht, auch wenn ein gewisser Grad an Asymmetrie schon qua der organisierenden Funktion und der fachlichen Expertise der Dozierenden zwingend scheint. Im Folgenden werden wir uns den idealtypischen Anforderungen an eben diese Rolle zuwenden.

II. Anforderungen an die Dozierenden

Das in Punkt I angesprochene *egalitäre Ergänzungsverhältnis* nach Habermas kann nur als nicht vollständig realisierbares Ideal verstanden werden, da immer eine gewisse Asymmetrie zwischen DozentInnen und StudentInnen besteht, ja sogar bestehen muss. Dennoch gilt es den Grad an Asymmetrie – anders als in der schulischen Praxis – gering und auf einer fachlich-kompetenten Ebene zu halten. So sind Dozierende zwar institutionell dazu verpflichtet, erbrachte Leistungen im Zwiegespräch zu bewerten und als Überprüfer der *Habitusbildung* (vgl. Liebermann 2016) zu fungieren. Entscheidend scheint dabei jedoch die Praxis der privaten Evaluation, welche sich kontrastiv zur schulischen Praxis verhält.²¹

Eine weitere zentrale idealtypische Anforderung an DozentInnen formuliert Rainer Paris folgendermaßen:

„Als Form ermöglicht das Seminar die Diskussion unter Gleichen. Der Dozent ist grundsätzlich primus inter pares, und auch das nur solange, wie er sein größeres Wissen in sachliche Überzeugungskraft umzumünzen versteht. Die Intensität der Vorbereitung und die Unbedingtheit des gemeinsamen Bemühens um Wahrheit begründen eine idealtypische Gleichheit, die Unterschiede nur als solche des Wissens und Konsequenz argumentativer Überlegenheit zulässt“ (Paris 2001, S. 216).

Der Dozent organisiert somit im Zuge seiner Stellung als ‚erster unter Gleichen‘ beispielsweise die Vergabe des Rederechts während einer seminarinhärenten Diskussion. Es gibt jedoch Situationen, wo dieses Vorrecht Studierenden zukommt, so zum Beispiel beim Halten von Referaten, die – idealtypisch gedacht – ReferentInnen zu kurzfristig Mehrwissenden macht.²² Gleichzeitig schlüpfen diese für einen Moment in die Rolle der Dozierenden.

²¹ Man denke bei der Evaluation von Schülerleistungen im Unterricht an das Interaktionsschema *IRE* (vgl. Mehan 1979 oder Wenzl 2014), die klassenöffentliche Bekanntgabe von mündlichen Noten sowie das Zurückgeben von bewerteten Klassenarbeiten.

²² Im Zuge der Materialerhebung im FAKULTAS-Projekt ist oft zu beobachten, dass dieses Vorrecht während des Haltens eines Referats oft neu verhandelt wird. Die Studierenden übernehmen meist am Anfang die Funktion Organisation des Rederechts, dieses wird jedoch im Verlauf der Referatsdiskus-

Einen bemerkenswert, zum Gegenstand dieser Arbeit passenden, Gedanken formuliert Sauerwein (1986) zum Thema potenziell interaktional schulischer Regressionsmechanismen im studentischen Seminar:

„Er [der Dozent] entwickelt Probleme oder Fragen, die er selbst nicht für relevant hält und die er lediglich als didaktisches Vehikel benutzt. Er läuft damit Gefahr, z. B. nicht mehr vermitteln zu können, welcher Erkenntnisfortschritt mit einer schwierig zu verstehenden Abstraktion verbunden ist. Damit wird der Student auf die Rolle des Schülers fixiert, die allerdings auch dem Studenten eine Sicherheit vor Überforderungen bietet“ (Sauerwein 1986, S. 195).

Aus diesem Zitat lässt sich ablesen was der Dozierende eigentlich nicht tun soll: Fragen zu stellen, deren Sinn und Zweck sich ihm nicht erschließen, lediglich um den Kommunikationsfluss sicherzustellen.²³ Sauerwein führt diese Problematik auf das Spannungsfeld zwischen sozialisatorischen und professionellen Ansprüchen an die DozentInnenrolle zurück. Diese Form der Interaktion steht in der Logik eines Scheindiskurses und provoziert geradezu im situationellen Kontext eines universitären Seminars eine unaufrichtige – möglicherweise auch den Urheber verletzende, bzw. vorführende – Antwort. Somit verweist dieses Zitat ebenfalls auf die erforderliche Praxis der idealtypischen Gleichheit und der damit verbundenen Angemessenheit von Fragestellungen und der Behandlung von Studierenden.

Dozierende sind demgemäß dazu aufgefordert das Seminar so zu gestalten, dass den StudentInnen gewisse Freiheiten ohne weiteres gewährt werden. Dieser Fakt schließt an den Aspekt des idealtypisch störungsfreien Interaktionsraumes an, betrachtet man beispielsweise die Möglichkeit das Seminar jederzeit ohne entschuldigende Gesten oder Sprechakte verlassen zu können. Eine weitere Freiheit, die es zu gewähren gilt, ist die Thematisierung von studentischen Interessen (vgl. ebd.).

sion immer wieder fragmental von den DozentInnen ‚zurückbeansprucht‘. Des Weiteren weisen Dozierende häufig auf übersehene Meldungen aus dem Plenum hin: „Dw: da is ne meldung. (.) mh? //Rw9: ah//“.

²³ Aus dem dieser Arbeit vorangegangenen gesichteten Material ist mir lediglich ein Fall bekannt, in dem sich ein Dozent eines didaktischen Vehikels bedient. Die folgende Sequenz war die materielle Grundlage für die in der Einleitung kurz thematisierte Hausarbeit:

„Dm: Sw4* [Vorname] was sehen sie;

Sw4: ehm ich sehe eine frau die ein kopfstand (.) macht?

Dm: ja

Sw4: (.) sie kann (.) den auch? @(.)@ ((lachen der KommilitonInnen))“

Zum Kontext dieser Äußerung muss gesagt werden, dass auf dem für alle sichtbare Bild tatsächlich eine Frau zu sehen war, die einen Kopfstand macht. Wie sich später herausstellt, zielte der Dozent mit seiner Frage auf ein Hinleiten zur Kopfstandmethode ab. Sw4 führt den Dozenten in der oben beschriebenen geradezu zwingenden Logik vor.

Die damit verbundene Notwendigkeit einer Interaktionssituation mit nahezu symmetrischem Charakter lässt sich dadurch illustrieren, dass es zur Kernaufgabe von DozentInnen gehört einen Interaktionsraum zu schaffen, in dem StudentInnen „die Möglichkeit [...] [bekommen], sich aktiv zu beteiligen und probeweise selbst die Rolle des Vortragenden, gleichberechtigten Diskutanten und Kritikers einzunehmen“ (Sauerwein 1986, S. 188). Dozierende haben somit die Aufgabe das Seminar als angst- und sanktionsfreien Interaktionsraum zu gestalten (vgl. ebd.).

An diese Punkte schließt sich auch die Funktion von DozentInnen an, das Seminar thematisch, strukturell und weitestgehend interaktionell zu gestalten, bzw. eine gewisse Grundstruktur zu implementieren. Mit der Vergabe von Referatsthemen oder dem sich beschränken auf das Lesen von Texten mit anschließender Diskussion, stellen die Dozierenden elementare Weichen für den Seminarablauf eines Semesters. Daraus folgend ergibt sich für DozentInnen die Pflicht, alle freiwilligen Diskutanten bis zum Ende der, eventuell nur zeitlich, erschöpften Diskussion zu Wort kommen zu lassen.

Eine Facette der universitären Sanktionsmöglichkeiten kann in der umstrittenen Debatte über die institutionalisierte Pflicht zur Anwesenheit in Seminaren gesehen werden. Diese Debatte kann an dieser Stelle nicht ausreichend thematisiert werden. Für den Fokus dieser Arbeit gilt es lediglich sich in dieser Diskussion zu positionieren, um einen idealtypischen Umgang mit dieser Praktik charakterisieren zu können. Der hier favorisierte Standpunkt entstammt der überzeugenden Argumentation Liebermanns (2016), in welcher er die Argumentationsweise der Verfechter für eine universitäre Anwesenheitspflicht präzise ad absurdum führt. Er weist darauf hin, dass diese Forderungen ein eher neues Phänomen darstellen, war es doch lange Zeit gängige Praxis den StudentInnen die Dokumentation ihrer Anwesenheit selbst zu überlassen. Der Angst vor leeren Seminar- und Vorlesungsräumen – wenn es keine Anwesenheitspflicht gäbe – entgegnet er passend mit der Frage nach der Zweckentfremdung dieser Forderung: Es sollte nicht darum gehen Studierende zur Anwesenheit zu zwingen, um einen leeren Saal zu füllen (vgl. ebd.). In seinem Text werden Verfechter wie Ladenthin (2014) sowie Stichweh (2015) glaubhaft argumentativ überflügelt.

In dieser Arbeit wird dementsprechend davon ausgegangen, dass der strukturelle Zwang zur körperlichen (!) Anwesenheit²⁴, die idealtypische Anforderung an die Studierenden, hinsichtlich ihrer Verfasstheit als autonome, verantwortungsbewusste Subjekte, unnötigerweise torpediert. Liebermann spricht in seinem Fazit von einer Art generalisierendem Misstrauen den StudentInnen gegenüber, welchem mit *pädagogisierender Bevormundung* (vgl. ebd.) begegnet würde.

Grundsätzlich liegt die Möglichkeit der Erzwingung von Anwesenheit in universitären Veranstaltungen bei den jeweiligen Hochschulen. So heißt es im Niedersächsischen Hochschulgesetz (NHG): „Studien- und Prüfungsordnungen dürfen eine Verpflichtung der Studierenden zur Anwesenheit in Lehrveranstaltungen nur vorsehen, wenn diese erforderlich ist, um das Ziel einer Lehrveranstaltung zu erreichen“ (NHG 2007, letzte Änderung 15.07.2017). Die Ziele einer Lehrveranstaltung wiederum werden von den DozentInnen formuliert. Damit obliegt es normalerweise diesen, die Anwesenheitspflicht anzuordnen oder darauf zu verzichten. Wie die bisherigen Ausführungen zeigen, stellt ein Zwang zur Anwesenheit der Studierenden ein Verlassen von der idealtypischen Dozierendenrolle dar.

Ein weiteres zentrales Kriterium der universitären Lehre wird von Liebermann dargestellt: „...Lehre‘ [rückt] den Zusammenhang zwischen Wissen und Erklärungsproblem ins Zentrum. Lehre informiert nicht über etwas, bringt nicht etwas *zur Kenntnis*; sie bringt es *zur Erfahrung*“ (Liebermann 2017, S.194). Gemeint ist damit die Abgrenzung von der Praxis des schulischen Unterrichts. Es geht nicht um das mæeutische Zeigen eines Sachverhalts, welcher losgelöst von seinem zugrundeliegenden Akt der Irritation vermittelt werden kann. Vielmehr geht es um die Verknüpfung von Irritation, Erklärung und dem daraus resultierenden Wissen. Dieses kann wiederum zu Irritationen führen usw. Die Naturwissenschaften nehmen hier eine Sonderstellung ein. Zwar geht es immer auch darum im Zuge der Beweisführung eine Art Irritation und Erklärung sichtbar zu machen, trotzdem scheint der Fokus hier eher auf dem Erwerb von tatsächlich gesichertem Wissen zu liegen. Sprechakte wie ‚*Woher weiß ich, dass x hier ausgeklammert werden muss?*‘ sind zum einen klar dem naturwissenschaftlichen Bereich zuzuordnen, verweisen jedoch darüber hinaus darauf, dass die Facette der Erfahrung hier anders gelagert ist, als in diskursiven Disziplinen.

²⁴ Körperliche Anwesenheit garantiert – wie wir in den vorangegangenen Ausführungen zum ‚Schlafen‘ von Studierenden im Seminar gesehen haben – keineswegs geistige bzw. intellektuelle Anwesenheit.

Eine letzte hier angeführte idealtypische Anforderung an Dozierende ist etwas, was sich als *Mut zur Kontrollfreiheit* zusammenfassen lässt. Diese Dimension berührt teilweise die Handhabung der zwanglosen Anwesenheit, meint aber auch etwas Interaktionskonstitutives. In jedem Seminar kommt es vor, dass eine lange Pause entsteht. Oft kommt es zu einer Stille, welche gut zehn, zwanzig Sekunden andauern kann. Diese Stille gilt es als DozentIn auszuhalten. Tritt das Phänomen im schulischen Unterricht auf, gilt es als legitimes Mittel der Lehrperson einfach jemanden zum Reden aufzufordern, ja quasi zu zwingen. Die SuS sehen sich im Folgenden mit dem Problem konfrontiert, dass sie im Zuge der mündlichen Bewertbarkeit ihrer Aussagen – auch hinsichtlich der reinen Quantität – bei einer Rede-Verweigerung mit einer schlechten Note rechnen müssen. Dieser Zwang konstituiert sich aus der eingangs beschriebenen *totalen Situation* des schulischen Unterrichts. Die Aufgabe des Dozierenden ist es eine gegenteilige Situation zu schaffen, welche auf den Zwang – oder besser auf Partizipationsaufforderungen verzichtet. Diese Anforderung lässt sich nicht zuletzt auch dadurch begründen, als dass erzwungene Antworten immer auch unaufrichtige Antworten darstellen. Aussagen, die nicht der eigenen Überzeugung folgen; nicht aufgrund der eigenen Vernunft getätigt werden, haben, wie bereits erörtert wurde, nichts mit universitären Ansprüchen gemein.

III. Anforderungen an die Studierenden

Eine allgemeine Anforderung an StudentInnen stellt die Verfasstheit als autonome Subjekte dar, welche eigeninitiativ handeln, sowie ihr Studium – und dementsprechend ihre Seminare – selbstständig und nach eigenen Interessen wählen, sofern ihnen dies möglich ist²⁵. Diese Rolle kann nur dann legitim ausgefüllt werden, wenn ein Bewusstsein hinsichtlich der damit verbundenen Verantwortung existiert. Autonomie und Verantwortungsübernahme sind zwei zentrale Eigenschaften, die von Erwachsenen – respektive Studierenden – erwartet werden können und müssen (vgl. Liebermann 2016). Die Verantwortung hinsichtlich des gewählten Seminars konkretisiert sich interaktionslogisch in der freiwilligen Anwesenheit, welche als Form der intellektuellen Präsenz realisiert werden muss. Diese steht nicht im Konflikt mit still am Seminar partizipierenden SeminarteilnehmerInnen wie Liebermann treffend feststellt:

²⁵ Eine Ausnahme stellen alternativlose Pflichtveranstaltungen dar, obwohl diese auch qua Studien- und Standortwahl im Prinzip mitgewählt werden.

Idealtypische studentische Partizipation erfolgt

„...indem der Student die eigenen ungeklärten Fragen zu Fragen in der Lehrveranstaltung macht, somit also zu einer Sache aller. Es ist aber genauso möglich, diese eigenen Fragen schlicht in die Lehrveranstaltung mitzunehmen, für sich zu behalten und durch die erneute Auseinandersetzung mit der Lehre zu einer Klärung zu gelangen“ (Liebermann 2017, S. 199).

Dieses Zitat verdeutlicht nochmals die Absurdität einer institutionell verordneten Anwesenheitspflicht, sowie die aktive Aufforderung zur mündlichen Partizipation. Die von StudentInnen individuell ungeklärten Fragen ergeben sich nicht zwangsläufig aus der Anwesenheit, sondern möglicherweise ergibt sich Anwesenheit aus den individuell aufgeworfenen Fragen. Dennoch schwingt in der Verantwortlichkeit von Studierenden, ein Seminar auch nach dessen Wahl zu besuchen, auch der Umstand mit, dass Seminare räumlich begrenzte Angebote darstellen. Das Besetzen eines Teilnehmerplatzes bedeutet auch, dass dieser Platz für andere nicht zur Verfügung steht. Es liegt somit in der Verantwortung des zunächst nur formal Teilnehmenden, dieses öffentliche Gut nicht zu ‚verschwenden‘.

Um dem Seminar in Gänze folgen zu können, ist es ebenso wichtig sich auf den dort thematisierten Gegenstand entsprechend vorzubereiten. Diese Vorbereitung versteht sich als logische Konsequenz des anfänglich autonomen individuellen Interesses für das Seminar, welches im Zuge der wahrgenommenen Verantwortlichkeit in konkretes Handeln – also das Vorbereiten von Sitzungen – volitional übersetzt wird. Infolgedessen muss von den Studierenden im Seminar erwartet werden können, sich für die thematischen Inhalte der Sitzungen zu interessieren. Dementsprechend würden im Seminar realisierte Sprechakte wie ‚*Wozu lernen wir das? Das brauchen wir doch später eh nicht mehr*‘ auf einen rollenlogisch schulischen Regress verweisen. Das zweckgebundene Lernen um später lediglich eine Prüfung bestmöglich zu bestehen, fällt in dieselbe Kategorie. Eine weitere Anforderung an StudentInnen ist daher eine vorherrschende *innere Offenheit* (vgl. Liebermann 2017).

Diese überschneidet sich zum großen Teil mit der Forderung nach einer gewissen Frustrationstoleranz seitens der StudentInnen. Sauerwein definiert die stattfindende Frustration zunächst als Verlustsituation, in der die Studierenden lernen müssen, be-

reits als feststehend geglaubt geltende Annahmen ggf. zu revidieren. Besonders frustrierend wird diese Erfahrung, wenn Kriterien für ‚wahr‘ und ‚falsch‘ nicht existieren (vgl. Sauerwein 1986).²⁶

An dieser Stelle sollte erwähnt werden, dass es eine weitere Anforderung an die DozentInnen ist, die hier definierte idealtypische Studierendenrolle zu akzeptieren und die StudentInnen dementsprechend als autonome, verantwortungsbewusste Gruppe zu adressieren. Genauso ist es eine Anforderung an die StudentInnen, die DozentInnen in ihrer Rolle zu akzeptieren. Diese Anforderung wird gerade im Lehramtsstudium ziemlich häufig mit der Forderung nach mehr Praxis nicht erfüllt.²⁷ Eine Schwierigkeit oder Ungenauigkeit dieses Schlusses liegt in der Prozesshaftigkeit der studentischen Sozialisation begründet. So ist von Erstsemestern in der Regel nicht zu erwarten, diese im vorigen genannten Rollenanforderungen in Gänze zu verinnerlichen. Dies gründet sich auch auf das unterschiedliche Studieneintrittsalter, welches sich für die Gruppe von LehramtsstudentInnen als überdurchschnittlich niedrig erweist (siehe Kapitel 1). Gleiches gilt in ähnlicher, jedoch abgeschwächter Form für ‚Jungdozierende‘. Die im zweiten Teil dieser Arbeit festgestellten Entgrenzungen sollten deshalb nicht als tabuisierend verstanden werden. Der Zweck dieses Textes ist lediglich ein Nachweis dieses Phänomens.

Insgesamt lassen sich die zentralen Anforderungen an Studierende auf die beiden zentralen Punkte der Autonomie und des Verantwortungsbewusstseins reduzieren. Diese können so verstanden werden, als dass es von zentraler Bedeutung für eine gelungene studentische Sozialisation ist, die Schülerrolle zu überwinden. Dazu kommen noch diejenigen Anforderungen an den Interaktionsraum, an welchen StudentInnen und DozentInnen gleichermaßen beteiligt sind.

²⁶ Dies scheint ein klarer ‚Vorteil‘ der naturwissenschaftlichen Studiengänge zu sein. Die Möglichkeit der klaren Falsifikation bietet zumindest dieser Kategorie von Frustrationserlebnissen keinen Nährboden. Gleichwohl verwehrt sich somit den Studierenden dieser Fachrichtungen die Auseinandersetzung mit der eigenen diesbezüglichen Frustrationstoleranz.

²⁷ Zum Begriff der Praxisimagerie des Lehramtsstudiums siehe Wernet 2016.

2.3 Zum Begriff der schulischen Regression

Hinleitend zu universitären Entgrenzungshypothesen im nächsten Kapitel, sollte kurz expliziert werden, wie sich der vorangegangenen Erarbeitung zur Folge schulregressive Momente der Interaktion definieren lassen, bzw. welchen Voraussetzungen sie unterliegen.

Die begriffliche Bedeutung scheint dabei unproblematisch: Schulisch regressive Interaktion meint eine Rückbewegung der Interaktanten in schultypische Formen der Interaktion. Dabei steht im Fokus dieser Arbeit der Interaktionsraum des universitären Seminars. Die Ursachen für schulisch regressive Momente können in zwei Kategorien unterschieden werden:

Erstens kann es sein, dass die universitäre Sozialisation einer Partei, gemeint sind Studierende wie auch Dozierende, unvollständig oder nicht idealtypisch verlaufen ist und sich immer noch schulischer Elemente bedient.²⁸ Seitens der Studierenden liegt es schon aufgrund des geringen Zeitabstands zur schulischen Bildung nahe, dass der Ablösungsprozess von der Schülerrolle nicht zwangsläufig vollends abgeschlossen sein muss. Bei Dozierenden greift diese Logik in der Regel nicht. Eine Ausnahme davon stellen die eingangs beschriebenen DozentInnen in den Fachdidaktiken des Lehramtsstudiums dar, welche eine größere Nähe und Verbundenheit zur schulischen Praxis nicht haben könnten.²⁹ Doch auch rein an der Universität beheimatete DozentInnen haben einen Großteil ihrer Lebenszeit an der Schule verbracht und waren somit der schultypischen Lehrpraxis ausgeliefert. Des Weiteren ist anzunehmen, dass sich auch an der Universität Imitationstendenzen innerhalb der Lehre wiederfinden müssten. So können als passend empfundene Lehrstile aus der eigenen universitären Lernsituation auf die spätere Lehrsituation übertragen werden.

