

## **Umgang mit Normativität, moralischen Themen und Kontingenz im Unterricht – ein kommunikationstheoretisch informierter Blick auf die Klassenleiterstunde in der 6b**

Nina Beck

### **1. Einführung**

Der folgende Beitrag fokussiert den Umgang mit Normativität und moralischen Themen in der Klassenlehrerstunde der Klasse 6b. Das Thema der Unterrichtsstunde, Cybermobbing, bringt eine Reihe von normativen und moralischen Fragen mit sich. Gegenstand der Betrachtung des vorliegenden Beitrags ist, wie normative und moralische Themen Gegenstand pädagogischer Kommunikation werden. Der Analyse zugrunde gelegt werden Aspekte einer von Meseth et al. (2012) diskutierten kommunikationstheoretisch fundierten Unterrichtstheorie, in der der Umgang mit Kontingenz als Bezugsproblem pädagogischer Kommunikation in Form von Unterricht und Erziehung auf der Sach-, Sozial- und Zeitdimension fokussiert wird. Kontingenz greift das Problem der prinzipiellen Offenheit von menschlichem Wahrnehmen, Handeln, Entscheiden oder Interagieren auf. Etwas kann so sein, kann aber auch anders sein; es ist gleichsam nicht notwendig und nicht unmöglich. In den unterrichtlichen Kommunikationen bieten sich sowohl der Lehrperson als auch den Schülerinnen und Schülern eine Vielzahl an Möglichkeiten zu interagieren, welche wiederum die jeweiligen Anschlussoptionen beeinflussen. Pädagogische Prozesse zeichnen sich durch eine Nicht-Vorhersagbarkeit und fehlende Kausalität aus. Sie sind sowohl mit Blick auf ihre Intentionen und Absichten als auch mit Blick auf ihre Wirkungen kontingent. Die Beschäftigung damit umfasst die gesamte Doppelstunde, die sich in drei größere Abschnitte unterteilen lässt. Zur näheren Analyse herangezogen wird erstens eine Se-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75399>



quenz aus dem dritten Unterrichtsabschnitt, in dem die Schülerinnen und Schüler aufgefordert sind, in Gruppen Fragen zu einem Film zu erarbeiten, den sie vorher angesehen hatten. Der Film zeigt auf anschauliche Weise, wie ein Schüler insbesondere mittels digitaler Medien gemobbt wird. Im Fokus der Analyse stehen beobachtbare Strategien zur Überwindung der Differenz zwischen der Vermittlungsabsicht der Lehrerin und den Aneignungsoptionen der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang der Erarbeitung bestimmter Rollen im Cybermobbing, die erkennbar in Diensten der Sache stehen. Zweitens wird zur näheren Beschreibung eine Sequenz aus dem zweiten Unterrichtsabschnitt herangezogen, in der sich die Schülerinnen und Schüler mittels einer sogenannten Value Line zu verschiedenen von der Lehrperson exemplarisch thematisierten Verhaltens- und Handlungsweisen im Kontext digitaler Mediennutzung positionieren und ihre Positionierung begründen sollen. Die Analyse fokussiert, wie normative beziehungsweise moralische Themen in der unterrichtlichen Situation kognitiviert werden. Eine solche Kongnitivierung von Moral – als spezifischer Umgang mit Kontingenz bei der Beschäftigung mit moralischen Themen im Unterricht – lässt sich in der analysierten Sequenz sowohl seitens der Lehrperson als auch schülerseits beobachten.

Die Reihenfolge der analysierten Fälle in Kapitel 3.1. und 3.2, die nicht der Chronologie der Stunde entspricht, ist dem Aufbau der Analyse geschuldet. Der zweite Fall knüpft an Analyseaspekte des ersten Falls an.

## 2. Forschungsstand

Die Auseinandersetzung mit Problemstellungen des Normativen beziehungsweise Normativität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung hält an (Meseth et al., 2019; Dinkelaker et al., 2016). Die Pluralität von Begründungsformen, welche im Kontext moderner sozial- und geisteswissenschaftlicher Theorieansätze im Begriff der Kontingenz mündet, bringen für Bildung und Erziehung nicht nur wissenschaftstheoretische und methodologische Probleme mit sich, sondern werfen auch Fragen nach Begründung der Pädagogik als praktische Aufgabe und ihrer jeweiligen (pädagogischen) Konkretisierung auf (Meseth et al., 2019).