Zweitens ist es möglich, dass der Interaktionsraum an sich so konstruiert wird, dass er einer schulischen Unterrichtssituation, also einer *totalen Situation*, ähnlich wird. Wie wir herausgearbeitet haben, obliegen den DozentInnen weitreichende strukturelle Möglichkeiten zur Gestaltung eines Seminars und dementsprechend auch der dort

²⁸ Die erste ernsthaft pädagogische Lernsituation im Leben eines Menschen aus einem schulpflichtigen Land ist typischerweise der schulische Unterricht. Ohne es zu wollen werden hier im Sinne der Imitation gewisse Muster erlernt und verfestigt, welche mindestens im *heimlichen Lehrplan* erfolgreich vermittelt werden. In diesem werden beispielsweise Tugenden wie Pünktlichkeit oder bedingungsloser Gehorsam gelehrt (siehe dazu Heinze 1980).

²⁹ Gemeint sind hier diejenigen DozentInnen, welche neben ihrer Tätigkeit als Lehrer auch an der Universität unterrichten.

stattfindenden Interaktion. Dennoch konstruieren auch die SeminarteilnehmerInnen auf Studierendenseite den Interaktionsraum maßgeblich mit. Wenn im Seminar Elemente einer *totalen Situation* existieren, liegt es nicht fern, dass die StudentInnen auf schulische Anpassungsstrategien, bzw. die DozentInnen auf schulische Lehrmuster zurückgreifen. Diese Ausprägungen aus der Struktur können als schulregressive Entgrenzungen sichtbar werden, weil sie eigentlich eine Art Fremdkörper im Korpus der universitären Institution darstellen. Würden diese Interaktionstypen im schulischen Unterricht realisiert, würden sie in der Praxis nicht auffallen, sondern als zum Kerngeschäft dazugehörig klassifiziert werden.

Im praktischen Teil, werden wir versuchen die dort festgehaltenen Entgrenzungen, wie auch die sie umschließende Interaktion, auf das Phänomen der Schulregressivität hin zu untersuchen. Die im Folgenden erarbeitete Typologie universitärer Entgrenzungen soll uns dabei helfen, schulregressive Formen der Entgrenzung von universitätstypischen Entgrenzungen zu unterscheiden.

2.4 Hypothetische Überlegungen zu universitären Entgrenzungen

In Kapitel 2.1 haben wir uns dem ursprünglichen Charakter des Entgrenzungsphänomens gewidmet und die Perspektive unter der Betrachtung von Unterricht als *totaler Situation* mit dem Ansatz von Heinze (1980) erweitert. Daraus folgte die Ausbildung einer zusammenführenden Typologie. Dem Problem, nach welchem eine Entgrenzung immer auch eine Grenze, also ein rollentypisches Idealbild, erfordert, wurde in 2.2 mit der Definition verschiedener idealtypischer Rollenanforderungen begegnet. Damit sind wir nun in der Lage universitäre Entgrenzungen als solche zu identifizieren und entsprechend zu analysieren. Dies kann in Hinblick auf Kapitel 2.3 auch hinsichtlich schulischer Regressionstendenzen erfolgen. Dennoch sollten wir – bevor wir uns dem Praktischen Teil dieser Arbeit zuwenden – einige Hypothesen aufstellen, was für Entgrenzungstypen innerhalb der universitären Seminarinteraktion überhaupt potenziell möglich sind. Dieses Vorgehen soll eine Art vorläufigen definitorischen Ankerpunkt darstellen, anhand welchem sich im Schlussteil dieser Arbeit die Ergebnisse begrifflich präzisieren lassen. Des Weiteren ist es in Anlehnung an die Gedanken aus 2.3 nur logisch, schulisch regressive Entgrenzungsmuster von nicht regressiven zu unterscheiden.

Relativ unproblematisch zeigt sich das Passungsverhältnis der schulisch infantilisierenden, *kollektiven* Entgrenzungsform und dem universitären Interaktionsraum. Da

das universitäre Seminar genau wie der schulische Unterricht zwei Gruppen von Interaktanten aufweist, DozentInnen und StudentInnen, ist es möglich mit einer Äußerung von Dozierendenseite die anwesende StudentInnengruppe in ihrer Gesamtheit zu verletzen, bzw. kollektivierend aus der Rolle zu fallen. Diese *kollektivierende Entgrenzung* umfasst jegliche Ausformungsmöglichkeiten der universitären Entgrenzungen, da die Idealtypische Studierendenrolle für alle SeminarteilnehmerInnen gleichermaßen gilt. Dennoch muss nicht jede universitäre Entgrenzung uniformen und dementsprechend kollektivierenden Charakter besitzen. Es ist beispielsweise möglich, einzelne SeminarteilnehmerInnen hinsichtlich deren Unpünktlichkeit zu tadeln. Dies würde eine Rollenverletzung im Sinne einer Störung des Seminars oder auch eines deplatzierten Erziehungsakts bedeuten. Die Entgrenzung richtet sich in diesem Fall jedoch lediglich gegen ein Individuum. *Kollektiv* realisiert würde diese höchstens in einem Sprechakt wie *„Sie sind zu spät. Aber das ist in diesem Seminar ja offensichtlich gang und gäbe“*, da nun die versammelte Studierendenschaft dieses Seminars gleichermaßen gemeint wäre.

Alle erziehenden Maßnahmen und Sprechakte seitens der Dozierenden können als Entgrenzung gelten. Sie widersprechen den studentischen Idealen der Autonomie und Eigenverantwortlichkeit. Somit ist eine gewisse Schnittmenge mit infantilisierenden Entgrenzungsmustern denkbar. Dennoch ist es für eine umfassende Betrachtung zielführend, die beiden Modi voneinander abzugrenzen. Während der Sprechakt *„setzen Sie sich gerade hin“* ganz klar einen erziehenden Charakter aufweist, lässt sich in *„das können Sie ja mit 19 auch noch nicht wissen“* ein infantilisierendes Muster erkennen, welches ohne erziehende Aufforderung auskommt.

Denkbar sind auch dozentInnenseitige Entgrenzungen mit distinktivem Charakter. Distinktion hat in gewissen Teilen der universitären Lehre einen berechtigten Platz, etwa bei der Bewertung von Hausarbeiten oder z.B. der Distanzierung von praxisfordernden Studierendengruppen. Im Gespräch unter Gleichen jedoch beginnt das distinktionslegitimierende Eis dünner zu werden.

In dieser Diskussionsform haben DozentInnen das Rederecht zu organisieren. Dieses gilt für alle Studierenden in gleichem Maße. Eine Einschränkung dessen würde eine Entgrenzung darstellen, die schulisch regressiv gelagert sein kann. Ein Beispiel dafür wäre etwa *„Sie waren heute ja schon so oft dran. Will sonst niemand etwas sagen?“*.

Der Interaktionsraum des Seminars definiert sich als thematisch beschränkter Raum. Es geht um die Sache und nicht das Aufpolieren des persönlichen *Images*³⁰, weshalb das Klopfen von Sprüchen zur Befriedigung von individuellen Geltungsbedürfnissen deplatziert erscheint. Dies gilt vor allem dann, wenn diese Sprüche demütigend sind.

All diese Beispiele stellen zwar mögliche Entgrenzungskategorien dar, sie betreffen jedoch nicht zwangsläufig den Kern dieser Arbeit: Erzogen wird auch im Elternhaus, im Kindergarten, bei der Bundeswehr oder sogar in der Peergroup.

Infantilisierungen müssen klar schulregressiven Charakter besitzen, um dem Fokus dieser Arbeit zu entsprechen. Das oben angeführte ‚Gerade-Sitzen-Beispiel‘ könnte genauso gut außerhalb der schullogischen Praxis stattfinden.³¹ Gleiches gilt für die Modi Distinktion, Geltungsbedürfnis, Verletzung der Diskursregeln und Demütigungen.

Die für das Thema der Arbeit relevanten Entgrenzungsmuster erfordern eine gewisse schulregressive Modifikation des eben Dargestellten. Es ist zu vermuten, dass eine Art *totale Situation* im Interaktionsraum des Seminars existieren muss, um schulregressive Entgrenzungen zu ermöglichen. Hier könnte es sein, dass Studierende in schülerhafter Manier *sekundäre Anpassungsmechanismen* mobilisieren oder DozentInnen schultypisch versuchen Erziehungsarbeit zu leisten. Die folgende Typologie versucht diese Gedanken zu visualisieren. Dabei wird weder der Anspruch auf absolute Gültigkeit, noch auf Vollständigkeit erhoben. Entsprechend kann es nach der im Folgenden analysierten Praxis zu einer definitorischen und auch terminologischen Fein- bzw. Neujustierung kommen. Die kursivierten Ausführungen innerhalb der Tabelle stellen schulisch regressive Entgrenzungen dar:

Dozentenseitige Entgrenzung:	Studierendenseitige Entgrenzung:
Kollektivierend: Alle Modi sind hierfür denkbar	
Erziehung	Verantwortungslosigkeit
Infantilisierung	Forderung nach Heteronomie
Distinktion	Praxisforderungen

³⁰ Zum Begriff *Image* siehe Goffman 1983. Es findet natürlich auch im universitären Interaktionsraum ein Neuverhandeln des eigenen Images statt. Dennoch geht es dabei idealtypisch nicht um Geltungsbedürfnisse die in Richtung persönlicher Merkmale gelagert sind, sondern um die geistige Auseinandersetzungsfähigkeit mit dem Seminargegenstand.

³¹ Eine klar schulregressive Infantilisierung stellt beispielsweise die Anrede von Studierenden mit Vornamen in Kombination mit dem ‚Höflichkeits-Sie‘ dar, da diese Praxis ausschließlich in der gymnasialen Oberstufe oder in Berufsbildenden Schulen legitimiert zu existieren scheint.

Zwang zur Anwesenheit	
Geltungsbedürfnis	Geltungsbedürfnis
Verletzung der Diskursregeln (auch Re- deaufforderungen)	Verletzung der Diskursregeln
Störung	Störung
Demütigung	Demütigung
Verweigerung der Rederechts	
<i>Schulregressive Infantilisierung</i>	<i>Rückfall in die Schülerrolle</i>
<i>Konzeption einer totalen Situation oder einer Situation mit totalitären Elementen</i>	<i>Gemäßigte sekundäre Anpassung (erfor- dert schulische Rahmung)</i>
<i>Verweigerung des Rederechts (in schuli- scher Manier)</i>	<i>Destruktive sekundäre Anpassung (er- fordert schulische Rahmung)</i>

3. Fallrekonstruktionen aus dem Lehramtsstudium

Im nun folgenden empirisch-praktischen Teil dieser Arbeit werden entgrenzende Interakte der universitären Seminarpraxis einer objektiv-hermeneutischen Analyse unterzogen. Die drei hier behandelten Fälle stammen aus drei Didaktik-Seminaren (Mathematik, Deutsch und Biologie). Doch vor der Analyse möchte ich kurz auf einige Besonderheiten bei der Transkription der Fälle eingehen.

3.1 Anmerkungen zum Transkriptionssystem

Wie bereits im bisherigen Verlauf dieser Arbeit zu bemerken war, gestaltet sich das Zitieren aus dem erhobenen Datenmaterial als äußerst unübersichtlich, bzw. äußerlich nicht hervorgehoben. In vielen Arbeiten dieser Art werden zitierte Sprechakte aus dem Material bspw. durch eine entsprechende Kursivierung hervorgehoben. Aufgrund des im FAKULTAS-Projekt praktizierten Transkriptionsstils ist dies leider nicht möglich. Hier eine kurze Auflistung der Transkriptionsregeln, nach denen das Material erhoben wurde:

Transkriptionsregeln (TIQ)³²

Zeichen:	Bedeutung:
(.)	Kurze Pause beim Sprechen, Zeiteinheiten bis knapp unter einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden einer Sprechpause
<u>Ja</u>	Betonung

³² Abgedruckt in Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2008). Geringfügig modifiziert.

Ja	Sprecher/Sprecherin spricht lauter in Relation zur sonstigen Lautstärke
°ja°	Sehr leise gesprochen
.	Stark sinkende Intonation
;	Schwach sinkende Intonation
,	Leicht steigende Intonation
?	Deutliche Frageintonation
De-	Abbruch eines Wortes
Oh=nee	Zwei oder mehr Worte, die wie eines gesprochen werden
Ja:.....	Dehnung von Lauten. Häufigkeit der Doppelpunkte \triangleq Länge d. Dehnung
<i>Ja</i>	(Kursiv) = schnell gesprochen
(doch)	Schwer verständliche Äußerung // Unsicherheit bei der Transkription
()	Unverständliche Äußerung. Länge der Klammer \triangleq Dauer der Äußerung
((atmet stark aus))	Anmerkungen zu nichtverbalen Ereignissen
@ja@	Lachend gesprochene Äußerung
@(.)@	Kurzes Auflachen
L	Beginn einer Überlappung beim Sprechen
J	Ende einer Überlappung beim Sprechen
//mhm//	Hörersignal der Interviewerin, bzw. von ‚Zwischenrufern‘
*Frank	Name/Bezeichnung geändert
Dw/Dm	Dozentin/Dozent
Sw/Sm	Studentin/Student

Aufgrund der besetzten Bedeutung einer kursivierten Hervorhebung bei Sprechakten, bitte ich die daraus resultierende Unübersichtlichkeit zu entschuldigen. Doch nun zum fallrekonstruktiven Teil dieser Arbeit.

3.2 Mathematikdidaktik – „Wir haben eigene.“ – Pragmatische Resilienz als Bearbeitungsmodus schulregressiver Entgrenzungen

Gesamte Sequenz:

„Dw: ((Die KommilitonInnen fangen an miteinander zu reden)) ihr dürft, (.) gern wieder ähm (.) mit euerm nachbar zusammenarbeiten, (.) ich teil mal n' paar °blätter° (.) aus, (.) *oder*; ((Die Gespräche der KommilitonInnen werden lauter, ein Paar Stühle werden gerückt)) (6) genau also jeder einfach mal (n' blatt) nehmen, (2) n' geodreieck (.) (einfach ma rum-geben) (17) °die° **geodreiecke brauch ich wieder zurück; nich behalten.** ((Lachen einiger KommilitonInnen)) #00:26:21-0#

Sm?: wir haben eigene. ((ein Kommilitone lacht)) #00:26:21-9#

Dw: auch wenn=s sehr verlockend is, aber (17)“

Die Sequenz entstammt einem Mathematikdidaktik-Seminar. Das Erkenntnisinteresse bei dieser Analyse liegt in der Herausarbeitung des Rollenverständnisses der Interaktanten (Dozentin und StudentInnen). Wie eingangs ausgeführt wurde, vermuten wir hier ein schulregressives Interaktionsmuster. Dieses drückt sich in einer entgrenzten Form aus. Die Analyse beginnt mit dem ersten Sprechakt der Gesamtsequenz. Die kontextuierende ‚Regieanweisung‘ der sich unterhaltenden KommilitonInnen wird vorerst vernachlässigt.

„Dw: ihr dürft, (.) gern wieder ähm (.) mit euerm nachbar zusammenarbeiten,“

Der Sprechakt „ihr dürft“ verweist in erster Linie auf eine vorherrschende Vertrautheit zwischen der Urheberin des Sprechakts, sowie deren Adressaten. Dies wird durch die direkte Anrede im Modus ‚Du‘ ersichtlich. Eine solche Anrede erfordert entweder eine zuvor einvernehmlich getroffene Vereinbarung X: ‚Wollen wir uns nicht duzen?‘ Y: ‚Gern, ich bin die Kathi‘ oder ist bei einseitiger Mobilisierung ein Ausdruck sozialistischer Asymmetrie.³³ Wir haben allerdings keinen Hinweis auf eine mögliche Einseitigkeit dieser Praxis. Die Vertrautheit des Sprechakts beschränkt sich jedoch nicht nur auf eine einzelne Person, sondern auf eine angesprochene Gruppe. Die hier verwendete Adressierung verweist somit darauf, dass Dw die von ihr angesprochenen Gruppenmitglieder kennt, ja vermutlich sogar ihre Vornamen kennen müsste. Das Wort ‚dürft‘ weist die Sprecherin als hierarchisch übergeordnete Interaktantin aus da dies bedeutet, der Gruppe etwas zu erlauben, bzw. in der Position zu sein etwas erlauben zu können. Die Position der Sprecherin scheint nicht weiter legitimierungsbedürftig, da sie nicht etwas sagt wie ‚ich glaube ihr dürft‘,³⁴ sondern eine klare Erlaubnis ausspricht.

Der Sprechakt könnte in mehreren Situationen wohlgeformt verwendet werden:

(1): Eine Mutter zum Kind und dessen nach Hause eingeladenen Schulkameraden: ‚Ihr dürft euch eine Tafel Schokolade nehmen.‘

(2): Ein kollegialer³⁵ Chef zu seinen Angestellten: ‚Ihr dürft heute früher Schluss machen. Es ist ja dermaßen heiß.‘

³³ Diese Asymmetrie herrscht beispielsweise in der Schule, in der die LehrerInnen gesiezt, die SuS hingegen geduzt werden, vor.

³⁴ Man denke dabei beispielsweise an eine Gruppe von Freunden im Restaurant. Zwei Personen möchten rauchen, sind sich jedoch sichtlich unsicher ob es erlaubt ist. Daraufhin der dritte Freund: ‚Ich glaube ihr dürft hier rauchen.‘

³⁵ Kollegial deshalb, weil hier in der zweiten Person gesprochen wird. Normalerweise gilt in der Geschäftswelt zunächst das ‚Sie‘ als Standardmaß.

(3): *Ein Kindergärtner zu seinen Schützlingen: ‚Ihr dürft heute mal die Filzstifte benutzen.‘*

(4): *Fußballspielende Kinder erlauben zwei Neuankömmlingen das Mitspiel: ‚Ihr dürft mitspielen, wenn ihr wollt.‘*

Alle vier Lesarten haben gemein, dass es sich um Asymmetrische Machtkonstellationen handelt. Die Mutter, welche im Sinne der erzieherischen Autorität die Güterverteilung für die Kinder übernimmt; der Chef, der seinen Mitarbeitern erlaubt früher mit der Arbeit aufzuhören; der Kindergärtner, welcher das Monopol der Materialverteilung genießt; ja sogar die bereits spielenden Kinder besitzen das Recht zu bestimmen wer noch mitspielen darf und wer nicht. Das ‚Dürfen‘ impliziert eine wohlwollende Absicht des Erlaubenden. Natürlich wäre eine ironisierende Form der Art *‚ihr dürft gern mal euer Zimmer selbst sauber machen‘* denkbar, es gibt jedoch keinerlei Anhaltspunkte dafür diesen Modus anzunehmen. Was auch immer im vorliegenden Fall gedurft wird: Es stellt ein wohlwollend gemeintes Zugeständnis dar. Darüber hinaus zeichnen sich die vier Geschichten dadurch aus, dass das Gedurfte aller Wahrscheinlichkeit nach auch gewollt wird, bzw. vom Erlaubenden zumindest so wahrgenommen wird. Die Mutter weiß um den guten Geschmack der Schokolade; der Chef weiß, dass seinen Angestellten im Büro zu heiß ist; der Kindergärtner weiß, dass Buntstifte irgendwann ihren Reiz verlieren und die fußballspielenden Kinder haben vermutlich längst die sehnsüchtigen Blicke ihrer am Spielfeldrand wartenden Neuankömmlinge entdeckt. Der nun eröffnete Möglichkeitsraum stellt es den Adressaten frei, das Angebot anzunehmen. Sie sind jedoch nicht dazu verpflichtet. Es entsteht ein Freiheitsraum.

In der Fortführung des Sprechakts „ihr dürft (.) gern wieder ähm“ wird das Bild des Wohlwollens geschärft. Schließen wir die ironisierende Variante weiterhin aus, so bedeutet „gern wieder“, dass die Ausnahme von der Regel bereits praktiziert wurde und offensichtlich zum gewünschten Erfolg geführt hat, bzw. keine negativen Auswirkungen nach sich gezogen hat. Das Arbeitspensum (2) wurde trotz ‚Hitzefrei‘ erreicht; die Kinder (3) haben sich beim letzten Mal nicht mit den Filzstiften beschmiert; die Mutter (1) wurde von der Mutter des anderen Kindes nicht für das Verteilen der Schokolade gerügt und die Kinder (4) zeigten sich in der vergangenen Partie als faire Sportsgeister. Betrachten wir die gesamte Sequenz „ihr dürft, (.) gern wieder ähm (.) mit euerm nachbar zusammenarbeiten,“ definiert sich die adressierte Gruppe als eine Arbeitsgruppe mit einer gewissen Größe (mindestens vier, da so ‚mehrere‘ auswählbare Nachbarn

zur Verfügung stehen). Das wohlwollende Zugeständnis liest sich nun als klar reglementiert. Die Zusammenarbeit muss in einem vorgegebenen Schema, nämlich der Arbeit mit dem Nachbarn erfolgen. Ausgeschlossen sind hier Paarungen von mehr als zwei Personen. Außerdem ist zu fragen, in welchem Kontext der Modus der ‚Zusammenarbeit‘ überhaupt als Zugeständnis angesehen werden kann. Die oben beschriebenen Geschichten (1) – (4) können nun allesamt aufgrund der Nicht-Wohlgeformtheit verworfen werden, da hier entweder nicht zusammengearbeitet wird, oder eine solche keiner Erlaubnis bedarf.³⁶ Zugleich konkretisiert sich das Arbeitsziel der Gruppe als ein uniformes. Die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit dem ‚Nachbarn‘ setzt voraus, dass dieser vor dem gleichen Lösungs- bzw. Arbeitsproblem steht. Dennoch ist das Problem keines, was nicht allein lösbar wäre, da lediglich die Möglichkeit zur Zusammenarbeit – nicht die Pflicht – gegeben ist. Als einzig haltbarer fiktiver Kontext erscheint hier der schulische. Die Zusammenarbeit mit einem Nachbarn, wenn wir diesen als Haus- bzw. Wohnungsnachbarn verstehen, dürfte sich in aller Regel nicht in diesem direktiv freiwillig wiederkehrenden Modus gestalten. Folgender Kontext wäre somit denkbar:

(5): Eine Lehrerin formuliert eine Arbeitsanweisung an die SuS und erlaubt diesen dabei sich mit dem/der Sitznachbarn/Sitznachbarin zusammensetzen.