„Normative Wirklichkeiten konstituieren sich dort, wo es um die Bewertung und Regulierung menschlicher Aktivitäten geht“ (Meseth et al., 2019, S. 6). Normen werden in der alltäglichen Kommunikation als präskriptiv betrachtet, dienen sozialen Regulativen und sanktionieren ein spezifisches Handeln. Normen grenzen den Entscheidungs- und Handlungsspielraum von Personen unter gegebenen kontextspezifischen

Bedingungen ein. Dadurch setzen sie in einen absehbaren Rahmen, ermöglichen Entfaltungs- und Entwicklungsoptionen, müssen sich aber rechtfertigen lassen.

Die Frage, ob und wodurch sich Pädagogik begründen lässt, ist seit der Aufklärung virulent, kann als ausdiskutiert, aber nicht als gelöst gelten beziehungsweise lässt sich begründungstheoretisch nicht endgültig lösen, sondern ist auf kontingenzbegrenzende Wertentscheidungen angewiesen (Meseth et al., 2019).

Normativität beziehungsweise Normbegründungsproblematiken werden ferner auf der Ebene der Forschung über pädagogische Praxis sowie über Erziehungs- und Bildungsdiskurse sichtbar, „dort, wo die normativen Erwartungen an eine gute und wirksame pädagogische Praxis selbst zum Gegenstand der Forschung gemacht werden“ (Meseth et al., 2019, S. 7). Verantwortliche Akteurinnen und Akteure in Bildungspolitik und -administration, Schulleitungen, Lehrkräfte und Eltern verlangen nach Antworten auf alltägliche Probleme. Erziehungswissenschaftliches Wissen soll in der praktischen Pädagogik in und außerhalb der Schule, aber auch in der Bildungsplanung und -politik gebraucht werden können (Radtke, 2012). Pädagogik (in ihren ausdifferenzierten wissenschaftlichen Teil- und Subdisziplinen und Praxen) findet sich dadurch „methodologisch in einer paradoxen Situation wieder, wenn sie versucht, etwas zu bieten, was sie nicht bieten kann, was ihr aber von außen nachdrücklich abverlangt wird – technische Lösungen nämlich und deren Bewertung“ (Radtke, 2012, S. 292).

Wissenschaftstheoretische und methodologische Standpunkte, die als Lösung den Ausschluss von Normativität beziehungsweise der Auseinandersetzung damit aus erziehungs- und bildungsbezogener Forschung präferieren, greifen zu kurz. Auch Vertreterinnen und Vertreter der aktuellen „Schuleffektivitätsforschung“ können letztlich „dem ihrem Gegenstand inhärenten Normproblem nicht ausweichen, das aus der pädagogischen Absicht resultiert, etwas Bestimmtes bewirken zu wollen“ (Radtke, 2012, S. 299).

Mittlerweile ist über die heterogenen Forschungslinien (zwischen hypothesenprüfend verfahrenender Effektivitätsforschung und rekonstruktiv-sinnverstehender Unterrichtsforschung) hinweg zwar unstrittig, dass es sich bei pädagogischen mithin auch unterrichtlichen, erzieherischen und bildenden Prozessen um hochkomplexe Geschehen handelt, die retrospektiv zwar Wirkungen erkennen lassen, diese jedoch nicht eindeutig prognostiziert werden können (Beier, 2019; Meseth et al., 2012; Proske, 2006; Radtke, 2012). Der Unterrichtsverlauf kann als nicht vorhersehbares Resultat einer dynamischen Interaktion beziehungsweise einer von unterschiedlichen Motiven getragenen ko-produktiven Auseinandersetzung zwischen Lehrenden und Lernenden mit einem Gegenstand unter variierenden institutionell-organisatorischen Settings begriffen werden (Meseth et al., 2012). Doppelte Kontingenz wird konsensual als „unhintergehbare Eigenschaft des Unterrichts“ (Meseth et al., 2012, S. 223)

angenommen. Strittig ist jedoch, was aus der fehlenden Kausalität pädagogischen Handelns eigentlich folgt (Meseth et al., 2012; Radtke, 2012).

Ein aufschlussreiches Theorieangebot für eine Annäherung an die Frage, was aus fehlender Kausalität pädagogischen Handelns folgt, liefern Meseth et al. (2012) mit einer kommunikationstheoretisch begründeten Unterrichtstheorie. In der Tradition von Luhmann (1984, 1997) und unter Rekurs auf Lindemann (2009), Nassehi und Saake (2002), Baecker (2005) sowie Kade und Seitter (2007) wird Unterricht – wie auch Erziehung in Anschluss an Kade (2004) – als pädagogische Kommunikation gefasst (Meseth et al., 2012). Die Überlegungen schließen an Befunde eines DFG-Projekts zum Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung an (Radtke & Proske, 2005–2007). Aus der Perspektive pädagogischer Kommunikation lassen sich Strategien zum Umgang mit Kontingenzen sowohl als lehrerseitige Vermittlungsstrategien als auch als schülerseitige Aneignungsstrategien identifizieren und beobachten (Proske, 2006).