In diesem Kontext entpuppt sich die zu verrichtende Arbeit als eine, welche dem persönlichen Erkenntnisgewinn dient, also keinerlei realpraktischen Neunutzen hat. Die Lösung, bzw. die Lösungen, sind der Lehrerin dabei bereits bekannt. Die SuS sollen ihr zuvor gewonnenes Wissen anwenden, oder bei der Bearbeitung der Aufgabe auf Probleme stoßen, welche dann wiederum auf die Notwendigkeit eines alternativen Lösungsverfahrens aufmerksam machen. Das ‚gern‘ gibt den SuS zu verstehen, dass der Modus der Partnerarbeit von der Lehrerin gewünscht ist. Hinter diesem Wunsch verbirgt sich zum einen das latente Ziel einer Schulung der Sozialkompetenz, als auch die Implikation, dass das zu bearbeitende Problem eine Herausforderung darstellt, welche nur von ‚begabten‘ SuS allein gelöst werden kann. Wie bereits beschrieben, weist das ‚gern‘ die Gruppe auch als eine aus, in welcher sich die untypische Methode bereits bewährt – oder zumindest nicht geschadet hat.

³⁶ Einzig und allein die vierte Geschichte könnte bestehen, sollte etwas gesagt werden wie ‚Ihr dürft gern wieder mit euerm Nachbarn [hier ist der tatsächliche Junge aus der Nachbarschaft gemeint] zusammenspielen‘. Allerdings würde hier auf den Terminus ‚zusammenarbeiten‘ verzichtet. Trotzdem zeigt dieses Beispiel die herausgehobene Machtposition des Urhebers. Es müsste sich in diesem Fall um den unangefochtenen Fußballprofi und Leader der Gruppe handeln, wenn er eigenmächtig über die mögliche Zusammensetzung der Teams entscheiden darf.

Nun konfrontieren wir die Ausarbeitungen mit dem tatsächlichen Äußerungskontext dieses universitären Didaktikseminars. Tatsächlich bearbeiten die SeminarteilnehmerInnen im Gesamtverlauf verschiedene Mathematikaufgaben aus der Schule. Dabei soll herausgefunden werden, dass für die Bearbeitung mehrere Lösungswege zur Verfügung stehen. Diese verschiedenen Lösungswege sollen gefunden und anschließend seminaröffentlich präsentiert werden. Die Dozentin hat hinsichtlich der verschiedenen zeichnerischen Lösungen Zirkel und Geodreiecke mitgebracht. Auch das Zeichenmaterial, also leere Papierblätter, stellt die Dozierende zur Verfügung.

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass die Dozentin die StudentInnen deutlich als SchülerInnen adressiert. Diese Adressierung, sowie das Instruieren genauer Arbeitsmodi, nach welchen ein Problem bearbeitet werden soll, stehen in einer Diskrepanz zur idealtypisch universitären Interaktionspraxis. Das ‚Dürfen‘ verweist zum einen darauf, dass es der Entscheidungsbefugnis der Dozentin obliegt, was ‚gedurft‘ wird und was nicht. Zum anderen impliziert der Sprechakt *‚ihr dürft gern wieder‘* den Wunsch nach Kooperation sowie die Heraushebung der Schwierigkeit der Aufgabe. Diese kann sich zum einen aus dem tatsächlich hohen Anforderungsniveau des Problems ergeben, jedoch schwingt damit auch die Unterstellung der Lehrenden mit, die Studierenden seien der Aufgabe allein nicht gewachsen. Dieses Vorgehen operiert entsprechend der Logik *‚Keine Sorge, die Aufgabe ist schwer, aber ihr dürft wieder euren Nachbarn um Hilfe bitten‘*. Die Studierenden werden somit nicht als ebenbürtig angesehen. Hinsichtlich der sonst in diesem Seminar vorherrschenden Normalpraxis, erscheint es im Regelfall erklärungsbedürftig sich mit dem Sitznachbarn abzustimmen. Die StudentInnen müssten demnach etwas fragen wie: *‚Dürfen wir das wieder mit unserem Sitznachbarn gemeinsam bearbeiten? Oder sollen wir das allein machen?‘* Die Studierenden werden somit in ihrer Autonomie beschränkt und ihnen wird die Fähigkeit abgesprochen selbstständig zu entscheiden, wann es an der Zeit ist, sich mit den KommilitonInnen zu besprechen, und wann nicht. Die Seminarführung der Dozentin erscheint hier somit als eine bevormundende, schulregressive Praxis.

Nun beziehen wir den Verhaltenskontext der Studierenden mit ein: *‚((Die KommilitonInnen fangen an miteinander zu reden))‘*. Dieses Verhalten setzt bereits zeitlich vor der Arbeitsanweisung der Dozentin ein. Man könnte sagen, die Studierenden befinden

sich bereits lange vor der ‚Erlaubnis‘ zur Zusammenarbeit in genau diesem Modus.³⁷ Dies legt den Schluss nahe, dass die StudentInnen sich der entgrenzenden Praxis der Dozentin verweigern, bzw. sie sogar in gewisser Weise derart ‚*lass sie doch reden, wir machen unser Ding*‘ vorführen. Die Kenntnis der Aufgabe, sowie des ‚Lernziels‘ erscheinen ausreichend, weitere Instruktionen somit überflüssig.

Hinsichtlich einer Fallstrukturhypothese ist zu erwarten, dass die Dozierende zwar versucht Elemente schulischen Unterrichts, also einer *totalen Situation*, in die universitäre Praxis zu implementieren, die Studierenden auf diese entgrenzenden Implikationen jedoch resilient reagieren. Der Verzicht seminaröffentlicher Rebellion seitens der Studierenden, legt jedoch den Schluss einer gewissen Pragmatik nahe. Anstatt die Dozierende durch Verspottung oder auch nur das Thematisieren der unpassenden Implikation auf ein Fehlverhalten aufmerksam zu machen, ignorieren die Studierenden diese einfach im Modus einer gewissen Pragmatik.³⁸

„Dw: ich teil mal n' paar °blätter° (.) aus,“

Dieser Sprechakt verweist wiederum auf die schulische Institution. Zwar könnten auch Unterlagen im Meeting eines wirtschaftlichen Konzerns ‚verteilt‘ werden, allerdings würde diese Handlung nicht als ‚Blätter-Verteilen‘ benannt werden. Zudem haben wir es hier nicht mit dem Verteilen von Blättern zu tun, sondern mit dem Austeilen. In dieser Formulierung zeigt sich eine deutliche Form der Hierarchie, da das ‚Austeilen‘ ein zentralgesteuerter Prozess ist, bei dem das Material von wenigen Personen (meist der Lehrerin selbst) verteilt wird. Ein gegenläufiges Beispiel für eine entschärfende Realisierung wäre etwas wie ‚*ich hab euch ein paar Blätter mitgebracht*‘ oder auch ‚*ich verteil mal ein paar Blätter*‘, wobei auch das zweite Beispiel der Sprecherin eine herausgehobene Rolle attestiert. Da wir um den Kontext der Seminarsituation wissen, erscheint die Praxis des Austeilens als äußerst umständlich. Das Seminar besteht aus 22 StudentInnen, welche in drei Sitzreihen mit Blick auf die Tafeln frontal angeordnet

³⁷ Die tatsächlichen Inhalte der Gespräche zwischen den Studierenden sind aufgrund der hohen Anzahl der verschiedenen Unterhaltungen nicht zu verstehen. Denkbar wäre zunächst auch, dass es sich dabei um Gespräche handelt, in denen es nicht um die Bearbeitung der Aufgabe geht. Dennoch weist der Umstand, dass der Geräuschpegel, auch nach der ‚Erlaubnis‘ der Dozierenden, kurz auf dem gleichen Niveau verharrt, auf die schon begonnene Partnerarbeit hin. Leider wurde nicht dokumentiert, ob sich die Studierenden dabei auf einen Interaktionspartner beschränken oder auch diese Anweisung der Dozentin ignorieren. Es ist jedoch davon auszugehen, dass der Sprechakt der Dozentin aufgrund der Parallelgespräche von einigen SeminarteilnehmerInnen ohnehin nicht gehört wird.

³⁸ Hier lässt sich ein Arbeitsbündnisproblem, sowie der in 2.2 dargestellte Wunsch nach ‚Störungsfreiheit‘ als Grund erkennen. Gleichwohl kann es auch sein, dass die Studierenden bereits in einer vorangegangenen Sitzung auf diese Missstände aufmerksam gemacht haben, die Dozierende jedoch nicht darauf eingegangen ist. Für diese Deutung lassen sich jedoch keinerlei Hinweise finden.

sind. Wenn nun jede/r StudentIn von Dw einzeln ein Blatt ausgeteilt bekommen soll, verstreicht bei dieser Art der Verteilung ein erheblicher Teil der Zeit. Kontrastiv stünde einem ‚Rumgeben‘ der Zettel nichts entgegen, da die Studierenden sehr wohl in der Lage wären, die Art der Verteilung selbst zu organisieren. Der hier realisierte Sprechakt ist jedoch wie schon zuvor direktiv formuliert. Es steht nicht zur Debatte, wie die Verteilung organisiert wird. Die Dozentin teilt aus.

An dieser Stelle erscheint es als relevant, die genaue Funktion der ‚Blätter‘ von Dw näher zu erläutern. Tatsächlich handelt es sich hierbei um ganz normale unbedruckte Zettel, also eine Art jungfräuliches Zeichenmaterial. Dieser Umstand erscheint zunächst als wohlwollende Geste der Dozentin, da sie – so könnte man annehmen – die StudentInnen vom hohen Materialverschleiß des Seminars entlasten möchte. Tatsächlich kann dies jedoch auch dahingehend interpretiert werden, dass sie als Leiterin des Kurses dafür sorgt, bzw. meint dafür sorgen zu müssen, dass jede/r KursteilnehmerIn sein/ihr Arbeitsmaterial zur Hand hat. Wie wir in der Konfrontation mit dem tatsächlichen Seminarkontext gesehen haben, gibt die Dozentin auch Zirkel und Geodreiecke aus. Diese uniforme Vergabe von Material erinnert im Kern an einen Wirkmechanismus in *totalen Institutionen* wie ihn Goffman beschreibt:

„Sobald dem Insassen seine persönliche Habe genommen ist, muß zumindest einiges durch die Anstalt ersetzt werden; dies erfolgt jedoch in standardisierter Form, die betreffenden Gegenstände wie die Art der Verteilung sind uniform. Diese Ersatzgegenstände sind deutlich als der Anstalt gehörend gekennzeichnet, und in manchen Fällen werden sie in regelmäßigen Abständen eingefordert, so als sollten sie von allen Spuren einer Identifikation gereinigt werden“ (Goffman 1972, S. 29).

Wir haben keinerlei Anhaltspunkte dafür, dass den Studierenden verboten wird ihr eigenes Zeichenmaterial zu verwenden. Dennoch haben wir es hier mit einem uniformen Verteilmechanismus zu tun, welcher sich, wie wir später sehen werden, auch hinsichtlich der Einforderungs- und Kennzeichnungslogik entsprechend in diesem Zitat wie auch im Protokoll wiederfindet.

Offensichtlich werden die StudentInnen hier infantilisiert, da ihnen nicht zugetraut wird sich selbstständig um die Beschaffung von sitzungsrelevanten Arbeitsmaterialien zu kümmern. Ist diese Behandlung zwar hinsichtlich der Verwendung von Zirkel und Geodreieck noch ansatzweise nachvollziehbar³⁹, erscheint das notwendige ‚Austeilen‘ von

³⁹ Eigentlich dürfte davon ausgegangen werden, dass angehende MathematiklehrerInnen sowohl über einen Zirkel als auch über ein Geodreieck verfügen und diese Gegenstände zu einem Didaktikseminar mitbringen können. Dennoch besteht die Möglichkeit, dass diese zur Sitzung nicht mitgebracht werden, weil sie doch eher unalltägliche Gegenstände darstellen.

leeren Blättern jedoch als anmaßende Handlung. Dies konkretisiert sich auch hinsichtlich des Verzichts auf Abweichung. Damit ist gemeint, dass es den StudentInnen – wörtlich genommen – nicht freisteht selbst zu entscheiden ob sie ein Blatt haben wollen oder nicht. Jeder bekommt Blätter zugewiesen, egal ob er/sie es braucht oder nicht. Im Falle eines einfachen Angebots zur freiwilligen Nutzung würde beispielsweise durch den Sprechakt ‚*ich hab hier ein paar leere Blätter mitgebracht, die könnt ihr gern zum Zeichnen/Rechnen verwenden*‘ realisiert.

Hinsichtlich des weiteren Handlungsverlaufs sind mehrere Möglichkeiten denkbar:

1. Könnte die Dozentin die Blätter verteilen und die Partnerarbeitsphase würde ohne weiteres fortgesetzt. 2. Die Studentinnen melden Protest an, z.B.: ‚*brauchen wir nicht*‘. 3. Die Studierenden reagieren wie auch vorher pragmatisch, entweder in der Form des Ignorierens (was sich auch in Variante 1 widerspiegeln würde) oder in dem sie eigeninitiativ handeln. Die Fallstrukturhypothese hinsichtlich der Dozierenden scheint sich zu verfestigen, wie in Bezug auf die Realisierung einer totalen Praxis herausgearbeitet wurde.

„Dw: (.) *oder*; ((Die Gespräche der KommilitonInnen werden lauter, ein Paar Stühle werden gerückt))“

Die kurze Pause der Dozentin in Kombination mit dem folgenden schnellgesprochenen „*oder*“ weist auf eine Unsicherheit hin. Es scheint so, als wolle sie dem vorangegangenen Sprechakt etwas hinzufügen, was im Gegensatz zum bisher Geäußerten steht. Ausgeschlossen werden kann hier die Formulierung einer Anschlussfrage derart ‚*oder wie seht ihr das?*‘ ‚*oder sollen wir's anders machen?*‘ Darauf verweist die sinkende Intonation des Sprechakts. Interessant ist, dass die Dozierende ihren Gedanken nicht ausformuliert. Was dazu führt, kann lediglich gemutmaßt werden. Denkbar wäre, dass sie ihren Sprechakt aufgrund mangelnder Aufmerksamkeit seitens der Studierenden abbricht. Der steigende Geräuschpegel innerhalb des Seminars legt den Schluss nahe, dass zumindest einige SeminarteilnehmerInnen den Ausführungen der vorangegangenen Sequenz gefolgt sind und sich erst jetzt der Aufgabe zuwenden.

„Dw: (6) genau also jeder einfach mal (n' blatt) nehmen, (2) n' geodreieck (.) (einfach ma rum-geben)“

Die Pause von sechs Sekunden kann als Beginn der Arbeitsphase verstanden werden. Die Studierenden organisieren sich einen ‚Nachbarn‘ um die Aufgabe zu bearbeiten,

oder fangen direkt mit der Bearbeitung der Aufgabe an. Dw beobachtet währenddessen das Treiben.

Was nun folgt ist das lobende Kommentieren der realisierten Verteilpraxis. ‚Genau‘ stellt eine Zustimmung dar. Hier stellt sich jedoch die Frage, welche Handlung einer Zustimmung von Seiten der Dozentin bedarf. Selbst die Interpretation von ‚genau‘ als Evaluation im Sinne von ‚richtig‘ wirft eine ähnliche Frage auf. Lesen wir weiter, so ergibt sich ein vollständigeres Bild der Situation: Der Sprechakt „genau also jeder einfach mal (n' blatt) nehmen,“ zeigt auf manifester Ebene eine Zustimmung zur Bearbeitung des Blatt-Verteilungsproblems. Offensichtlich scheitert der von Dw angekündigte Verteilmechanismus. Die Studierenden bedienen sich selbstständig am zur Verfügung gestellten Zeichenpapier. Die Evaluation durch die Einleitung des Sprechakts mittels „genau“ erscheint hier als überflüssig. Latent drückt dieser jedoch weiterhin das Bedürfnis Dws nach Kontrolle der Situation aus. Weiterhin soll sich jeder ein Blatt nehmen. In diesem äußerlichen Akt der Zustimmung schwingt weiterhin die Forderung nach der uniformen Vergabe des Arbeitsmaterials mit.

Gleichwohl scheint es so, als hätten die Studierenden einen Teilerfolg erreicht. Aus der zentralgesteuerten Materialverteilung ist ein eigenständiges Bedienen am Blattvorrat geworden. Ziehen wir die beiden vorangegangenen Sequenzen zusammen, ergibt sich nun ein vollständiges Bild:

„Dw: (.) oder; ((Die Gespräche der KommilitonInnen werden lauter, ein paar Stühle werden gerückt)) (6) genau also jeder einfach mal (n' blatt) nehmen,“

Das ‚oder‘ bezieht sich auf die Beobachtung der veränderten, sich realisierenden Verteilpraxis. Nach sechs Sekunden fühlt sich die Dozentin dazu verpflichtet die neue, funktionierende Praxis zu autorisieren.

Der Ausdruck ‚einfach mal X tun‘ verweist auf den Wunsch nach Entspannung. (1) *Einfach mal die Seele baumeln lassen.* (2) *Einfach mal durchatmen.* (3) *Einfach mal runterkommen.* (4) *Einfach mal ein Buch lesen.* (5) *Einfach mal nichts tun etc.* Es wäre möglich die Liste an Dingen, die man ‚einfach mal machen kann‘ oder ‚einfach mal machen will‘ an dieser Stelle endlos fortschreiben. Das Ziel dieser Ausdrucksform ist immer dasselbe: Man möchte eine Art Ruhepunkt finden, welchen man im Alltagsgeschäft vermeintlich nicht erreichen kann. Übertragen wir diese Kernaussage auf die Aufgabensituation der Studierenden, so findet sich diese ‚Logik des Runterkommens‘

im direkten Zusammenhang mit der Vorbereitung der Aufgabe wieder. Die Studierenden wurden von der DozentIn mit der Aufgabe konfrontiert. Die DozentIn impliziert im Folgenden, dass die Aufgabe nicht leicht sei und erlaubt eine Zusammenarbeit mit dem Sitznachbarn. Bevor es nun an die Bearbeitung dieser schweren Aufgabe geht, gilt es erst einmal die Gruppe zu beruhigen. Gemäß dem Motto ‚jeder einfach mal tief durchatmen und dann die Aufgabe bearbeiten‘ begibt sich Dw hier in die schulische Rolle des Lerncoachs.

„Dw: (2) n' geodreieck (.) (einfach ma rum-geben)“

Es entsteht der Eindruck als wolle Dw das Geschehen minutiös anleiten. Mindestens jedoch realisiert sie mit ihren Ausführungen einen praktisch überflüssigen Kommentar. Sämtliche Sprechakte des vorangegangenen Sequenzverlaufs könnten hinsichtlich der Bearbeitung der Aufgabe im Seminar getilgt werden und es ergäbe sich kein qualitativer Unterschied für deren Bearbeitungsverlauf. Das ist typisch für Entgrenzungen. Sie stellen im Kern deplatzierte, überflüssige Handlungen dar. Auf die Spitze treiben könnte die Dozentin diesen infantil adressierenden Anleitungshabitus lediglich, in dem sie neben den zu verwendenden Materialien auch den handfesten Lösungsweg selbst kleinschrittig präsentierte.

Der Sprechakt ‚einfach ma rum-geben‘ wurde lediglich unsicher transkribiert, was auf die hohe Lautstärke innerhalb des Seminars zurückzuführen ist. Wir gehen an dieser Stelle von seiner Richtigkeit aus. Hier reproduziert sich zunächst die ‚Logik des Runterkommens‘. Allerdings ändert sich der Duktus hinsichtlich der Verteilpraxis erneut. Aus dem Austeilen ist erst ein ‚Nehmen‘ und nun ein ‚Rumgeben‘ geworden, wobei bei Letzterem Dw nicht mehr im Zentrum der Verteilung steht, da hier der Infinitiv verwendet wird. Somit vollzieht sich hier ein Wandel von einem umständlich direktiven zu einem pragmatischen Handlungsmuster. Es fanden sich bisher keinerlei Hinweise darauf, dass die Dozentin der Initiator dieser Revision ist. Vielmehr entstand in der vorangegangenen Analyse der Eindruck, die Studierenden hätten die infantilisierenden Kommentare und Vorgaben Dws überhört und seien entgegengesetzt vorgegangen. Da wir hier lediglich auf die sprachliche Interaktion innerhalb des Seminars verweisen können, ist diese These nicht eindeutig zu belegen. Somit ergibt sich für die Fallstrukturhypothese hinsichtlich der schulregressiven Praxis der Dozentin ein klar bestätigendes Bild, die pragmatisch resiliente Haltung der Studierenden hingegen lässt sich nur spärlich belegen.

Die Interaktion müsste nun eigentlich im Modus der Aufgabenbearbeitung verlaufen, da sowohl die Aufgabe selbst, als auch das verteilte Material zur Verfügung stehen. Die StudentInnen könnten an einigen Stellen Fragen an die DozentIn stellen, diese wiederum könnte bei entsprechenden Problemen weiterhelfen. Es wäre auch denkbar, dass sich die Dozierende ihrerseits an der Aufgabe versucht, also mehrere Lösungswege für die Aufgabe ermittelt, sofern sie dies nicht im Zuge der Seminarvorbereitung bereits getan hat.

„Dw: (17) °die° **geodreiecke brauch ich wieder zurück; nich behalten.** ((Lachen einiger KommilitonInnen))“

Tatsächlich erhebt 17 Sekunden lang niemand das Wort. Die Arbeitsphase hat begonnen. Der darauffolgende Sprechakt „°die° **geodreiecke brauch ich wieder zurück;**“ sticht zunächst durch seine hohe Lautstärke hervor. Manifest wird hier ein Besitzrecht proklamiert. Da kein konkreter Zeitpunkt benannt wird, an dem die Rückgabe zu erfolgen hat, wird hier allgemein darauf verwiesen dass die Geodreiecke der Dozentin gehören. Es scheint nahezu unmöglich einen alternativen Kontext zu entwerfen, in dem der Sprechakt genauso verwendet werden könnte, ohne das betreffende Gegenüber zu verletzen, bzw. dessen moralische Vorstellung von ‚Besitz‘ infrage zu stellen. Dies zeigt sich, wenn wir versuchen den Sprechakt in alltägliche Situationen zu implementieren:

(1): *Ein Tankwart händigt einem Kunden den WC-Schlüssel aus: Den Schlüssel brauch ich dann aber wieder zurück.*

(2): *Eine Person leiht einem Freund Geld: Die Fünfzig Euro brauch ich irgendwann wieder zurück.*

Selbst im ersten Beispiel wird der Kunde in gewisser Weise dazu genötigt etwas Provokantes zu antworten wie ‚Ach echt? Ich wollt den eigentlich behalten‘. Der Verweis auf das eigentlich klare Besitzverhältnis erscheint somit redundant. Dieser Sprechakt ließe sich somit nur dann formulieren, wenn dem Gegenüber tatsächlich unterstellt wird, das verliehene Gut behalten zu wollen.

Eine andere Lesart weist den ursprünglichen Sprechakt als einen erziehenden aus. Die leihende Person weiß offensichtlich nicht, dass man geliehene Gegenstände wieder zurückgeben muss. Denkbar wäre dies beispielsweise im Kindergarten, da die Kinder den verliehenen Gegenstand als Geschenk verstehen könnten.

In keinem Fall erscheint es jedoch angemessen, diese Feststellung in einem universitären Seminar zu tätigen. Wir erinnern uns an dieser Stelle an das Goffman-Zitat, nach welchem die in *totalen Institutionen* ausgegebenen Gegenstände immer wieder als der *totalen Institution* gehörende ausgewiesen werden. Auch hinsichtlich der Einforderungslogik erscheint das von Goffman beschriebene Verhalten an dieser Stelle als passend. Das anschließend formulierte Verbot „**nich behalten.**“ pointiert die absurde Vorstellung, die Studierenden hätten ein ernsthaftes Interesse daran, die Geodreiecke mit nach Hause zu nehmen. Sie stellt gleichermaßen die moralische Reife der StudentInnengruppe kollektiv in Frage. Damit konkretisiert sich das Verhaltensmuster Dws als kollektivierend entgrenzende Praxis infantiler Art. Den Studierenden wird sprichwörtlich der erhobene Zeigefinger gezeigt.

Diesem wird von Studierendenseite aus mit einem kollektiven Lachen begegnet. Dieses kennzeichnet sich durch die Absenz der Lehrenden, weshalb an dieser Stelle von einem Lachen über und keinem ‚Mitlachen‘ gesprochen werden muss. Der von Dw an den Tag gelegte Kontrollzwang und die infantilisierende Adressierungspraxis werden nun öffentlich lächerlich gemacht. Theoretisch bestünde an dieser Stelle die Möglichkeit, die Dozentin habe lediglich einen Witz machen wollen, dieser Annahme läuft jedoch das auf die Spitze treibende ‚nicht behalten‘, sowie die Verweigerung des Mitlachens, entgegen.

Im weiteren Handlungsverlauf könnte die Dozentin lediglich durch etwas wie ‚*kleiner Scherz*‘ oder den Verweis auf alternative Erfahrungen ‚*im letzten Seminar sind mir einige abhandengekommen*‘ ihr Gesicht wahren. Die Studierenden hingegen sind nun nahezu zwingend zu rebellischen Sprechakten und Verhaltensweisen aufgefordert, wie sie teilweise bereits mit dem kollektiven Auslachen realisiert wurden. Sie könnten es jedoch auch bei dieser deutlichen Geste belassen und sich nicht der Antwortlogik des Tankstellenbeispiels bedienen.

„Sm?: wir haben eigene. ((ein Kommilitone lacht))“

Tatsächlich erfolgt nebst dem kollektiv rebellischen Lachen die Reaktion eines Studenten. Durch das Sprechen im Modus ‚wir‘ reklamiert er die studentische Gesamtheit des Seminars für sich. Aufgrund der fehlenden expliziten Benennung des Studierenden bei der Erhebung ist davon auszugehen, dass es sich dabei um einen Zwischenruf han-

delt. Somit nutzt der Urheber zusätzlich den Deckmantel der Anonymität, was der Dozentin einen direkten Schlagabtausch zwischen Dw und Sm? strukturell erschwert.⁴⁰ Gleichzeitig drückt sich in diesem Sprechakt eine pragmatische Nüchternheit aus. Der einfachen Feststellung, die Studierenden hätten eigene Geodreiecke, kann Dw nichts entgegensetzen. Sie könnte höchstens sagen ‚achso, das wusste ich nicht‘ oder ‚na dann ist ja gut‘. Ungeachtet des Bekanntwerdens der fehlerhaften Antizipation ginge sie in beiden Fällen als Verliererin aus dem Schlagabtausch hervor. Sm? erreicht mit dieser Feststellung gleich zweierlei: Erstens hat er seine Würde und die seiner KommilitonInnen erfolgreich verteidigt und zweitens den Seminarverlauf durch die anonymisierte, klar bestimmte Vorgehensweise nicht ernsthaft gestört.

Das Lachen eines Kommilitonen signalisiert dem Urheber des Sprechakts Zustimmung. Gleichwohl ignorieren die anderen KommilitonInnen diesen Schlagabtausch scheinbar. Hierfür scheint die bereits begonnene Arbeitsphase des Seminars eine Erklärung zu sein, was auch der hohe Geräuschpegel vermuten lässt.

Die Dozentin könnte den rebellischen Sprechakt Sm?s ignorieren, da die Lage für sie eigentlich aussichtslos erscheint. Sie könnte sich jedoch auch darauf einlassen und die Situation würde sich demnach weiter zuspitzen. Entspannen könnte sich das Gespräch lediglich, wenn die Dozentin ihre infantile Praxis seminaröffentlich rechtfertigt (bspw. auf ein vorangegangenes Seminar verweist, in dem es zu Diebstählen kam), oder eben diese revidiert.

„Dw: auch wenn=s sehr verlockend is, aber (17)“

Dw ignoriert die berechtigte Kritik von Sm? tatsächlich. Es findet keine Abkehr von der bisher realisierten Praxis statt. Vielmehr koloriert sie ihr Bild der ‚spitzbübischen‘ Seminar Teilnehmer, welche es genau zu beaufsichtigen gilt, weiter aus. Auf der einen Seite verwehrt sie sich somit jeglicher Kritik, auf der anderen Seite hebt sie die Situation dieses Seminars geradezu hervor.

Eine ‚verlockende‘ Situation kennzeichnet sich durch eine gewisse Außeralltäglichkeit. Ob dies ein Sonderangebot beim Shopping ist, oder die situationell unalltägliche Möglichkeit eines Gefängnisinsassen aus der Anstalt auszubrechen. Es bedarf enormer Selbstdisziplin der Verlockung zu widerstehen. Sollte dies jedoch gelingen, reift der

⁴⁰ Der Redner wurde bei der Erhebung nicht im schriftlichen RednerInnenprotokoll aufgeführt. Erst beim Anhören der Audiodatei fiel dieser Sprechakt auf.

Widerstehende an dieser Erfahrung und wird an späterer Stelle für seine Haltung belohnt. Sei es durch andere Instanzen einer Institution oder das gewachsene Selbst, weil man den ‚inneren Schweinehund‘ überwunden hat. Der Ausspruch von Dw liest sich als eine Art Drohung derart: *„Auch wenn es sehr verlockend ist, gebt ihr mir die Geodreiecke wieder. Ich habe euch im Blick!“*

Dem pointierenden Sprechakt Dws wird von Studierendenseite nichts weiter entgegnet. Dies ist insofern verwunderlich, als dass der von Dw weitergeführte Schlagabtausch so einfach zu gewinnen wäre. Eine Äußerung wie *„Oh, jetzt habe ich aber Angst“* oder *„Es wäre auch verlockend in ein anderes Seminar zu wechseln“* würden die Dozentin nahezu schachmatt setzen. Dennoch würde sich damit der/die Rebell/in selbst einer Entgrenzung bedienen, also unprofessionell handeln. Es scheint, als sei den StudentInnen die Zeit des Seminars zu kostbar um sie mit Diskussionen, welche mit dem eigentlichen Seminargegenstand nichts zu tun haben, zu verschwenden.

Klar ist: Die StudentInnen überhören das von Dw Gesagte nicht zum ersten Mal. Hinsichtlich des in 2.2 herausgearbeiteten Ideals der Störungsfreiheit, tragen die Studierenden ihren Teil zur Konstitution eines idealtypisch gedachten Interaktionsraums bei. Im Gesamtbild zeigt sich immer wieder die von den StudentInnen an den Tag gelegte Pragmatik bei der Auseinandersetzung mit dem Seminargegenstand und dem Umgang mit dem entgrenzenden Rollenverständnis der Dozentin. Auch wenn Dw die Studierenden kollektiv infantilisiert, präsentieren sich diese als autonome Subjekte, die jedoch sehr wohl um die Deplatzierung der Äußerungen wissen, welche die Dozentin hier praktiziert. So sehr sich die Dozentin auch müht, schulregressive Elemente einer *totalen Situation* und dessen Interaktionsmuster im universitären Seminar zu implementieren, scheitert sie an der professionellen Rollenausübung der Studierenden. Darin und in den nüchternen Feststellungen auf Studierendenseite zeigt sich deren pragmatische Resilienz. Diese, so könnte man sagen, konkretisiert das idealtypische Bild von StudentInnen, da es zum professionellen Rollentypus der Studierenden gehört, sich von der rebellisch-schülerhaften Rolle abzulösen. Das bedeutet hinsichtlich der Verschulungsthematik, dass in diesem Fall von Verschulung der universitären Lehre nicht die Rede sein kann, obwohl Dw alles in ihrer Macht stehende zu tun scheint, um eine verschulte Praxis als Normalmaß zu etablieren.

3.3 Fachdidaktik Deutsch – Schulregressive Auswirkungen totaler Strukturelemente auf die seminaristische Interaktionspraxis

Gesamte Sequenz:

„Dm: kurz noch frau sw9* ((Nachname)) (.) ähm feedback. (.) wer (.) is des nächste ma:l, wer äm ä:h wär dran ja frau sw3* ((Nachname)) herr sm4* ((Nachname))). würden sie das (2) sie hatten beim letzten mal schon L(gemacht)l #00:38:21-8#

Sm4: L*letztes mal war ich*l #00:38:22-1#

Dm: ja ja (.) genau. (denn dann würd ich) frau sw7* ((Nachname)) und frau sw6* ((Nachname)) bitten (.) äh die feedbacks zu (machen), (.) haben sie die bögen dabei? °sonst° kann ich ihnen (die) nochma kurz geben. #00:38:33-3#

Sw7: ja wir können die ja ä:h (.) (gucken); #00:38:35-8#

Dm: okay (14) #00:38:54-3#“

Die obenstehende Sequenz stammt aus einem Fachdidaktikseminar der Germanistik. Sie markiert interaktionslogisch die Überleitung von der sitzungsthematischen Einleitung durch den Dozenten zum Vortrag der Studentin Sw9. Das Material wurde aufgrund seiner besonderen strukturellen Rahmung für diese Arbeit ausgewählt. Auf diesen Rahmen soll im Folgenden kurz eingegangen werden.

In dem Seminar herrscht Anwesenheitspflicht, welche zu Beginn jeder Sitzung durch den Dozenten kontrolliert wird. Darüber hinaus besteht die Seminarnote zu 30 Prozent aus einer mündlichen Mitarbeitsnote. Die restlichen 70 Prozent der verpflichtenden Prüfungsleistung werden in Form einer Hausarbeit erbracht.⁴¹ Mit Rückblick auf die in 2.2 bezogene Position zur Anwesenheitspflicht konstituiert sich mit dieser strukturellen Rahmung bereits ein Teil der Bedingungen, wie sie für eine *totale Situation* grundlegend sind. Neben der körperlichen, wird in diesem Fall auch die geistige Anwesenheit der SeminarteilnehmerInnen erzwungen. In diesem Zwang manifestiert sich ein Charakter, wie er auch im schulischen Unterricht vorherrscht. In dem der Dozierende mündliche Mitarbeitsnote vergibt, müssen die Studierenden davon ausgehen, dass

⁴¹ Diese Informationen wurden vom Erhebenden bei der Aufnahme der Sitzung entsprechend vermerkt.

jede ihrer Äußerungen nicht nur registriert, sondern auch evaluiert wird. Sowohl Qualität als auch Quantität der mündlichen Partizipation generieren gemeinsam die Mitsprachennote. Hinsichtlich des vorliegenden Materials liegt daher der Fokus auf der Bearbeitung und Realisierung der vom Dozenten gestellten Forderungen. So wie SuS auf eine Redeaufforderung der Lehrperson, aufgrund der allgegenwärtigen Bewertungsmöglichkeit, schlecht mit Partizipationsverweigerung reagieren können, dürften die Studierenden dieses Seminars vor einem ähnlichen Problem stehen. Hinsichtlich der in 2.4 erarbeiteten Typologie lässt sich das Seminar strukturell bereits dem schülerregressiv gerahmten Möglichkeitsraum des Entgrenzungskonstrukts zuordnen. Die dort formulierten Hypothesen legen nahe, dass die Studierenden entweder in die Schülerrolle zurückfallen oder aber Anpassungsstrategien mobilisieren, um sich ihre – qua idealtypischer Studierendenrolle zugesprochene – Autonomie zu erhalten. Die folgende Analyse sollte solche Muster, so sie existieren, hervorheben können.

„Dm: kurz noch frau sw9* ((Nachname)) (.) ähm feedback.“

Die Anredepraxis innerhalb dieses Seminars erscheint als professionell distanziert, was durch die Anrede mit dem Nachnamen erkennbar ist. Der stakkatoartige Ausdruck ‚kurz noch‘ markiert einen entschuldigend defensiven Sprechakt. Er wird in der Regel getätigt, wenn es etwas Unangenehmes zu besprechen gibt. Dies zeigt sich in den verschiedenen denkbaren Kontexten, in welchen sich der Sprechakt vollziehen kann:

(1) Ein Firmenmeeting ist vorbei, der Chef möchte noch etwas mit seiner Angestellten besprechen: ‚Kurz noch Frau Meyer, auf ein Wort.‘

(2) Eine Talkmasterin verweigert einem Gast spontan das Wort, um selbst etwas sagen zu können: ‚Kurz noch Frau Wagenknecht, dann haben Sie das Wort.‘

(3) Ein Dozent möchte zum nächsten Thema überleiten, sieht jedoch noch die Meldung einer Studentin: ‚Kurz noch Frau sw9, dann kommen wir zum nächsten Thema.‘*

Alle drei Geschichten haben gemeinsam, dass sich der Urheber der Äußerung für sein Vorgehen entschuldigt. Ob dies das Abhalten von der alltäglichen Arbeit (1) ist; das Zurückstellen des Rederechts einer Talkshowteilnehmerin (2) oder die Entschuldigung eines Dozenten für das Verharren beim aktuellen Thema (3), obwohl dabei zunächst lediglich auf den Wunsch einer einzelnen Seminarteilnehmerin – nicht der Mehrheit der SeminarteilnehmerInnen – eingegangen wird. Gleichzeitig verweist ‚kurz noch‘ auf den zeitlich stark eingeschränkten Rahmen der zu entschuldigenden Handlung. Diese

Form der Entschuldigung ist dabei jedoch kein Sonderfall. Es existieren viele Situationen in denen man ‚nur noch kurz‘ etwas thematisieren möchte. Diese Handlungen sind nicht an einzelne Sachverhalte und Personen gebunden, sondern sind Teil einer routinierten Handlung.

Der Urheber dieses Sprechakts zeigt sich durch dessen Realisierung dazu im Stande, das Verhalten anderer Interaktanten direktiv zu beeinflussen. Der neuen Wendung der Interaktion kann man sich in der Regel nicht entziehen, ohne die hierarchisch herausgehobene Stellung des Äußernden öffentlich anzuzweifeln, oder aber handfeste Gründe⁴² für eine Verweigerung darzulegen. Obgleich der Urheber des Sprechakts eine hierarchisch herausgehobene Stellung innehat, zeigt sich im ‚kurz noch‘ ein defensives Vorgehen. Kontrastiv könnte der Chef auch sagen: ‚*Frau Meyer, Sie bleiben bitte hier*‘ oder ‚*Frau Meyer, wir haben noch etwas zu besprechen*‘. Im vorliegenden Fall drückt sich im ‚kurz noch‘ jedoch eine entschuldigend unangenehme Praxis aus. Alle drei im Vorigen formulierten Geschichten thematisieren dieses unangenehme Moment.

Die Fortsetzung des Sprechakts mittels „ähm feedback.“ ist hingegen anders gelagert. Die stark sinkende Intonation verweist auf eine Finalisierung des vorgebrachten Themas. Im gesamten Sprechakt „kurz noch frau sw9* (.) ähm feedback.“ fehlt das Prädikat. Es ist nicht klar was mit dem ‚Feedback‘ passieren soll. Soll jemand, vielleicht sogar Sw9 selbst, ein Feedback formulieren? Soll das Thema im Allgemeinen besprochen werden? Gibt womöglich Dm selbst ein Feedback? An dieser Stelle wird sich auf das bloße Nennen der Methode beschränkt, als müssten alle Interaktanten Bescheid wissen, was nun zu tun sei. Dennoch steht diese befehlsartige Formulierung im zweiten Teil der entschuldigenden, beiläufigen Implikation im ersten Teil in hohem Maße entgegen.

An dieser Stelle ziehen wir den tatsächlichen Äußerungskontext hinzu. Die Kriterien für eine Präsentation sind allen SeminarteilnehmerInnen bereits in Form eines Bewertungsbogens bekannt. Dieses Dokument befindet sich in anonymisierter Form im Anhang dieser Arbeit. In diesem Bogen werden nicht nur Kriterien für Präsentationen minutiös aufgeführt, sondern auch die Art und Weise, wie ein Feedback gegeben werden

⁴² Die Angestellte aus dem ersten Beispiel könnte beispielsweise einen wichtigen, zeitnahen Geschäftstermin nennen, um sich der Bitte des Chefs zu verweigern.

soll: Es sollen immer zwei StudentInnen maximal zwei Minuten eine Rückmeldung bezüglich der eingehaltenen bzw. vernachlässigten Kriterien formulieren. Die PräsentantInnen haben entsprechend dafür Sorge zu tragen, dass am Ende der Sitzung genügend Zeit dafür zur Verfügung steht.

Aufgrund dieser tatsächlichen Rahmung des Falls ergibt sich ein starker Kontrast zwischen der von Dm realisierten Beiläufigkeit der Interaktion – welche dem Thema ‚Feedback‘ keine große Wichtigkeit zumisst – und der formal klar geregelten Struktur der Feedbackabgabe. Es wurde herausgearbeitet, dass das Vorgehen Dms ein zwar routiniertes, jedoch defensiv entschuldigendes darstellt. Es ist ihm offensichtlich unangenehm über das Thema Feedback zu sprechen, dennoch muss das Thema ‚kurz noch‘ besprochen werden. Nun ist es aber keine höhere Macht, sondern der Dozent selbst, welcher das Thema durch die Strukturierung des Seminars überhaupt erst zum Thema macht. Man könnte sagen, er kritisiert implizit die seminarspezifische Praxis, welche er selbst in strukturarchitektonischer Eigenregie geschaffen hat.

Dennoch bleibt die Frage, was Dm in Sachen ‚Feedback‘ zu klären gedenkt; sollte doch die hier geforderte Praxis als solche durch das ausgegebene Material allen SeminarteilnehmerInnen hinreichend bekannt sein. Für die Fallstrukturhypothese scheint zunächst ein Punkt von zentraler Bedeutung zu sein:

Es besteht eine Diskrepanz seitens des Dozenten in Form eines zwiegespaltenen Habitus, welcher zwischen Kontrolle und Entautonomisierung der Studierenden (strukturell) einerseits und den idealtypisch universitären Rollenanforderungen (interaktionell) andererseits changiert. Man könnte überspitzt formuliert sagen, der Dozierende habe Angst die Studierenden könnten erkennen, dass seine Praxis eine schulisch lehrerhafte oder zumindest zwangbehaftete sei. Bezüglich der realisierten Rolle der StudentInnen kann an dieser Stelle lediglich gemutmaßt werden. Entweder sie fügen sich der offensichtlichen Scharade – auch hinsichtlich der Bewertungspraxis dieses Seminars – oder es kommt zu Interakten im Modus von Entgrenzungen.

Mit Blick auf den potenziellen Handlungsverlauf ist eine Präzisierung Dms hinsichtlich des Themas ‚Feedback‘ zu erwarten. Gleichermäßen könnten ihn die StudentInnen darauf hinweisen, dass eigentlich kein weiterer Klärungsbedarf besteht.

„Dm: (.) wer (.) is des nächste ma:l,“

Wie bereits vermutet, thematisiert Dm die Feedbackpraxis vertiefend. Es geht darum die Frage zu klären, wer das nächste Mal ‚dran‘ ist. Als alternativer Kontext kann hier lediglich der schulische dienen, da das ‚Dran-Sein‘ in Kombination mit einem ‚nächsten Mal‘ nur dort eine alltägliche Praxis darstellt.⁴³ Des Weiteren kennzeichnet sich diese Frage durch eine gewisse Redundanz. Wenn nicht bereits verhandelt oder festgelegt worden wäre, wer tatsächlich das nächste Mal mit etwas dran ist, so müsste die Frage lauten ‚*wer macht X beim nächsten Mal?*‘ oder ‚*wer möchte beim nächsten Mal X machen?*‘ Hier aber ist definitiv jemand beim nächsten Mal mit etwas an der Reihe. Damit wissen zumindest die verantwortlichen StudentInnen Bescheid, aber auch Dm müsste sich darüber im Klaren sein.⁴⁴ Folglich ist dieser Sprechakt lediglich dann realisierbar, wenn Dm entweder vergessen hat, wer als nächstes an der Reihe ist, oder aber die Frage auf eine Erinnerung der in der Verantwortung stehenden Personen abzielt. In Letzterem läge hinsichtlich der idealtypischen Studierendenrolle eine entgrenzende Adressierung vor.