Als Bezugsproblem pädagogischer Kommunikation wird demnach der Umgang mit Kontingenzen angenommen, die Synchronisation von Lehren und Lernen wird als Kern des Unterrichts betrachtet. Formbildungen des Pädagogischen, wie etwa Unterricht, dienen der Ermöglichung von Lernen und verfolgen definierte Ziele (Meseth et al., 2012; Proske, 2006); so gesehen stellt sich der Unterrichtsforschung die Frage, welche Lösungen Unterricht für diese Bezugsprobleme bereitstellt.

Zu analytischen Beschreibungen von Unterricht werden drei Dimensionen unterschieden: In der Sachdimension kann beobachtet werden, wie die Differenz von Vermittlungsabsicht und Aneignungsrealität von Wissen operativ gehandhabt werden kann, das heißt wie Kontingenzen in Bezug auf das Verhältnis von Lehrperson, Schülerinnen und Schüler und Sache bewältigt wird (Meseth et al., 2012). Von außen ist dabei zu beobachten, wie die Lehrperson durch Fragen, Aufgabenstellungen und Lösungshinweise kommunikationsstrategisch versucht, Aneignungsoptionen und Anschlussmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler „didaktisch-methodisch-rhetorisch so einzuschränken, dass sich die Wahrscheinlichkeit intentionsgemäßer, in ihrem Sinne ‚richtiger‘ Aneignung des zu vermittelnden Wissens über Sachen erhöht“ (Meseth et al., 2012, S. 230). Dadurch sollen nicht sichtbare Aneignungsweisen der Schülerinnen und Schüler zur Sprache gebracht und auf die sichtbare Seite der Kommunikation gezogen werden. Zwar lassen sich durch Repräsentationstechniken (Sprache und Schrift) die Anschlussoptionen limitieren, überwinden die Emergenz von Vermittlungs- und Aneignungsoptionen jedoch nicht: Das Problem der doppelten Kontingenzen bleibt gerade durch die Sache in der pädagogischen Kommunikation präsent, insbesondere bei der Bearbeitung moralisch konnotierter oder politisch umstrittener Themen (Meseth et al., 2012). Auf der operativen Ebene des Unterrichts ließen

sich konfliktträchtige Inhalte moralischer Themen zwar kontrovers inszenieren, oftmals werden sie jedoch „durch eine konsequente Kognitivierung, das heißt durch Reduktion auf die Erörterung von Geltungsansprüchen moralischer Gründe aufgelöst“ (Meseth et al., 2012, S. 231). So entsteht eine moralfreie Kommunikation über Moral. Verstanden als besonderer gesellschaftlicher Sinnbezirk kann im Unterricht auf unerwünschtes Verhalten beziehungsweise unerwünschte Äußerungen pädagogisch, aber nicht rechtlich oder moralisch reagiert werden: „Das Pädagogische der Kommunikation, die in erziehender, das heißt moralischer Absicht geführt wird, besteht paradoxerweise gerade im Verzicht auf eine moralisierende Bewertung der Person“ (Meseth et al., 2012, S. 231). Ähnlich sieht dies Oelkers (1994), der Erziehung zwar nicht als pädagogische, sondern als moralische Kommunikation bestimmt. Erziehung vermittelt nicht Normen und Werte, „vielmehr werden moralische Themen zum Gegenstand kommunikativer Prozesse gemacht, deren Effekte nicht absehbar sind“ (Oelkers, 1992, S. 15).

In der Sozialdimension sind die motivationalen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie die Disziplinierungsoptionen zur Herstellung von Aufmerksamkeit zu fassen, welche als Voraussetzungen für die Arbeit an der Sache dienen. Die Möglichkeiten zur Disziplinierung in der Sozialdimension des Unterrichts, realisiert in einem legitimierten organisatorisch-institutionellen Rahmen, stehen im Kontrast zur „Strategie der Kognitivierung der Moral, die bei moralischen Fragen dem konfrontativen Zugriff auf die Person ausdrücklich ausweicht“ (Meseth et al., 2012, S. 233).