Tatsächlich geht es im vorliegenden Fall um die Frage wer in der nächsten Sitzung gemäß Ablaufplan eine Präsentation halten wird. Aus dem ‚Feedbackbogen‘ (siehe Anhang) geht hervor, dass immer die PräsentantInnen der nächsten Sitzung für die aktuelle Sitzung als Feedbackgebende fungieren. In diesem Sprechakt zeigt sich das gleiche Muster wie im vorangegangenen: Es muss strukturlogisch genauso wenig geklärt werden, wer das nächste Mal mit Präsentieren dran ist, wie es einer Klärung der Feedbackpraxis als solcher bedarf. Für den weiteren Interaktionsverlauf ist zu vermuten, dass sich nun die PräsentantInnen der nächsten Sitzung zu Wort melden, um die Unklarheit zu beseitigen.

„Dm: wer äm ä:h wär dran ja frau sw3* ((Nachname)) herr sm4* ((Nachname))“

Die Verwendung des Konjunktivs unterstreicht nochmals das Vorhandensein eines Ablaufplans zur Regelung der Präsentationen. Darauf verweist auch die verwendete Syntax Dms. Die Nennung der beiden SeminarteilnehmerInnen erfolgt durch eine parataktische Aneinanderreihung. Es fehlt die Konjunktion ‚und‘. Dadurch entsteht der Eindruck, hier würde eine Liste abgehakt. Entgegen des erwarteten Interaktionsverlaufs

⁴³ In einem Imbiss würde der Besitzer beispielsweise lediglich etwas Fragen wie ‚*Wer ist dran?*‘ oder ‚*Wer bekommt als nächstes?*‘

⁴⁴ Man stelle sich kontrastiv die anarchischen Zustände im Wartezimmer einer Arztpraxis vor, die beim von der Sprechstunde realisierten Sprechakt ‚*Wer ist dran?*‘ ausbrechen würden. Es gehört zum professionellen Ablauf der ärztlichen Tätigkeit anhand einer Liste abzuarbeiten, in welcher Reihenfolge die Patienten behandelt werden.

ergreifen die angesprochenen StudentInnen nicht das Wort. Dm scheint sich somit selbst im Klaren darüber zu sein, wer das nächste Mal präsentieren wird. An dieser Stelle könnte man annehmen, die Studierenden würden durch Handzeichen auf sich aufmerksam machen. Wie wir jedoch im Folgenden sehen werden, ist dies nicht der Fall. Sw3 und Sm4 haben bereits in der letzten Sitzung eine Präsentation gehalten. Ungeachtet dessen erscheint die ursprüngliche Frage Dms nun als eine Unaufrichtige. Selbst wenn er sich bei der Nennung der PräsentantInnen offensichtlich irrt, ist er zum Äußerungszeitpunkt der Frage bereits davon ausgegangen Sw3 und Sm4 seien heute für das Feedback verantwortlich. Es besteht auch die Möglichkeit, Dm habe nur laut gedacht. Dies lässt sich anhand des Materials jedoch erstens nicht belegen und macht zweitens für die reine Analyse der Interaktionspraxis keinen Unterschied: Was gesagt wurde, ist gesagt, egal wie es gemeint ist. Vielmehr tritt hier erneut die Angst vor einem Gesichtsverlust in den Vordergrund. Um diese Situation zu umgehen, hätte es anstelle der Frage ‚*Wer ist das nächste Mal dran?*‘ einem offenkundigen Eingeständnis seitens Dm der Art ‚*Ich habe vergessen, wer heute das Feedback macht. Wer ist das nächste Mal mit präsentieren dran?*‘ bedurft. Es wäre Dm auch möglich gewesen in den zugrundeliegenden Präsentationsplan zu schauen, allerdings hätte dies in aller Seminaröffentlichkeit – und somit auch in Form eines Eingeständnisses – stattfinden müssen.

„Dm: würden sie das (2) sie hatten beim letzten mal schon L(gemacht)J #00:38:21-8#“

In diesem Sprechakt realisiert Dm seinen Irrtum, was sich in der zweisekündigen Sprechpause widerspiegelt. Doch anstatt eines öffentlichen Eingeständnisses erfolgt die Feststellung „sie hatten beim letzten mal schon L(gemacht)J“. Der Sprechakt suggeriert seinem Hörer, Dm wüsste natürlich, wer wann eine Präsentation gehalten habe. Das Eingeständnis eines Irrtums – minimal realisierbar durch das hier zu implementierende Wort ‚*ach*‘ oder ‚*achso*‘ – fehlt an dieser Stelle. Hinzu kommt die Betonung der Worte „letzten mal“, welche die Feststellung zusätzlich rhetorisch untermauern.

Der anfänglich abgebrochene Sprechakt „würden sie das“ wird an dieser Stelle nicht vertieft interpretiert, da nur darüber gemutmaßt werden kann, was Dm ursprünglich hat sagen wollen. Hier kann lediglich festgehalten werden, dass der Sprechakt den Beginn einer höflich direktiven Bitte markiert. Er wird beispielsweise bei der Bitte verwendet, ein Fenster zu schließen: ‚*würden Sie das Fenster bitte schließen?*‘; eine Wiederholung

einzufordern: ‚würden sie das bitte wiederholen?‘ etc. Das ‚bitte‘ in beiden fiktiven Sprechakten findet sich zwar nicht im vorliegenden Fall wieder, dies könnte jedoch im Abbruch Dms begründet sein.

Für den weiteren Handlungsverlauf ist nun die Äußerung der SeminarteilnehmerInnen zu vermuten, da Dm in seinen Ausführungen unterbrochen wird. Entweder melden sich nun diejenigen zu Wort, welche tatsächlich für die nächste Präsentation – und damit auch das heutige Feedback – verantwortlich sind, oder aber Sw3 und Sm4 korrigieren Dm hinsichtlich seines Irrtums.

„Sm4: *Letztes mal war ich* #00:38:22-1#“

Zuerst fällt die Redundanz dieses überlappenden Sprechakts auf, da Dm bereits festgestellt hat, dass Sm4 letztes Mal eine Präsentation gehalten hat. Die reine Feststellung Dms überlappt sich nicht mit dem Sprechakt von Sm4, sondern geht diesem zeitlich voraus. Lediglich das Verb ‚gemacht‘ wurde von Dm nicht alleinstehend geäußert. Somit liest sich die Äußerung Sm4s zunächst als echoartige Bestätigung Dms. Diese Bestätigung hebt den noch nicht eingestandenen Irrtum Dms in nüchterner Art und Weise hervor, da er die Feststellung Dms nicht bejaht, sondern das Gesagte als eigenständige Information formuliert wird. Hätte Sm4 Dm lediglich zustimmen wollen, so hätte er etwas evaluierendes gesagt wie ‚genau‘ oder ‚ja das stimmt‘.

Des Weiteren rechtfertigt sich Sm4 an dieser Stelle dafür, in der aktuellen Sitzung nicht als Feedbackgeber fungieren zu müssen. Er hat seine Leistung gemäß des seminarstrukturellen Anforderungskatalogs bereits erbracht. Hier zeigt sich eine Entfremdung vom eigentlichen Feedbackbegriff, da Sm4 – einer Expertenlogik folgend – gerade aufgrund seiner bereits gesammelten Erfahrung für die heutige Ausübung des Postens bestens geeignet wäre. Es geht an dieser Stelle also nicht mehr um die eigentliche Sache, den eigentlichen Seminargegenstand des Feedbacks, sondern gewissermaßen um die Erfüllung eines seminaristischen Arbeitsvertrags. Das Vorhandensein dieser Rechtfertigungslogik erinnert an schulische Interaktion, beispielsweise beim Verhandeln des aktuellen Tafeldienstes. Dennoch verweigert sich Sm4 einer möglichen Neuauflage seiner bereits absolvierten Feedbackgeberrolle nicht grundsätzlich.⁴⁵

⁴⁵ Er verzichtet auf eine Finalisierung seiner Feedbackrolle, da er auf Formulierungen wie z.B. ‚ich war letztes Mal schon dran‘ oder ‚heute ist jemand anderes‘ verzichtet.

Ein weiterer Teil der Rechtfertigung wird vom Studenten durch die konkrete Nennung des Zeitpunkts der Leistungserbringung realisiert. Er bezieht sich auf ‚das letzte Mal‘. Somit hebt er seine Leistung als eine heraus, die individuell und in unterschiedlicher Qualität erbracht werden kann und ebenso unterschiedlich gewürdigt werden muss. Kontrastiv hätte es genügt zu sagen, Sm4 sei ‚*schon dran gewesen*‘. Dabei würde die Leistung als ein formal geforderter Akt verstanden, welcher lediglich im Modus ‚Leistung erbracht/nicht erbracht‘ evaluiert werden könnte.

Im vorliegenden Sprechakt zeigt sich jedoch das Bedürfnis Sm4s nach Würdigung. Diese Lesart wird dadurch wahrscheinlicher, dass hier in der ersten Person gesprochen wird. Das ‚ich‘ markiert einen individuellen Leistungs- und Bewertungsanspruch. Aufgrund des Instruktionsbogens im Anhang, sowie dem Handlungsverlauf der nächsten Sequenzen⁴⁶ muss davon ausgegangen werden, dass sowohl Sm4 als auch Sw3 in der letzten Sitzung für ein Referat zuständig waren. In diesem Sprechakt wird somit die latente Bearbeitung des strukturellen Bewertungsproblems erkennbar. Hinsichtlich der mündlichen Mitarbeitsnote ist Sm4 darauf angewiesen, dass sich Dm an seine individuell erbrachten mündlichen Leistungen im Seminar erinnert. Gleichzeitig steht dieser Profilierungswunsch jedoch im Widerspruch zur idealtypisch universitären Interaktion, weshalb sich der Sprechakt Sm4s hastig, in gewisser Weise sogar beiläufig vollzieht. Sw3 verzichtet sogar komplett auf eine Erwiderung. Die schnell ausgesprochene Äußerung gepaart mit der Unterbrechung des Dozenten lässt auf dieses Bearbeitungsproblem schließen.

„Dm: ja ja (.) genau.“

Dm stimmt dem Sprechakt des Studenten mittels der doppelten positiven Bestätigung formal zu. Diese Bestätigung stellt eine Evaluation dar, welche erkennbar wird, wenn ein kontrastiver Sprechakt dazu konstruiert wird: ‚*Nein das stimmt nicht*‘. In Folge dessen fällt auf, dass die zugrundeliegende Äußerung von Sm4 keinesfalls einer Evaluation bedarf. Das darauffolgende ‚genau‘ in Kombination mit der stark sinkenden Intonation suggeriert dem Plenum wiederum etwas wie ‚*Genau. Wie ich ja schon die ganze Zeit gewusst habe*‘. Somit wird dem Wunsch Sm4s nach individueller Anerkennung mit einem routinierten Sprechakt Dms entgegnet. Es verstärkt sich der Eindruck, Dm nutze

⁴⁶ Nach der Erkenntnis Dms revidiert dieser seinen ‚Wunsch‘ bezüglich der Feedbackgeber komplett. Nicht nur Sm4 sondern auch Sw3 wird von der Pflicht zum Feedback entbunden. Damit ist davon auszugehen, dass auch Sw3 in der letzten Sitzung für ein Referat zuständig war.

diese Routine als eine Art gesichtswahrendes Schutzschild. Anstatt das unangenehme Bewertungsdilemma auch nur am Rande oder implizit zu thematisieren, soll ohne große Umschweife mit dem Kerngeschäft des Seminars fortgefahren werden.

„Dm: (denn dann würd ich) frau sw7* ((Nachname)) und frau sw6* ((Nachname)) bitten (.) äh die feedbacks zu (machen),“

Der Beginn dieser Äußerung sticht in Anbetracht des Wortes ‚denn‘ aus dem Kontext heraus. Wir erinnern uns an die Chronologie des Sachverhalts:

(1.) Dm erfragt, wer in dieser Sitzung für das Feedback zuständig sei, obwohl er dies bereits zu wissen glaubt. (2.) Danach erkennt er, dass er einem Irrtum aufgesessen ist, wird sogar von Sm4 darauf hingewiesen. (3.) Er gesteht diesen Irrtum nicht öffentlich ein, sondern tut so, als seien die Schritte eins und zwei Teil einer feststellenden Äußerung. (4.) Dm evaluiert die Äußerung von Sm4 als korrekt und suggeriert wiederum seine Mitwisserschaft.

Nun vollzieht sich der rhetorische Höhepunkt der Deduktion in der Art (5.): *‚Sm4 und Sw3 waren ja schon letztes Mal für das Feedback zuständig, richtig? Denn dann würde ich heute Sw7 und Sw6 bitten die Feedbacks zu machen‘*. Rhetorisch betrachtet zeigt sich hier eine gesichtswahrende Meisterleistung Dms. Durch das Argumentationsmuster mittels ‚denn‘ wird die zuvor geführte Konversation ad absurdum geführt, bzw. in ein mäeutisch⁴⁷ anmutendes Gespräch überführt.

Darauffolgend ‚bittet‘ Dm zwei Seminarteilnehmerinnen das Feedback für die aktuelle Sitzung zu übernehmen. Diese Bitte vollzieht sich jedoch in Form einer höflich formulierten, trotzdem direktiven Anweisung. Der Sprechakt *‚ich würde sie bitten X zu tun‘* unterstreicht die hierarchisch übergeordnete Stellung der äußernden Person oder zumindest die schwerlich abzustreitende Legitimität der gewünschten Handlung. Dennoch ist die Hierarchie keine unanfechtbare, da hier auf den Imperativ verzichtet wird. In der Schule würde ein solcher Sprechakt hingegen lauten *‚Matthias, Hanna, ihr gebt heute das Feedback!‘*

⁴⁷ Dm macht das Wissen um die aktuellen Feedbackgeber zum Seminaregegenstand. Sein eigentliches Unwissen über die aktuellen FeedbackgeberInnen tarnt er als Wissen, über welches die StudentInnen verfügen müssten. Er stellt seinen eigentlich persönlichen Erkenntnisgewinn als allgemeines Exempel dar, um den Studierenden scheinbar zu einer Erkenntnis zu verhelfen. Anders gesagt inszeniert er sein eigenes Unwissen als Aufgabe, welche es exemplarisch im Plenum zu lösen gilt. Zum Begriff der Mäeutik, auch Hebammenkunst genannt, siehe Prange 1986.

Dms ‚Bitte‘ stellt wiederum eine redundante Äußerung dar, da der Ablauf (wer wann mit Feedbackgeben dran ist) vertragsöffentlich bekannt ist. Jede*r der SeminarteilnehmerInnen besitzt einen Ablaufplan oder hat zumindest einen konkreten Termin für die eigene Präsentation vor Augen. Dementsprechend ist es klar, wann die Rolle des Feedbackgebers übernommen werden muss. Interessanterweise erwähnt Dm diesen allgemeinbekannten Plan mit keinem Wort. Es wäre ein Leichtes gewesen lediglich auf ein plangemäßes Vorgehen zu verweisen, um somit einen störungsfreien Interaktionsraum (siehe Kapitel 2.2) zu gewährleisten. Doch wieder scheint sich Dm an seiner eigens implementierten Struktur zu stören. Die SeminarteilnehmerInnen müssen nicht um die Feedbackvergabe gebeten werden, vielmehr sind sie dazu verpflichtet den Beitrag zum Seminar zu leisten, zu welchem sie sich mittels der Einschreibung für diese Veranstaltung, bzw. mit der Entscheidung in dieser zu bleiben, bekannt haben.

Für den weiteren Interaktionsverlauf ist zu erwarten, dass Dm das Wort an die Präsentantin Sw9 übergibt. Gleichsam wäre auch eine positive Reaktion der neubenannten Feedbackgeberinnen möglich.

„Dm: (.) haben sie die bögen dabei?“

Zum ersten Mal rekurriert Dm auf das strukturgebende Material. An dieser Stelle ist nicht klar, ob damit der sich im Anhang befindende Kriterienkatalog gemeint ist, oder ob es sich dabei um andere Bewertungsbögen handelt.

Anhand der Formulierung dieser geschlossenen Frage wird die unanfechtbare Hierarchie der hier vorliegenden Seminarpraxis ersichtlich. Antworten die StudentInnen mit ‚ja‘, so kommen sie ihrer Verpflichtung nach. Antworten sie mit ‚nein‘, so müssen sie seminaröffentlich ein Versäumnis einräumen. Das Fragemuster ‚haben Sie X dabei?‘ weist sich als ein Bedingungsgefüge aus. Wenn die gefragte Person den erforderlichen Gegenstand nicht dabei hat, also die Bedingung für die folgende Praxis nicht erfüllt, disqualifiziert sie sich zunächst für die weitere Interaktion:

(1) Zwei Gruppen wollen ein Drogengeschäft durchführen: ‚Hast du die Ware/das Geld dabei?‘

(2) Schüler fragen die Lehrperson nach der lang ersehnten Rückgabe der Klassenarbeiten: ‚Haben Sie die Klassenarbeiten dabei?‘

(3) Ein Paar möchte in den Urlaub fliegen. Einer der beiden Partner vergewissert sich beim anderen, ob dieser an die Reisepässe gedacht hat: ‚Hast du die Pässe dabei?‘

In allen drei Kontexten steht die gefragte Partei in einer Pflicht, die es zu erfüllen gilt. Wenn dieser Verpflichtung aus welchem Grund auch immer nicht nachgekommen werden kann, müssen Gründe dafür angeführt werden. Dementgegen entspricht es der Normalpraxis, dieser Verpflichtung nachzukommen. So wäre es ziemlich fragwürdig, wenn ein Drogendealer zum vereinbarten und zustande kommenden Termin kein Rauschgift mitbringt, die Lehrperson die Klassenarbeiten länger als unbedingt nötig einbehält oder der Partner zum Reiseternin die Reisepässe vergessen hat. All dies würde eine Kränkung⁴⁸ der anderen Partei darstellen. Somit erwartet der Urheber einer solchen Frage in der Regel eine positive Antwort. Bei einer negativen Beantwortung der Frage steht der Versäumende mindestens in der Pflicht seine Verfehlung zu erklären und zu entschuldigen.

„Dm: °sonst° kann ich ihnen (die) nochma kurz geben. #00:38:33-3#“

In Hinblick auf die Deutung der vorangegangenen Sequenz, zeigt sich nun im Sprechakt Dms ein widersprüchliches Verhalten. Der Dozent wartet nicht die Antwort der Studierenden ab, womit seine ursprüngliche Frage wiederum als rhetorische gedeutet werden muss. Unabhängig davon ob Sw6 und Sw7 das erforderliche Material dabei haben, geht es Dm lediglich darum die Seminarteilnehmer darüber zu informieren, dass er auf jeden Fall für den ‚Worst Case‘ präpariert ist. Es geht um das Aufpolieren des eigenen Images. Die Formulierung ‚ich kann Ihnen die nochma kurz geben‘ postuliert eine Beiläufigkeit, als wäre es für den Äußernden in gönnerhafter Manier kein Problem, jemandem einen Gefallen zu tun. Dies steht jedoch im Widerspruch zu dem zuvor getätigten Verweis auf die Verpflichtung der Studentinnen. Das sich hier vollziehende Interaktionsmuster lässt sich als Zusammenspiel von *Trost und Bedrohung* beschreiben (vgl. Rademacher 2004). Die mitschwingende Drohung in der Frage Dms wird durch den sich anschließenden gönnerhaften Sprechakt relativiert. Hinsichtlich des Funktionsmusters von *Trost und Bedrohung* stellt Rademacher fest:

„Wichtig bei der Figur der Widersprüchlichkeit von Trost und Bedrohung ist vor allem, dass es sich beim Trösten und Ermutigen nicht um eine situativ erforderliche Tröstung [...] handelt, sondern dass die vermeintliche Angst ohne einen konkreten Anlass unterstellt wird“ (Rademacher 2004, S. 4).

⁴⁸ Die Kränkung besteht in der Nichterfüllung banaler, alltäglicher Anforderungen.

Tatsächlich hat Dm im vorliegenden Fall keinerlei Anlass dafür den beiden Studentinnen zu unterstellen, sie hätten die Materialien nicht dabei, da diesen gemäß Ablaufplan klar sein müsste, für die heutige Feedbackverantwortung präpariert sein zu müssen. Es wird eine Angst inszeniert, welcher Dm infolgedessen in scheinbar wohlwollender Manier Vorschub leisten kann. Insgesamt zeichnet sich das dozentenseitige Vorgehen wiederum durch seine Redundanz aus. Wenn es Dm darum ginge evaluieren zu wollen, ob die Studentinnen ihren Pflichten nachkommen, hätte er auf eine Beantwortung der Frage gewartet. Hätte er jedoch lediglich das eigene Image aufpolieren wollen, so hätte er auf die Frage verzichtet und einfach etwas gesagt wie *„Ich hab noch ein paar Bögen dabei, falls Sie welche brauchen“*. Das entgrenzende Verhalten Dms dient somit in keinsten Weise der sachdienlichen Auseinandersetzung mit seminarrelevanten Inhalten.

„Sw7: ja wir können die ja ä:h (.) (gucken); #00:38:35-8#“

Leider ermöglicht die unklare Tonaufnahme an dieser Stelle des Protokolls keine lückenlose Transkription. Somit kann über den umfassenden Inhalt des Sprechakts keine Aussage getroffen werden. Es ist aber davon auszugehen, dass Sw7 die Ausgangsfrage Dms positiv beantwortet. Die Bewertungsbögen liegen vor, oder es kann *„gemeinsam reingeguckt werden“*. Im Gegensatz zum individuierten Sprechakt Sm4s, wird hier in der Person des gemeinschaftlichen ‚Wir‘ gesprochen. Sw7 bezieht sich in ihrer Äußerung nicht auf das von Dm gemachte ‚Angebot‘ – weder im positiven, noch im negativen Sinne (*„nein wir brauchen keine Bögen“*). Damit wird auf eine direkte Konfrontation verzichtet. Nun ist zu erwarten, dass Sw9 mit ihrer Präsentation beginnen kann.

„Dm: okay (14) #00:38:54-3#“

Wieder ergreift Dm das Wort, um das zuvor ‚Verhandelte‘ zu einem demonstrativen Abschluss zu bringen und das Verhandlungsergebnis zu autorisieren. Nach weiteren vierzehn Sekunden beginnt Sw9 mit ihrer Präsentation.

Innerhalb der analysierten Sequenz tritt Dm eindeutig entgrenzend in Erscheinung. Die Entgrenzungen vollziehen sich teilweise im schulenspezifischen Modus der Störung des reibungslosen Seminarablaufs. Mit der Figur von *Trost und Bedrohung* zeigt sich jedoch ein schulisches Interaktionsmuster. Des Weiteren stellt die schulregressive

Rahmung des Seminars eine strukturelle Entgrenzung dar, welche in 2.4 als *Konzeption einer totalen Situation oder einer Situation mit totalitären Elementen* definiert wurde.

Das rekonstruierte schulregressive Verhalten Sm4s kann als Strategie der *gemäßigten sekundären Anpassung* definiert werden, da das individuelle Wahrnehmungs- und Bewertungsbedürfnis als psychologisches Mittel der Gratifikationserschleichung interpretiert werden muss. Dieses Bedürfnis nach guten mündlichen Mitarbeitsnoten verläuft kongruent zur schulischen Unterrichtspraxis und resultiert im vorliegenden Fall aus der strukturellen Rahmung des Seminars.

Fallabschließend soll ein letzter Aspekt dieses Seminarprotokolls näher betrachtet werden. Dabei handelt es sich um die Rolle Sw7s, welche vom Seminarplan (und somit auch von Dm als Strukturgeber) als Feedbackgeberin für die Sitzung bestimmt wurde, bzw. sich dazu verpflichtet hat. Wie wir gesehen haben, interagiert Sw7 im Zuge der Feedbackthematik direkt mit Dm und verzichtet dabei auf jegliche Formen der Kritik. Sie bekundet somit nochmals implizit seminaröffentlich ihr Einverständnis zur Ausfüllung dieser Rolle.

Damit ist es bemerkenswert, dass Sw7 das Seminar nach ca. weiteren 40 Minuten kommentarlos verlässt. Unter normalen Umständen stellt dieses Verhalten ein universitär alltägliches Phänomen dar. Die StudentInnen müssen sich nicht für Verspätungen oder das vorzeitige Verlassen des Seminars entschuldigen. Dies macht, wie in Kapitel 2.2 bereits näher ausgeführt wurde, einen fundamentalen Unterschied zur schulischen Unterrichtspraxis aus. Dieser Fall ist jedoch anders gelagert. Sw7 hat sich qua seminaristischer Rahmung dazu verpflichtet fünf Minuten vor Schluss der Präsentantin ein Feedback zu geben. Dieser Verpflichtung kommt sie nun nicht nach. Als es soweit ist, erfolgt das Feedback lediglich in Form von Kritik des Dozenten und Sw6.

Die Handlung Sw7s stellt somit einen Akt der Rebellion dar, wie er für schulischen Unterricht typisch ist. In 2.1.1 wurde die Position Thomas Heines bezüglich *destruktiver sekundärer Anpassung* in Form von schülerseitigem Absentismus dahingehend präzisiert, dass sich dieser in zielgerichteter Form vollziehen muss, um die totale Unterrichtssituation zu sabotieren. Sw7 tut genau dies. Mit Blick auf die vorangegangene Sequenz muss der Studentin ein vorsätzliches Verhalten unterstellt werden. Sie hätte beispielsweise auf einen dringlichen Termin verweisen können, welcher ihr die Ausfüllung der Feedbackrolle in der aktuellen Sitzung unmöglich macht. Aus dem erhobenen

Material geht hervor, dass Sw7 kommentarlos das Seminar verlässt. Hinsichtlich ihrer Rolle wäre es auch bei akutem Unwohlsein nötig oder zumindest höflich gewesen möglichst störungsfrei einen Ersatz zu organisieren. So aber erfährt die fallspezifische Feedbackpraxis als solche eine Herabwürdigung seitens Sw7. Gleichzeitig wird dem ‚Feedbackzwang‘ in rebellischer Manier begegnet.

In der Schule würde auf solch destruktive sekundäre Anpassungsstrategien mit einer negativen Bewertung in Form der Note sechs reagiert. Des Weiteren würde ein solches Fehlverhalten in der Regel (klassenöffentlich) thematisiert werden. Im vorliegenden Fall stünde ein solches Vorgehen auf Dozentenseite jedoch dem universitären Ideal als unvereinbar gegenüber. Tatsächlich reagiert Dm auf die Absenz der Studentin mit der gleichen routinierten Beiläufigkeit, wie sie sich bereits im vorigen Teil der Analyse manifestiert. Der nachfolgende Sprechakt wird nach dem Feedback von Sw6 realisiert.

„Dm: ja vieln dank, (.) frau sw7* ((Nachname)) is ja schon weg, (.) ä:h (2) also äh; (.) ich fands auch (.) gut“

Interessant ist hier die Bearbeitung des Absentismusproblems. Die Tatsache, dass Dm quasi mit dem Verweis auf die gezielte Abwesenheit von Sw7 sein Feedback beginnt, attestiert dem Verhalten der Studierenden eine große Bedeutsamkeit. Dennoch beschränkt sich der Dozent auf eine bloße Nennung des Offensichtlichen und verzichtet auf eine seminaröffentliche negative Evaluation dieser Handlung. Gleichwohl wird den Anwesenden zu verstehen gegeben, dass die Nichterbringung der Leistung nicht unbemerkt bleibt.

Somit zeigt sich in diesem Fall eine doppelte Bestätigung der anfänglichen Fallstrukturhypothesen dieses Kapitels. Die Studierenden bedienen sich gleich beider Modi sekundärer Anpassungsstrategien (Sw4 und Sw7). Damit wird jedoch auch die Schülerrolle als solche in gewissem Maße angenommen. Das Implementieren totalitärer Strukturen in einem universitären Seminar zwingt die dort vollzogene Interaktion in einen schulregressiven Rahmen. Trotzdem dient die idealtypische universitäre Rollenanforderung im Fall von Sw7 als eine Art ‚Schutzschild‘. Dm kann die Studentin offiziell nicht für das vorzeitige Verlassen des Seminars anklagen, ohne sich selbst einer möglichen Kritik der unangemessenen Seminarführung aussetzen zu müssen. Wie bei allen Entgrenzungen gilt hier die rollenbedingte Überlegenheit des Underdogs.

3.4 Biologiedidaktik – Kleben auf Kommando

Gesamte Sequenz:

„Dw: die (.) anzahl der punkte die ich ihnen gebe is jetzt beliebig, ich hab das nich immer nachgezählt ob das jetzt zusammen- äh passt, äh sie entscheiden bitte nur danach, (.) ob es ihrer meinung nach eine phase is oder nich; lassen sie sich nich von der anzahl der klebepunkte (.) verleiten, nach dem motto es sind viele punkte, also muss @ich viele@ kleben, ich hab die einfach so gelassen. (.) wir ham jetzt äh (.) sag=ich ma sieben minuten zeit, (.) diskutiern sie das fünf minuten und dann: (.) kleben sie ihre punkte, als gruppe, (.) sie sehn ja dass die alle gleich sind, man kann also hinterher nich unterscheiden we- welche gruppe was (.) geklebt hat. (.) los geht=s. (4) was (.) sind (.) unterrichtsphasen. ((Die KommilitonInnen diskutieren relativ engagiert in den Gruppen)) (383)

Dw: ((gibt mittels einer Triangel ein Signal, einige jedoch nicht alle hören auf miteinander zu reden. Der Geräuschpegel bleibt nahezu unverändert.)) (2) sie ham jetzt noch zwei minuten zeit die punkte zu kleben,“

Das im Folgenden betrachtete Material zeigt eine Sequenz aus einem Biologie-Fachdidaktikseminar. In dieser Sitzung geht es um die Definition von Unterrichtsphasen. Vor dieser Sequenz haben die StudentInnen bereits im Plenum Vermutungen geäußert, was es ihrer Meinung nach für Unterrichtsphasen gibt. Die Dozentin hat im Vorfeld dieser Sitzung bereits mehrere Unterrichtsphasendefinitionen recherchiert und diese, an die Diskussion anschließend, an der Tafel visualisiert (siehe Abbildung 1). Daraufhin wurden die SeminarteilnehmerInnen dazu aufgefordert in ihren, der Sitzordnung entsprechenden, Gruppen zu diskutieren, welche Begriffe sie Unterrichtsphasen zuordnen würden. Nach der Gruppendiskussion sollen die Ergebnisse mittels Klebepunkten an der Tafel visualisiert werden.

Im Zuge der objektiv hermeneutischen Analyse soll die aufgabenbezogene Adressierung der Studierenden herausgearbeitet werden. Mit Blick auf die von der Dozentin



Abbildung 1: Tafelbild nach Gruppenarbeit - FD-Bio1

gewählte Methode der Visualisierung mittels Klebepunkten, ist ein schulisch regressives Interaktionsmuster erwartbar, da der Aufgabenmodus als stark pädagogisiert anmutet. In dieser Sequenz treten die StudentInnen nicht als individuelle Sprecher auf, weshalb deren Rolle nur bedingt analysiert werden kann.

„Dw: die (.) anzahl der punkte die ich ihnen gebe is jetzt beliebig,“

Die Dozentin spricht die Studierenden mit der höflich distanzierten Sie-Form an. Der hier formulierte Sprechakt stellt eine Rechtfertigung für eine untypische Praxis dar, wie in den folgenden fiktiven Beispielen deutlich wird:

(1) *In einer Mathematikvorlesung möchte der Dozent etwas exemplarisch verdeutlichen: ‚Der Wert den ich hier für X einsetze ist jetzt beliebig.‘*

(2) *Eine Person möchte einer anderen das Spiel Scrabble beibringen. Für die Erklärung wird das Spielsteinlimit exemplarisch aufgehoben: ‚Die Anzahl an Buchstaben ist jetzt hier beliebig.‘*

(3) *Ein Politiklehrer möchte die Funktionsweise von Zöllen erklären. Dabei denkt er sich einen Wert für die Zolleinnahmen eines Staates aus: ‚Die Höhe der Zolleinnahmen ist hier jetzt beliebig.‘*

Alle drei Beispiele folgen einer Rechtfertigungslogik. Für einen einzigen Moment wird von der alltäglichen Praxis abgewichen, um etwas zu verdeutlichen oder zu erklären.

Das ‚jetzt‘ im Sprechakt unterstreicht den außeralltäglichen Charakter der Interaktion. Im Normalfall ist das beliebige Einsetzen von Zahlenwerten (1 & 3) oder das Außerkraftsetzen von grundlegenden Spielregeln (2) nicht akzeptabel.

Des Weiteren stellen alle fiktiven Kontexte Situationen dar, in denen etwas gelernt werden soll. Für diesen Lernvorgang ist eine Reduktion der sonst gegebenen Komplexität förderlich. Obwohl diese Beispiele Ausbrüche aus der sonst idealtypischen Praxis darstellen, erlauben sie Rückschlüsse auf eben jene. So ist für Mathematiker der genaue Zahlenwert meist entscheidend⁴⁹; für den gerechten Wettstreit in einer Partie Scrabble müssen alle Teilnehmer zu Beginn die immer gleiche Anzahl an Spielsteinen besitzen und die staatspezifische Höhe von Zöllen ist für eine adäquate Betrachtung politischer Verhältnisse zwingend. Für den vorliegenden Fall kennzeichnet sich, dieser kontrastiven Logik folgend, die sonst idealtypische Praxis demzufolge durch eine uniforme Verteilung von Klebepunkten. Wäre dies nicht der Fall, so wäre es fragwürdig die aktuell praktizierte Willkür bei der Verteilung zu rechtfertigen.

Die für diesen Fall vorliegenden Informationen hinsichtlich des tatsächlichen Äußerungskontextes geben nur wenig Aufschluss darüber, wie es um die Normalpraxis bei Aufgabeninstruktionen bestellt ist. Interessant ist jedoch die Stoßrichtung des von Dw konstruierten Impulses. Letztendlich möchte diese auf die Definition ‚eine Unterrichtsphase ist das, was eine Lehrkraft zu einer Unterrichtsphase erklärt‘ hinaus. Damit ist klar, dass es hier nicht um die individuelle Kennzeichnung, ja nicht einmal um die Kennzeichnung von Unterrichtsphasen durch die Gesamtheit der Studierenden geht. Egal, was nach dieser ‚Arbeitsphase‘ an der Tafel für ein Bild entstünde, die Dozentin würde ihre allgemeingültig vorverfasste Definition äußern können. Damit liest sich die Rechtfertigung der Dozentin als manifest vorgebrachter ‚Tipp‘, der es den StudentInnen erleichtern soll möglichst viele Klebepunkte zu setzen und sich nicht zu sehr an den vermeintlich einzig richtigen Unterrichtsphasen abzuarbeiten. Da das Unterrichtsergebnis bereits feststeht, soll die Arbeitsphase möglichst reibungslos verlaufen. Dieses Vorgehen steht in der Logik eines *didaktischen Vehikels* (vgl. Sauerwein 1986),

⁴⁹ Auch algebraische Sachverhalte müssen sich immer durch das Einsetzen konkreter Zahlenwerte praktisch überprüfen lassen. Spätestens bei der Überprüfbarkeit eines Arguments ist es zwingend, dass alle Lösungswege – so sie denn richtig sind – zum selben Ergebnis und somit zum selben Zahlenwert führen.

welches sich dadurch auszeichnet, dass von der Lehrperson Fragen aufgeworfen werden, welche von ihr selbst eigentlich als nicht relevant eingestuft werden.⁵⁰ Dieses Vorgehen fixiert die Studierenden auf die Schülerrolle (vgl. ebd.).

Für den weiteren Interaktionsverlauf ist anzunehmen, dass die Dozentin bezüglich der Zuordnungs- und scheinbaren Diskussionsaufgabe weitere Instruktionen gibt, um das von ihr gewünschte Resultat – ein Tafelbild, welches gut zu ihrer vorgefertigten Definition überleiten kann – zu erhalten.

„Dw: ich hab das nich immer nachgezählt ob das jetzt zusammen- äh passt,“

Die Rechtfertigung aus dem ersten Sprechakt wird kontinuierlich fortgesetzt. Auch hier stellt sich die Frage, warum es erklärungsbedürftig ist, dass die Verteilung der Klebepunkte willkürlich erfolgt. Wie im vorigen Teil ist somit zu schlussfolgern, dass die Normalpraxis solcher Aufgaben entgegengesetzt zur aktuellen organisiert ist. Interessant ist hier, dass Dw wörtlich genommen behauptet, sie habe einige, aber nicht alle Punkte abgezählt. Alternativ hätte sie sagen können: *„Ich habe das nicht nachgezählt ob das jetzt zusammenpasst“*.

Auch an dieser Stelle wird nicht expliziert, warum Dw der Meinung ist, sich für die willkürliche Verteilung rechtfertigen zu müssen. Einen Hinweis darauf gibt die Verwendung des Verbs ‚zusammenpassen‘. Auf manifester Ebene weist die Dozentin darauf hin, dass sie nicht genau weiß, ob tatsächlich jeder Klebepunkt verwendet werden muss, um das Diskussionsergebnis der Studierenden abbilden zu können – und um somit zur eigens formulierten Definition überzuleiten. Latent wird jedoch damit unterstellt, die Studierenden würden genau dies denken.

Eine ähnliche Adressierung findet sich in der schulalltäglichen Aufgabenbewältigung bei der Bearbeitung von Lückentextaufgaben. Dabei kann die Variation der Lückenslänge als ein didaktisches Mittel eingesetzt werden, um beispielsweise schwächeren SuS das Einsetzen des korrekten Wortes zu erleichtern. Dementgegen kann es zu schülerseitigen Bearbeitungsproblemen kommen, wenn einige SuS diese Praxis gewohnt sind, nun aber bei der aktuellen Aufgabe jegliche Lücken gleich lang sind. Dabei

⁵⁰ Die Irrelevanz der Frage bzw. der Aufgabe resultiert aus der Unabhängigkeit der Ideallösung von den individuellen Ergebnissen der StudentInnen. Die letztendlich von Dw vorgebrachte Definition stellt eine bearbeitungsunspezifische Ideallösung dar. Ein aufrichtig transparentes Vorgehen würde bedeuten, auf das Stellen bzw. Bearbeiten der Aufgabe zu verzichten und den SeminarteilnehmerInnen direkt einen Definitionsvorschlag zu unterbreiten, welcher im Folgenden diskutiert werden könnte.

ist ein Hinweis durch die Lehrperson in ähnlicher Art und Weise denkbar, wie ihn Dw hier formuliert: *„Lasst euch nicht von der Länge der Lücke irritieren, die Lückenlängen sind beliebig“*.

Dieser Lesart folgend, adressiert Dw ihre SeminarteilnehmerInnen als Schüler, welche glauben, die Menge der Klebepunkte habe etwas mit der zu erfüllenden Aufgabe zu tun. Anders gesagt möchte die Dozentin ihren StudentInnen den scheinbaren Bewertungsdruck nehmen (*„Es wird nicht bewertet, wie viele Punkte ihr klebt oder noch übrig habt“*). Idealtypisch kennzeichnet sich die seminaristische Praxis jedoch als bewertungsfreier Interaktionsraum. Dw geht also von einem nichtuniversitären Idealtypus der StudentInnen aus.

„Dw: äh sie entscheiden bitte nur danach, (.) ob es ihrer meinung nach eine phase is oder nich;“

Die zuvor angenommene Lesart bestätigt sich durch den fortgesetzten Sprechakt der Dozentin. An dieser Stelle spitzt sich jedoch das von Dw implizierte Rollenverständnis der Studierenden derart zu, dass sie die SeminarteilnehmerInnen strukturell als nicht autonom denkende Studierende adressiert. Der Sprechakt kennzeichnet sich durch eine entgrenzungstypische Redundanz. In dem Moment, in dem die Studierenden – nach Meinung der Dozierenden – dazu aufgefordert werden müssen, entsprechend ihrer eigenen Meinung zu entscheiden, obwohl dies qua Aufgabenstellung, idealtypischer Studierendenrolle und dem aktuellen Seminargegenstand⁵¹ unumstößlich feststeht, entlarvt sich die Adressierungspraxis der Dozentin als entmündigend.

Dieser Demütigung könnten die Studierenden – sofern es zu einer Reaktion kommen würde – fast zwingend lediglich in lächerlich machender Manier etwas entgegnen wie: *„Ach, ich dachte wir entscheiden durch Würfeln wohin wir die Punkte kleben“*. Dieses Vorgehen würde in sich wiederum eine Entgrenzung darstellen. Ein solches oder ähnliches Verhalten findet sich jedoch in fast keiner Sequenz des gesamten Transkripts. Lediglich an einer Stelle wird eine Rebellion mit solch adoleszentem⁵² Charakter er-

⁵¹ Ungeachtet dessen, dass sich der Fachbereich der Biologie eher dem doktrinalen Spektrum der Lehre zuordnen lässt, wird der hier betrachtete Gegenstand der ‚Unterrichtsphasen‘ durch die spätere Definition von Dw selbst als klar diskursiv gekennzeichnet.

⁵² Diese Form der Entgrenzung, wie sie im fiktiven Würfel-Sprechakt entworfen wurde, findet sich meist in Protokollen der schulischen Interaktion wieder. Dabei muss eine Rolle eingenommen werden, die jenseits eines professionellen Modus operiert. Der Zweck einer solchen Rebellion ist lediglich das Lächerlich-Machen des Gegenübers, jedoch nicht eine ernsthafte Verbesserung der Gesamtsituation,

sichtlich. Daraus folgt hinsichtlich der erwartbaren Rolle der Studierenden dieses Seminars entweder die Einnahme des Habitus der pragmatischen Resilienz (siehe Kapitel 3.2) oder aber der Rückfall in die Schülerrolle, wie er z.T. in 3.3 nachgewiesen werden konnte. Dies sind jedoch für diesen Fall rein hypothetische Rollenkonstruktionen, da das Ausbleiben von Protest nur bedingt als aktive Handlung interpretiert werden kann.

Da sich das bisher herausgearbeitete Muster in den nächsten Teilsequenzen reproduziert, werden diese verkürzt und zusammengezogen interpretiert.

„Dw: lassen sie sich nicht von der anzahl der klebepunkte (.) verleiten, nach dem motto es sind viele punkte, also muss @ich viele@ kleben, ich hab die einfach so gelassen. (.)“

Dw treibt die latent geäußerte Demütigung der StudentInnen auf die Spitze, was sich in dem kurzen Lachenfall ‚@ich viele@‘ widerspiegelt. Sie macht sich über den von ihr antizipierten Arbeitscharakter der Studierenden lustig. Im Übrigen wiederholt sie ihre Vermutung, weshalb die StudentInnen anhand der vielen Klebepunkte hinsichtlich einer adäquaten Lösung dieser Aufgabe überfordert sein könnten.

Die Äußerung im Sinne von ‚*lassen Sie sich nicht verleiten*‘ suggeriert eine Art mystische⁵³ Heraushebung der eigenen Person und markiert damit die Degradierung der Studierenden zu verleitbaren und potenziell unvernünftigen Individuen, die es auf den rechten Weg zu bringen gilt. Wie auch im vorigen Kapitel erinnert das Vorgehen Dws im Kern an das Zusammenspiel von *Trost und Bedrohung*. Der Sprechakt „lassen sie sich nicht von der anzahl der klebepunkte (.) verleiten“ postuliert etwas wie ‚*Achtung!*‘ oder ‚*Gefahr!*‘, wobei die heraufbeschworene Angst letztendlich durch die dargelegte Banalität „ich hab die einfach so gelassen“ entschärft, bzw. getröstet wird.

„Dw: wir ham jetz äh (.) sag=ich ma sieben minuten zeit,“

Interessant ist das vergemeinschaftende ‚Wir‘ in der Aufgabenadressierung. Dw macht sich ebenfalls zu einer Person, die sich in gleicher Art und Weise wie die Studierenden

da das eigentliche Problem nicht direkt angesprochen wird. Vielmehr wird die Lehrperson daraufhin ganz in der Funktionsweise des *Loopings* zu einer neuerlichen Entgrenzung herausgefordert.

⁵³ Ein Priester könnte im Zuge einer Kirchenpredigt beispielsweise etwas sagen wie ‚*Lasst euch nicht von den Sünden des Alltags verleiten*‘. In der Regel sind die Dinge, von denen sich Menschen zu etwas verleiten lassen, negativ konnotiert. Man denke dabei beispielsweise an Süchte, Faulheit oder Triebe.

am Lösungsprozess beteiligen zu wollen scheint. Tatsächlich geht weder aus dem Transkript, noch aus dem dazugehörigen Audiomaterial hervor, dass sich die Dozentin an einer der Gruppendiskussionen beteiligt. Demzufolge wäre es weitaus plausibler anstatt des ‚Wir‘ im bereits praktizierten Anredemodus des ‚Sie‘ zu sprechen.

Diese Gleichmachung steht im direkten Widerspruch zur Fortführung des Sprechakts. Dw weist dem Arbeitsprozess in Folge dessen einen konkreten zeitlichen Rahmen zu. Dieser scheint jedoch das Resultat reiner Willkür zu sein, was sich im Sprechakt „sag=ich ma“ widerspiegelt. An dieser Stelle wird im Gegensatz zur Verteilungspraxis der Klebepunkte auf eine Rechtfertigung verzichtet. Im Grunde scheint es auch nicht nötig zu thematisieren, weshalb für die Diskussion und das Auszeichnen der Diskussionsergebnisse nun genau sieben, neun oder eventuell auch zwölf Minuten zur Verfügung stehen. Es ist jedoch genauso überflüssig die Willkür der zeitlichen Rahmensezung zu thematisieren. Durch das scheinbar beiläufige Erwähnen der Befugnis, das Seminar zeitlich reglementieren zu können, wird die eigene Machtposition hervorgehoben. Auf der einen Seite stellt sich die Dozierende als Teil der Studierendengruppe vor, der genau den gleichen Anforderungen unterliegt. Auf der anderen Seite distunguiert sich Dw von eben jener Gruppe, indem sie die eigene Stellung hervorhebt.

„Dw: (.) diskutieren sie das fünf minuten und dann: (.) kleben sie ihre punkte, als gruppe, (.)“

Nun verwendet Dw den Imperativ. ‚*Diskutieren Sie*‘ mutet wie die Instruktion eines Operators aus der Sekundarstufe II an. Es wird auf die höflich direktive Bitte in Form von ‚*ich würde Sie nun bitten fünf Minuten miteinander zu diskutieren*‘ oder auch das machen eines Gesprächsangebots ‚*sie haben nun fünf Minuten Zeit miteinander zu diskutieren*‘ verzichtet. Zusätzlich nimmt sich Dw aus der Bearbeitung der Aufgabe heraus, was die zuvor suggerierte Teilhaberschaft am Diskurs mittels ‚wir‘ relativiert. Als alternativer Kontext für die Formulierung eines solchen Sprechakts scheint nur der schulische Unterricht dienen zu können. Ansonsten wäre es fraglich, dass eine Person eine Personengruppe direktiv zum Diskutieren auffordert. Im Alltag wird lediglich dann diskutiert, wenn es etwas zu diskutieren gibt und die beiden diskutierenden Parteien an einer Diskussion interessiert sind. Es wäre jedoch undenkbar jemanden mit der eigenen Meinung zu konfrontieren und das Gegenüber mit den Worten ‚*diskutieren Sie*‘ zu einer Diskussion aufzufordern.

Mit der zeitlichen Rahmung der Aufgabe wird das allgemein institutionsinhärente Problem der zeitlichen Begrenztheit von Seminarsitzungen bearbeitet. Somit ist diese als solche nicht fraglich. Hinterfragt werden muss an dieser Stelle jedoch der Sinn den Studierenden zwei Minuten für das bloße Kleben von Punkten einzuräumen, wurden für die Gesamtbearbeitungszeit der Aufgabe doch sieben Minuten veranschlagt. Gleichsam erscheint die Praxis der Klebepunkte als solche fraglich, wenn wir uns vergegenwärtigen, dass es sich bei der Veranstaltung um ein universitäres Seminar handelt. Im Sinne der Auseinandersetzung mit der Sache wäre es weitaus praktikabler, Dw würde im Anschluss an die Diskussion eigens die Gruppenergebnisse visualisieren, um diese abschließend seminaröffentlich diskutieren zu lassen. Die Klebepunktvisualisierung kann folglich ebenfalls als *didaktisches Vehikel* definiert werden.

Die Arbeitsanweisung im Imperativ „kleben sie ihre punkte als gruppe“ ist ebenso fraglich. Gemeint ist hier die Visualisierung der Gruppenergebnisse. Wörtlich genommen fordert Dw jedoch das Gruppenkollektiv dazu auf, dass jeder in der Gruppe am Klebeprozess teilhaben sollte. Diese Logik folgt dem Motto ‚*jeder von euch soll mitarbeiten*‘ oder ‚*schließt keinen aus der Gruppendiskussion aus*‘. Dementsprechend wird den Studierenden latent die Fähigkeit zur gerechten, eigenverantwortlichen Diskussion in einer Gruppe abgesprochen. Den Studierenden wird gleichsam wie Schülern noch einmal erklärt, wie die gerechte Arbeitspraxis von Gruppenarbeiten zu funktionieren hat.

„Dw: sie sehn ja dass die alle gleich sind, man kann also hinterher nich unterscheiden we- welche gruppe was (.) geklebt hat.“

Und wieder drückt sich im Sprechakt Dws die Annahme aus, die Studierenden müssten hinsichtlich einer vermeintlich allgegenwärtigen Bewertungssituation beschwichtigt werden. In diesem Sinne wird auf die Uniformität des Materials verwiesen. An dieser Stelle sei auf die bereits in 2.1.1 zitierte Definition *totaler Institutionen* verwiesen, in welcher unter anderem expliziert wird, dass allen Insassen die gleiche Behandlung zuteilwird. Dieser Gleichheitsanspruch wurde bereits durch das ‚Kleben der Punkte als Gruppe‘ rekonstruiert.

Die uniforme Materialvergabe (alle Klebepunkte sehen gleich aus), wird von Dw im obenstehenden Sprechakt als eine Art ‚Schutzmantel der Anonymität‘ gerechtfertigt. Die Schutzfunktion bezieht sich zum einen auf den implizierten Bewertungsdruck, zum anderen konkretisiert sich in „man kann also hinterher nich unterscheiden“ die Vermutung, die SeminarteilnehmerInnen müssten vor gegenseitig beziehender Kritik

geschützt werden. Anstelle von *„ich kann später nicht unterscheiden, wer was geklebt hat“* wird hier im allgemeinen Modus von ‚man‘ gesprochen. Dabei stellt sich die Frage nach der Sinnhaftigkeit dieser Anonymität gegenüber den KommilitonInnen. Die Dozentin geht offensichtlich davon aus, die StudentInnen seien zu schüchtern eigens entworfene Standpunkte seminaröffentlich zu diskutieren bzw. zu präsentieren, weil sie dabei kritisiert werden könnten. Dieses Bild verstärkt sich im abgebrochenen Sprechakt *„we- welche gruppe was (.) geklebt hat.“* Wir können nicht mit Sicherheit sagen, was die Dozentin ursprünglich hat sagen wollen, dennoch zeigt sich der fiktive Sprechakt *„man kann also hinterher nicht unterscheiden, wer was geklebt hat“* als durchaus realisierbar und wohlgeformt. Insgesamt stellt dieser Sprechakt also eine zuspitzende Entautonomisierung der Studierenden dar. Gleichsam setzt Dw den Diskussionsbegriff einer Entfremdung aus, da es in Diskussionen genau darum geht, die Argumentation des Äußernden mit eigenen Argumenten zu widerlegen. Folglich gilt für beide Parteien die Notwendigkeit, sich mit der geäußerten Kritik auseinanderzusetzen und diese ggf. zurückzuweisen.

Auf die reale Situation bezogen zeigt sich diese Annahme als äußerst praxisfremd. Da das Kleben der Punkte seminaröffentlich geschieht, wäre eine Zuordnung der Gruppenergebnisse sehr wohl möglich. Dies bestätigt sich auch hinsichtlich des finalen Tafelbilds, welchem zu folge gerade einmal fünfundzwanzig Punkte, bei insgesamt fünf Gruppen zu je vier Personen, geklebt werden. Darüber hinaus ist es die Dozentin selbst, welche nach der Bearbeitung der Aufgabe die einzelnen Gruppen seminaröffentlich dazu auffordert zu erklären, warum sie sich für welche Unterrichtsphase entschieden haben. Somit führt sie die eigens garantierte Anonymität der Ergebnisse ad absurdum. Das Versprechen ist folglich ein unaufrichtiges.

„(.) los geht=s. (4) was (.) sind (.) unterrichtsphasen. ((Die KommilitonInnen diskutieren relativ engagiert in den Gruppen)) (383)“

Interessant ist, dass Dw ein klares Startsignal gibt. Eigentlich ist klar, dass die Arbeitsphase beginnt. Im Vergleich zu dem in 3.2 betrachteten Verhalten der Studierenden, befindet sich keiner der SeminarteilnehmerInnen bereits vor dem offiziellen ‚Kommando‘ im Arbeitsmodus. Damit erscheint die Einnahme einer pragmatisch resilienten Haltung der StudentInnen als unwahrscheinlich. Erst wenn die Dozentin das Signal zur Arbeitsaufnahme gibt, wird mit der Arbeit begonnen. Somit ist der zur Verfügung stehende Zeitrahmen für alle Gruppen gleich.

Des Weiteren wiederholt Dw nochmals punktiert die Diskussionsfrage. Diese wird wie ein Arbeitsauftrag dargestellt, was durch die entstehenden Pausen zwischen den einzelnen Wörtern deutlich wird. Diese Art und Weise den Arbeitsauftrag zu formulieren adressiert die Arbeitenden als Personen, welche sich mit dem Verständnis der zugrundeliegenden Information schwertun. Ein ähnliches Verhalten ist in Gesprächen zwischen Muttersprachlern und Migranten zu beobachten: *„Haben (.) Sie (.) mich (.) Verstanden?“*

Hinsichtlich des Verhaltens der StudentInnen kann festgehalten werden, dass sich diese der Arbeitslogik der Dozentin nahtlos fügen und auf jegliche Form des Widerstands verzichten. Mit Blick auf die in 2.4 erarbeitete Typologie ist damit ein Rückfall in die Schülerrolle wahrscheinlich. Die Gruppenarbeitsphase verläuft ohne jegliche Zwischenfälle.

„Dw: ((gibt mittels einer Triangel ein Signal, einige jedoch nicht alle hören auf miteinander zu reden. Der Geräuschpegel bleibt nahezu unverändert.)) (2) sie ham jetzt noch zwei minuten zeit die punkte zu kleben,“

Die Dozentin verwendet eine Triangel, um die Aufmerksamkeit der Studierenden zu bekommen. Darin manifestiert sich zunächst die Zweckentfremdung eines Musikinstruments. Ohne weiteres stellt sich die Frage: Warum benutzt die Dozentin ein akustisches Instrument um den Wunsch nach Ruhe zu signalisieren? Das hier genutzte akustische Signal dient zum einen der Beruhigung der Studierenden, zum anderen jedoch auch der Einleitung der ‚Klebphase‘.

Solche ‚Klangrituale‘ werden in der Pädagogik zur Beruhigung von Schülergruppen genutzt. Diese Beruhigung dient in erster Linie als zeitoptimierendes Element. Leider findet sich keinerlei Forschungsliteratur zum Gebrauch dieser auditiven Hilfsmittel im schulischen Unterricht. Es ist jedoch erstaunlich, dass auf der Internetseite⁵⁴ <https://shop.4teachers.de> unter dem Menüpunkt ‚Klanginstrumente‘ ein breites Sortiment von verschiedenen ‚Instrumenten‘⁵⁵ angepriesen wird, um SuS im Sinne von Ruheritualen zu konditionieren. Die Notwendigkeit zur Verwendung eines solchen Instruments resultiert dabei stets aus der zu erziehenden Schulklasse, welche es hinsichtlich

⁵⁴ Diese Seite ist das erste Suchergebnis, wenn man bei „google.de“ die Worte „Unterricht Klangritual“ eingibt.

⁵⁵ Nebst Musikinstrumenten wie Triangeln oder Klangschalen werden auch ‚Antwortbuzzer‘ und Ähnliches angeboten.

des unterrichtlichen Vermittlungsanspruchs zu beruhigen gilt: „Ob Glocke, Zimbel, Klangstab oder Klangschale, akustische Signale und Ruherituale spielen eine große Rolle in Schule und Unterricht“ (o.A. <https://shop.4teachers.de/Klanginstrumente:::20.html>). Mit anderen Worten: Schweigefuchs⁵⁶ war gestern, die Profis von heute benutzen die Klangschale.

Ein wenig mehr Aufschluss über die Motivation von LehrerInnen, solche Ruherituale durchzuführen, liefert ein Online-Blog über ‚praktische Tipps‘ für den Schulalltag. Dort wird in erster Linie auf den immer wieder hohen Lärmpegel innerhalb von Schulklassen verwiesen, welcher die Einführung solcher Rituale rechtfertigen soll. Doch selbst in diesem eigentlich werbenden Beitrag heißt es bereits:

„Akustische Signale sind ein ideales Hilfsmittel, um der gesamten Klasse gleichzeitig und ohne große Aufregung mitzuteilen, dass es gerade zu laut ist. Das Ruhesignal muss natürlich zu Ihnen und Ihren Schülern passen. Grundschüler finden es oft toll, wenn sie das Zeichen, z. B. durch Mitklatschen, fortsetzen. Älteren Schülern kann das zu kindisch sein [!]“ (Kroker 2018, www.betzold.de).

Die Idealisierung solcher Signale ist für die ernstgemeinte⁵⁷ universitäre Praxis demzufolge unmöglich. Gleichwohl gibt dieser Beitrag Aufschluss darüber, welche Motivation und Alltagspraxis sich hinter dem Vorgehen Dws verbirgt. Das deplatzierte ‚Ritual‘ stellt demnach eine schulregressiv-infantilisierende Entgrenzung dar. Dieser Modus verschärft sich hinsichtlich der von Dw artikulierten Direktive, die StudentInnen sollten nun anfangen ihre Diskussionsergebnisse mittels der Klebepunkte zu visualisieren. Die Art und Weise der Aufgabenbewältigung im vorliegenden Fall erinnert stark an das eingangs verkürzte Zitat Goffmans:

„3. Alle Phasen des Arbeitstages sind exakt geplant, eine geht zu einem vorher bestimmten Zeitpunkt in die nächste über, und die ganze Folge der Tätigkeiten wird von oben durch ein System expliziter formaler Regeln und durch einen Stab von Funktionären vorgeschrieben“ (Goffman 1972, S.17).

Die Dozentin gibt den Ablauf der Diskussion sowie die Visualisierung der Ergebnisse minutiös vor. Im vorigen Teil wurden bereits die zeitliche Planung, wie auch die formu-

⁵⁶ Die Figur des Schweigefuchses ist ein mit den Händen geformtes Symbol, das den SuS jüngerer Jahrgänge den Wunsch nach Ruhe signalisiert. Um das gewünschte Resultat zu erreichen, müssen die SuS jedoch Blickkontakt zur Lehrperson herstellen. Ein solches Problem ergibt sich jedoch beim Erklingen eines akustischen Signals nicht.

⁵⁷ Damit soll nicht ausgeschlossen werden, dass die Thematisierung und demzufolge auch die beispielhafte Vorführung eines solchen Rituals unter bestimmten Umständen zielführend sein kann. Es ist jedoch nicht mit den allgemeinen universitären Ansprüchen vereinbar, die Studierenden ohne weiteres mit einem solchen Vorgehen disziplinieren zu wollen.

lierten Ansprüche Dws hinsichtlich der Art und Weise, wie die Gruppendiskussion stattfinden hat, rekonstruiert. Hinzukommt nun die genaue zeitliche Rahmung der ‚Klebe-phase‘. Das nun genutzte Signal markiert den bereits vorher angekündigten Übergang zwischen den beiden Arbeitsphasen.

Interessant ist, dass die StudentInnen das Triangel-Signal überwiegend zu überhören scheinen, da der Geräuschpegel nahezu konstant bleibt. Somit verfehlt das Kommando sein eigentliches Ziel der Ruhegenerierung. In diesem Fall deutet sich das Muster der *pragmatischen Resilienz* (siehe 3.2) an. Gleichwohl visualisieren die Studierenden im Folgenden ihre Diskussionsergebnisse mithilfe der Klebepunkte. Mit Blick auf das tatsächliche Ergebnis (siehe Abbildung 1), erscheint die zeitliche Rahmung – wohlwollend interpretiert – als äußerst großzügig. Auch wenn die Studierenden keine vollen zwei Minuten zum Ankleben von Punkten benötigen, werden diese dem Ablaufplan entsprechend vollständig zur Verfügung gestellt.

Anhand der Analyse lässt sich das Verhalten Dws als deutlich schulregressive Praxis beschreiben. Die StudentInnen werden in konsequenter Art und Weise zu nicht autonomen Individuen degradiert, welche es im schulischen Duktus anzuleiten gilt. Dabei distinktiert sich die Dozentin immer wieder als eine herausgehobene Instanz. Auf die Spitze getrieben wird die entgrenzende Infantilisierung der SeminarteilnehmerInnen durch das Rekurren auf Ruhesignale, welche der Konditionierung und damit der Erziehung dienen.

Die Studierenden fügen sich dem von Dw konzipierten Seminarverlauf und dessen demütigenden Adressierungen. Es konnten keinerlei sekundäre Anpassungsmechanismen festgestellt werden. Die Reaktion auf das Triangel-Signal kann hingegen als Falläquivalent zum Vorgehen der Studierenden in 3.2 interpretiert werden.

Insgesamt betrachtet, scheint Dw im vorliegenden Fall ihre alltäglichen Unterrichtserfahrungen in der Schule ohne weiteres auf die universitäre Seminarsituation zu projizieren. Die sich daraus ergebende Diskrepanz wird jedoch an keiner Stelle thematisiert. Im Gegensatz zum in 3.3 betrachteten Fall, zeigt sich kein Gefühl des Unwohlsens der Dozentin. Leider liegen keinerlei Informationen zur Bewertungspraxis dieses Seminars vor. In den von Dw praktizierten Sprechakten zeigen sich jedoch zumindest mit Blick auf die Aufgabenadressierung Verweiselemente einer *totalen Situation*. Die betrachtete Szene könnte strukturlogisch betrachtet ebenso in der Schule stattfinden.

Man denke dabei an einen Unterrichtseinstieg, bei dem die Lehrerin auf ein bestimmtes Ziel hinaus möchte, die SuS jedoch zunächst dazu auffordert sich den Lerngegenstand selbst zu erschließen. Im Anschluss daran lenkt die Lehrerin die Äußerungen der SuS wiederum zu den bereits vorgefertigten Lernzielen.

Dabei entsteht bei der Betrachtung der vorliegenden Praxis zudem der Eindruck, es gehe vorrangig nicht um die Vermittlung von Lerninhalten, sondern es würde ein Vehikel mobilisiert um die Seminarzeit zu füllen. Die Thematisierung der Definitionsmöglichkeiten von Unterrichtsphasen ließen sich im Zuge einer aufrichtig geführten Diskussion problemorientiert darstellen, dies würde jedoch ein symmetrisches Verhältnis zwischen den Interaktanten des Seminars erfordern und unterliefe die Idee eines zuvor minutiös geplanten ‚Unterrichtsverlaufs‘. Ähnliche Praktiken arbeitet Dzengel (2016) in der Typologie des *Schule Spielens* heraus: „Die zu besprechenden Gegenstände [...] geraten lediglich als Vehikel, über das die Zeit der Seminarsitzung gefüllt werden kann, in den Fokus“ (Dzengel 2016, S. 269).

Zwar ist ein solches Verständnis von Lehre mit Blick auf den berufsbiografisch schulischen Hintergrund der Dozentin durchaus nachvollziehbar, mit der idealtypischen Praxis von universitären Seminaren ist ein solches Vorgehen jedoch unvereinbar.

5. Fazit und Ausblick

Im Zuge der vorangegangenen Arbeit wurde zunächst eine Feinjustierung des Entgrenzungsbegriffs (Wernet 2003/2018) vorgenommen, um diesen hinsichtlich des schulregressiven Fokus anzupassen. Die definitorische Ausdifferenzierung in gemäßigte wie auch destruktive Formen von Anpassungsstrategien können dabei helfen schulregressive Formen von Entgrenzungen zu erfassen.

Wie in 3.3 deutlich ersichtlich wird, mobilisieren StudentInnen in Unterrichtssituationen mit strukturell totalem Charakter ähnliche Anpassungsstrategien wie die SuS in der Institution Schule.⁵⁸ Es wurde sowohl ein Fall der *gemäßigten* als auch der *destruktiven sekundären Anpassung* nachgewiesen. Dabei sind diese Entgrenzungen jedoch zwangsläufig anders gelagert als in schulischem Unterricht, da die Ausgangsrolle des erwartbaren Idealtypus universitärer Interaktion anderen Ansprüchen ausgesetzt ist.

⁵⁸ Thomas Heinze hat diese ‚Schülertaktiken‘ im schulischen Unterricht nachgewiesen. Siehe dazu Heinze 1980.

Das zu Grunde liegende Muster ist jedoch dasselbe: Das sichere Fahrwasser der idealtypischen Rollenanforderung wird zum Zweck der Erschleichung von Gratifikation oder der Sabotage des Unterrichtsflusses verlassen.

Dennoch sind die nachgewiesenen schulregressiven Tendenzen von Fall zu Fall unterschiedlich. So reagieren die Studierenden der Mathematikdidaktik aus 3.2 auf die erziehend infantilisierende Adressierung der Dozentin mit der Einnahme einer pragmatisch resilienten Arbeitshaltung. In diesem Fall zeigt sich eher der Wunsch nach Aufrechterhaltung der Autonomie. Für den Fall des Biologiedidaktik Seminars aus 3.4 konnten keine sekundären Anpassungsstrategien nachgewiesen werden. Die Studierenden dieses Seminars reagieren auf die deutlich schulregressiven Entgrenzungen der Dozentin mit einer Verhaltensweise, welche zwischen dem Modus pragmatischer Resilienz und der Einnahme der bedingungslos folgsamen Schülerrolle angesiedelt ist. Dabei ist jedoch anzufügen, dass die resilienten Tendenzen der Anforderungsbewältigung der Studierenden deutlich schwächer ausgeprägt sind, als dies in 3.2 der Fall ist.

Insgesamt lassen sich die herausgearbeiteten schulregressiven Entgrenzungsmuster in die Typologie aus 2.4 einordnen. Dabei ist jedoch darauf zu verweisen, dass die Grenzen zwischen den verschiedenen universitären Entgrenzungstypen teilweise fließend sind. So zeigten sich im Zuge der Redundanz der entgrenzenden Sprechakte der DozentInnen aller drei Fälle, neben den explizierten schulregressiven Modi, auch Entgrenzungen in Formen der Störung, Distinktion, Demütigung etc. Somit erweist sich die in 2.4 entworfene Typologie als potenziell ungenau, um das Entgrenzungsphänomen auf Dozierendenseite adäquat abzubilden. Für den Fokus dieser Arbeit kann diese Ungenauigkeit jedoch vernachlässigt werden, da hier in erster Linie die Explikation schulregressiver Muster im Vordergrund steht.

Daher kann die eingangs formulierte Forschungsfrage folgendermaßen beantwortet werden: Es existieren Formen der schulischen Regression im Lehramtsstudium. Da drei unterschiedliche Fachdidaktik Seminare unterschiedlichster Fachbereiche schulische Tendenzen – hier Momente der schulischen Regression – zeigen, ist anzunehmen, dass schulische Regression unabhängig von den Fachwissenschaften und somit unabhängig von der interaktionalen Rahmung von Doktrinalität und Diskursivität operiert. Vielmehr als die fachwissenschaftliche Zugehörigkeit scheint die realisierte Praxis der Lehrenden für die Existenz schulregressiver Momente verantwortlich zu sein.

So zeigt sich die Anredepraxis und Aufgabenrahmung in 3.2 und 3.4 als infantilisierend und erziehend. Darüber hinaus kommt es zu einem Gros an Demütigungen, welche die Studierenden als hilfsbedürftige, nicht autonome Individuen adressieren. Dementgegen vollzieht sich die schulische Regression in 3.3 als ein dem Urheber unangenehmes Phänomen. Anhand der verschiedenen Berufsbiografien der drei DozentInnen könnte man annehmen, diese habe etwas mit der Ausprägung schulisch regressiver Haltungen zu tun.

Tatsächlich ist die Dozentin aus 3.2 Doktorandin der Fachdidaktik Mathematik mit einem abgeschlossenen Lehramtsstudium. Die Dozentin in 3.4 entstammt dem schulischen Berufsfeld, wenngleich sie ein fachdidaktisches Seminar an der Universität gibt. Der Dozent aus 3.3 hat eine Professur inne was auf eine bereits länger andauernde Einsozialisation in das universitäre Konstrukt schließen lässt. Demzufolge könnte vermutet werden, es vollzöge sich in beiden Fällen eine Projektion der alltäglichen Berufsanforderungen und Rollenbilder auf die Anforderungen in der universitären Lehre, gemäß der Annahme: *„Unterricht ist Unterricht“*.

Um diese These zu überprüfen bedarf es einer Analyse kontrastiver Fälle, wie sie diese Arbeit nur in begrenztem Umfang leisten kann. Außerdem wäre ein breiteres Setting an Fällen sowie die Durchführung biographischer Interviews mit den jeweiligen DozentInnen nötig. Dieses Bedürfnis gründet sich aus der Tatsache, dass diese Arbeit lediglich die Interaktion, nicht aber die Sozialisation in den Blick nimmt.

Eine zweite mögliche Erklärung für das Auftreten schulregressiver Interaktionsanomalien könnte in den Fachdidaktiken selbst liegen. Aufgrund der quantitativen Eingrenzung dieser Arbeit wurde auf eine Analyse des fachdidaktischen Selbstverständnisses verzichtet. Zudem wurde davon ausgegangen, dass sich fachdidaktische Seminare den gleichen Idealtypen universitärer Rollenanforderungen unterwerfen, wie dies in den Fachdisziplinen der Fall ist. Sollten sich die hier nachgewiesenen Strukturen jedoch in Fachdidaktiken insgesamt rekonstruieren lassen, schiene es fraglich fachdidaktische Ansprüche mit fachwissenschaftlichen Idealtypen zu konfrontieren. Damit würde auch die Frage aufgeworfen, welchem Segment der universitären Lehre sich die Fachdidaktiken überhaupt zuordnen lassen, oder ob sie nicht sogar ein (außeruniversitäres) System sui generis darstellen. Bei einem diesbezüglich gerahmten Ansatz muss jedoch ebenfalls auf die Notwendigkeit von biographischen Interviews verwiesen

werden, da sich universitäre Seminare zwar zum einen Teil aus allgemeinen fachspezifisch konsensualen Forschungsansprüchen konstituieren dürften, jedoch dozentInnen-spezifische Abweichungen zu vermuten sind. Dies zeigt sich auch in dieser Arbeit im Kontrast zwischen 3.2 und 3.4 auf der einen sowie 3.3 auf der anderen Seite.

Die oben formulierte Annahme zur Projektion der Berufspraxis stützt sich auf die These Wernets (2018), welche als mögliche Begründung für die Häufigkeit von Entgrenzungen im pädagogischen Handlungsfeld dienen kann. Als Ausgangspunkt für diese These dienen die durkheimschen Ausführungen zum Thema der historisch kulturellen Konflikte, in welchen sich stets die (vermeintlich) höher entwickelte Kultur mittels Unterdrückung der jeweils anderen durchzusetzen versuchte (vgl. Durkheim 1902/03). Diesen zivilisatorischen Gedanken bringt Wernet auf die sozialisatorische Ebene:

„Die Übertragung des Motivs des ‚Rauschs der Höherwertigkeit‘ von der zivilisatorischen auf die sozialisatorische Ebene impliziert, dass alle sozialisatorisch-gerontokratischen Beziehungen- Eltern-Kind; Geschwister; altersdifferenzierte Kinder- und Jugendlicheninteraktion; Lehrer Schüler- von der Tendenz zur Herabwürdigung betroffen sind“ (Wernet 2018, S. 252).

Diese ‚Herrschaft der Alten‘ prägt sich jedoch mit Blick auf die beiden Sozialisationshabitate Universität und Schule unterschiedlich aus. Wie in 2.2 herausgearbeitet wurde, kennzeichnet sich das idealtypisch gedachte universitäre Seminar weitgehend als Raum der flachen Hierarchien und der Gleichwertigkeit. Im wissenschaftlichen Diskurs zählt eben weniger das ‚Dienstalter‘ der DozentInnen als deren argumentative Schlagkraft. Dementsprechend kann hier von genau jenem Sozialisationsraum gesprochen werden, der größtenteils auf gerontokratische Strukturen verzichtet. Für solche Interaktionsräume folgert Wernet: „dass das Fehlen gerontokratischer Hierarchie nicht nur ein günstiger Nährboden für die Entwicklung von Autonomie darstellt, sondern auch für das Ausbleiben von Herabwürdigungen“ (ebd. S. 253).

An dieser Stelle soll bezüglich an der Universität lehrender SchullehrerInnen die These aufgestellt werden, dass schulisch regressive Entgrenzungsmuster eine Art logische Konsequenz darstellen, welche die Projektion des berufsalldäglichen gerontokratischen *Rauschs der Höherwertigkeit* zur Ursache haben. Dies würde bedeuten, dass es in universitären Seminaren von ‚universitär einsozialisierten‘ DozentInnen, für die das Geben von universitären Seminaren den Berufsalltag darstellt, zu signifikant weniger Entgrenzungen im Allgemeinen, aber auch zu weniger schulregressiven Entgrenzungen kommt.

Auch für die Studierenden gilt ein ähnlich zu erwartendes Muster. Hier ist zu vermuten, dass sich die StudentInnen mit zunehmendem ‚Universitätsalter‘ in das universitäre Konstrukt einsozialisieren und dementsprechend eine Abkehr vom schülerhaften Habitus erfolgt. Dementsprechend dürften allgemeine wie auch schulregressive Entgrenzungen von Studierendenseite zu Beginn des Studiums häufiger vorkommen, als nach bereits vollzogener studentischer Sozialisation (beispielsweise in Veranstaltungen, die ausschließlich von Masterstudierenden besucht werden).

In dieser Arbeit wurden im Sinne einer ‚Probepbohrung‘ schulische Tendenzen in der Lehrerbildung nachgewiesen. Für ein weiteres Vorgehen seien hier einige Anknüpfungspunkte genannt.

Es wurden lediglich Seminare der Fachdidaktik betrachtet. Um die Thesen bezüglich der Projektion berufsalltäglicher Praktiken zu überprüfen wäre eine kontrastive Auseinandersetzung mit den jeweiligen Fachseminaren zwingend. Um das Lehramtsstudium in Gänze zu betrachten, müssten zusätzlich noch Veranstaltungen der Pädagogischen Psychologie, sowie der Erziehungswissenschaften in den Blick genommen werden. Zudem wurden hier nur drei Fachdidaktiken untersucht. Ein umfassendes Vorgehen müsste sicherheitshalber auch Fachdidaktiken anderer Fachdisziplinen miteinbeziehen. Anhand der Ergebnisse dieser Arbeit ist jedoch zu vermuten, dass die individuellen Fachdisziplinen keinerlei Einfluss auf schulregressive Interaktionsanomalien haben. Davon sei zunächst – wie oben bereits beschrieben – die Gattung der Fachdidaktiken ausgenommen. Die Ausdifferenzierung universitärer Lehre in die zahlreichen verschiedenen Fachbereiche lässt erahnen, wie komplex ein Forschungsvorhaben sein würde, welches Verschulungstendenzen für die Universität in ihrer Gesamtheit nachweisen wollte.

Insgesamt aber scheint die Vermutung, die gesamte Institution der Universität würde zunehmend einer Verschulung ausgesetzt, nicht plausibel. Wie in 2.2 herausgearbeitet wurde, existiert eine Fülle an universitären Idealen, die einer Verschulung der Institution fundamental entgegenstehen. Gerade weil schulisch regressive Entgrenzungsmuster als solche gekennzeichnet werden können, weil sie eben gerade den zahlreichen Idealen nicht entsprechen, zeigt sich ein unüberwindbarer Unterschied zur schulischen Praxis. Erst wenn all diese Ideale und idealtypischen Rollenbilder aufgegeben werden, wäre eine Verschulung der Universität möglich.

Ebenso wurde deutlich, dass es maßgeblich die StudentInnen und DozentInnen selbst sind, welche dafür Sorge zu tragen haben, dass die Universität im Kern ein Platz der freien, sachbezogenen, wissenschaftlichen Kommunikation zwischen verschiedensten Individuen ist. Man denke dabei an die pragmatisch-resilienten Studierenden aus 3.2, welche die universitär seminaristische Würde entgegen den Verschulungstendenzen der Dozentin aufrechterhalten. Doch selbst wenn immer wieder Fälle nachgewiesen werden könnten, in denen es zu schulregressiven Interaktionsmomenten kommt, heißt dies nicht das grundsätzliche Ende von universitären Idealen. Der gleichen Logik folgend schließt diese Arbeit mit den Worten Erving Goffmans:

„Die Dekorationen und ständigen Requisiten des Ortes, in dem eine bestimmte Vorstellung üblich ist, sowie die Darsteller und die Vorstellung schaffen eine bestimmte Atmosphäre; auch wenn die übliche Vorstellung nicht stattfindet, behält der Ort etwas von seinem Bühnencharakter“ (Goffman 1969, S.115).

6. Anhang

Name des Dozenten entfernt Kriterien zur Bewertung der Präsentationen im Seminar

- Präsentationen sollen **zwei Wochen vor dem Termin** von der gesamten Gruppe mit mir besprochen werden.
- Spätestens zwei Tage vor dem Termin soll die Schlussfassung an mich geschickt werden.
- Handreichungen und Materialien bitte ich mitzubringen oder rechtzeitig für alle in stud.ip hochzuladen.
- Die folgenden Kriterien bilden die Grundlage für die Bewertung der Präsentationsleistung jedes einzelnen Studierenden und sollten daher bei der Vorbereitung der Präsentation entsprechend berücksichtigt werden.

Feedback-Regelung:

- Die Präsentierenden achten darauf, dass am Schluss noch 5 Minuten für das Feedback zur Verfügung stehen.
- Die Kriterien (s.u.) sind die leitenden Gesichtspunkte für das Feedback zu den einzelnen Präsentationen.
- Nach jeder Präsentation geben zwei TeilnehmerInnen der jeweils folgenden Präsentationsgruppe ein kurzes Feedback (je max. 2 Minuten) zur Erfüllung der Kriterien.
- Innerhalb von 14 Tagen nach der Präsentation erhalten Sie vom Seminarleiter eine schriftliche Mitteilung per Mail zur Bewertung Ihrer Präsentation.

1. Einbindung der Teilnehmer

- handlungsorientierter Einstieg, gemeinsame Arbeit am Material, Aufgaben, Diskussion von Fragen
- didaktisch-methodisch sinnvolle Einbindung der Hörer an passenden Stellen; erwartet wird in wenigstens zwei Phasen die aktive und produktive Einbindung,
- Beteiligung der Hörer an Problemlöseprozessen
- Material für die Teilnehmer.

2. Fachliche Kompetenz

- fachlich fundierte Ausführungen zum Projektthema
- Gebrauch und Klärung der relevanten Fachtermini
- Explizit machen zentraler Thesen
- transparente und personalisierte Bezüge zur Forschung (z. B. Nennung von Forschern/Texten)

3. Gelungene Auswahl und Gewichtung

- begründete Auswahl relevanter Teilaspekte des Themas
- sinnvolles Verhältnis von Zeit und Inhalt
- Ziel: Informativität der Präsentation für die Zuhörer

4. Sinnvolle Strukturierung

- systematischer Wissensaufbau: themen- und hörerbezogete sinnvolle Abfolge der Inhalte
- z.B. Orientierung am Grundschemata für das Seminar oder an einer Liste von Fragen
- Ziel: Die Hörer so informieren, dass sie die Fragen am Ende der Präsentation beantworten können

5. Funktionaler Medieneinsatz

- Unterstützung der Präsentation durch den gezielten Einsatz passender Medien (z. B. Tafel, Computer, Overhead-Projektor, Plakate etc.)
- Sinnvoll z. B. bei: Fragen, Arbeitsaufgaben, zentralen Ergebnissen, Fachtermini, Material, Quellen etc.

6. Performance

- persönlicher „Auftritt“ des jeweiligen Studierenden in der Rolle des Referenten/Lehrenden/Moderators
- betrifft z. B.: Körpersprache, Sprechverhalten, Interaktionsverhalten, Timing
- Ziel: Informieren und Aktivieren der Hörer

7. Strukturierte Arbeitsmaterialien und Themenpapier

- Strukturierte und gut lesbare Arbeitsmaterialien in der Sitzung
- Thema, Fragestellung, Thesen und Begriffe, verwendete Literatur (hochzuladen in stud.ip vor der Sitzung oder spätestens in der Woche nach der Sitzung)

Abbildung 2: Feedbackbogen FD-Deu 2

7. Literaturverzeichnis

Boueke, Dietrich; Henrici, Gert & Schüle, Frieder (1983): Handlungsfunktionen und Diskursgliederung in selbstständig arbeitenden studentischen Lerngruppen. In: Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Konrad Ehlich & Jochen Rehbein (Hrsg.). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Buschle, Nicole & Hähnel, Sascha (2016): Hochschulen auf einen Blick. Statistisches Bundesamt (Hrsg.). Wiesbaden.

Dzengel, Jessica (2016): Schule spielen. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar. Martin Heinrich (Hrsg.) & Andreas Wernet (Hrsg.). Rekonstruktive Bildungsforschung Bd 7. Wiesbaden: Springer VS.

Durkheim, Emile (1902/03): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesungen an der Sorbonne 1902/03. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Feuerstein, Thomas (2008): Entwicklung des Durchschnittsalters von Studierenden und Absolventen an deutschen Hochschulen seit 2000. In: Wirtschaft und Statistik. Statistisches Bundesamt (Hrsg.). Wiesbaden.

Garz, Detlef & Raven, Uwe (2015): Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns. Wiesbaden: Springer VS.

Goffman, Erving (1969): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper Verlag GmbH.

Goffman, Erving (1971): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Goffman, Erving (1972): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Habermas, J. (1986): Die Idee der Universität – Lernprozesse, in: ZfPäd, 32 (5), S. 703-718.

Habermas, Jürgen (1983): Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Habermas, Jürgen (2009): Philosophische Texte Band 1. Sprachtheoretische Grundlegung der Soziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Hanisch, Günther & Katschnig, Tamara (2005): Identität der Fachdidaktik. In: Fachdidaktik im Aufbruch. Zur Situation der Lehramtsstudien an der Universität Wien. Alois Ecker (Hrsg.). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Heinze, Thomas (1980): Schülertaktiken. München: Urban & Schwarzenberg.

Kühl, Stefan (2018): Verschulung wider Willen. Die ungewollten Nebenfolgen einer Hochschulreform. In: Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive. Nicola Hericks (Hrsg.). Frankfurt am Main: Springer VS.

Kounin, Jacob S. (1976): Techniken der Klassenführung. Stuttgart: Klett Verlag.

Liebermann, Sasha (2016): Autonomie und Verantwortung im Studium. Zur Diskussion über Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen und ihre Aufhebung. In: Sozialer Sinn. 17. Jahrgang 2016, Heft 1. S. 143–163.

Liebermann, Sasha (2017): Erfahrungsbildung durch Krisenbewältigung. Konstitutive Momente eines wissenschaftlichen Studiums. In: Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Andreas Lischewski (Hrsg.). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Mehan, H. (1979): Learning lessons: Social organization in the classroom. Cambridge.

Oevermann, Ulrich (u.a.) (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Hans-Georg Soeffner (Hrsg.). Stuttgart, S. 352–434.

Paris, Rainer. (2001): Machtfreiheit als negative Utopie. Die Hochschule als Idee und Betrieb. In: Stölting, E./ Schimank, U. (Hrsg.): Die Krise der Universitäten. Wiesbaden.

Prange, Klaus (1986): Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. 2., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Verlag, S.166–168.

Rademacher, Sandra: Trost und Bedrohung . Fallstudien zur Eröffnung der schulischen Praxis. In: kentrion – Journal zur Lehrerbildung. Was kommt nach PISA? Potsdam 2004. S. 4-7.

Sauerwein, Karl-Heinz (1986): Sozialisatorische und professionelle Aspekte der Interaktion zwischen Hochschullehrern und Studenten. In: Elting, A. (ed.): Menschliches Handeln und Sozialstruktur. Leverkusen: Leske Verlag + Budrich GmbH.

Terhart, Ewald (2013): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Tyagunova, Tanya (2016): Interaktionsmanagement im Seminar. Empirische Untersuchungen zu studentischen Partizipationsmöglichkeiten. Wiesbaden: Springer VS.

Wagner, Alexandra (2001): Entgrenzung der Arbeit und der Arbeitszeit?* In: Arbeit, Heft 4, S. 365–378. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft (Hrsg.).

Wenzl, Thomas (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.

Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen.

Wernet, Andreas (2006): Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wernet, Andreas (2016): Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: Hummrich, M. et al. (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, S. 293–312.

Wernet, Andreas (2018): Entgrenzung. In: Proske, M./Rabenstein, K. (Hrsg.): Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt KG, S. 240–256.

7.1 Verwendete Internetquellen

O.A.: <https://shop.4teachers.de/Klanginstrumente:::20.html> (letzter Zugriff am 10.09.2018).

Kroker, Bettina (2018): Weniger Lärm im Klassenzimmer durch Ruherituale. Online unter: <https://www.betzold.de/blog/ruhesignale/> (letzter Zugriff am 10.09.2018).

8. Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, Christian Stichweh, dass ich die vorliegende Masterarbeit, im Studiengang Lehramt an Gymnasien, im Studienfach Erziehungswissenschaft, mit dem Titel:

Entgrenzungen in der universitären Lehre als Ausdruck schulischer Regression?

Fallrekonstruktionen aus dem Lehramtsstudium

, begutachtet von Prof. Dr. Andreas Wernet und Dr. Thomas Wenzl, selbst angefertigt und alle für die Arbeit verwendeten Quellen und Hilfsmittel in der Arbeit vollständig angegeben habe.

Auch habe ich die beigefügte Arbeit nicht zum Erwerb eines anderen Leistungsnachweises eingereicht. Mit der Übermittlung meiner Arbeit auch an externe Dienste zur Plagiatsprüfung durch Plagiatssoftware erkläre ich mich ebenfalls einverstanden.

Ort, Datum / Unterschrift