Die Tatsache, dass die problematische Aneignung von Wissen nur auf der kognitiven Ebene bearbeitet wird, zeigt, dass im Unterricht nicht nur auf kurzfristige, sondern insbesondere auf langfristige Wirkungen gesetzt werden kann; angesprochen ist hier die Zeitdimension des Unterrichts. Die didaktisch-methodische Ausgestaltung kurzfristiger und kleinschrittiger Lehr-Lern-Sequenzen sind selbstredend nicht bedeutungslos, jedoch nicht ausschlaggebend. In der zeitlichen Dimension wird deutlich, „dass die Flüchtigkeit der pädagogischen Interaktion im Klassenzimmer durch Anlage eines Gedächtnisses des sozialen Systems Unterricht kompensiert werden muss“ (Meseth et al., 2012, S. 237). So gesehen wird Schulunterricht als langfristig angelegter Prozess verstanden, in dem die konsensuell als wesentlich erachteten Wissensbestände einer Gesellschaft, eines kulturellen Gedächtnisses, curricular und didaktisch aufbereitet und reduziert, zu lehr- und lernzwecken kommunikativ über Jahre hinweg verfügbar gemacht werden. Das „soziale Gedächtnis“ oder der „temporäre Arbeitsspeicher“ einer Schulklasse ermöglicht eine Kontinuierung der Kommunikation im Unterricht; darin ist abgelegt, welches Wissen im Unterricht als gewusst unterstellt wird und auf der ope-

rativen Ebene des Unterrichts rekursiv zur Verfügung steht. Das Wirkungs- beziehungsweise Technologieproblem pädagogischer Kommunikation wird entschärft, „indem über institutionell-organisatorische Rahmungen thematische Kontinuität hergestellt, die Habitualisierung von Verhaltensnormen begünstigt und auf ständige Wiederholung gezielt, also letztlich auf Zeit gesetzt wird“ (Meseth et al., 2012, S. 235).

### 3. Beschreibung und Analyse:

#### Der Primat der Ermöglichung von sachbezogenen Aneignungsprozessen

Herausgearbeitet werden in der folgenden Analyse, wie normative, mithin moralische Themen, Gegenstand pädagogischer Kommunikation in Form von Unterricht werden sowie welche Vermittlungs- und Aneignungsformen sowie Formen der Kontingenzbewältigung insbesondere auf der Sach- und Sozialdimension beobachtbar sind. Dazu werden zwei ausgewählte Fälle betrachtet.

Deutlich wird, dass der Umgang mit moralischen Themen im Unterricht eine große Herausforderung darstellt, die von der Lehrerin ‚trickreich‘ bearbeitet wird. Im ersten Fall greift die Lehrerin eine erwünschte Schülerantwort auf, obwohl damit strenggenommen eine Unterrichtstörung oder Normverletzung einhergeht. Im zweiten Fall lässt die Lehrerin unerwünschte Schülerantworten unkommentiert stehen; stattdessen nehmen die Schülerinnen und Schüler die Einordnung selbst vor. Durch diese Strategien wird der Unterricht jeweils wieder auf die Sachschiene gelenkt.

Um die Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten werden alle direkt zitierten Äußerungen mit einer Zeitangabe aus den Videoaufnahmen der Lehrkraftkamera der Klassenleiterstunde versehen. Angegeben wird stets lediglich der zeitliche Beginn der Äußerung einer Person.

#### 3.1. Der erste Fall: (Nicht-)Disziplinierung in Diensten der Sache?

##### Beschreibung

Die erste interessierende Sequenz befindet sich im dritten Unterrichtsabschnitt. Zweimal in Folge wird ein englischsprachiger Film (mit Untertitel) gezeigt, der die Situation eines Schülers namens Joe, der zunächst durch eine kleine Gruppe, später dann durch die gesamte Klasse und weitere Schülerinnen und Schüler insbesondere mittels digitaler Medien gemobbt wird. Mit Hilfe sechs verschiedener Arbeitsaufträge,

die nach dem ersten Filmdurchlauf verteilt werden, erarbeiten die Schülerinnen und Schüler nach dem zweiten Durchlauf des Films in sechs Gruppen verschiedene Aspekte von Cybermobbing und setzen sich dabei mit eigenen normativen Vorstellungen und geltenden Normen, aber auch rechtlichen Anforderungen und bestimmten Rollen im Kontext von Cybermobbing auseinander.

Die Lehrerin, Frau Rathgeber, erläutert einen Arbeitsauftrag gesondert am Gruppentisch bevor der Film zum zweiten Mal gezeigt wird und alle Schülerinnen und Schüler ihre zugeteilten Aufgaben erarbeiten: „Und ihr seid dann Gruppe 1, ja? Da muss ich vielleicht was dazu sagen. Also, welche Rollen werden von welchen Personen im Film eingenommen? Im Mobbing gibt es bestimmte Rollen“ (46:21). Rosa antwortet: „Hmm, also ich glaub einmal der Betroffene“ (Frau Rathgeber bestätigt mit einem „Ja“) „dann der, der, der der Auslöser“ (Rosa wird nochmals bekräftigt). „Ich glaub die Anhänger“. Frau Rathgeber antwortet: „Die Mitläufer, genau“. Rosa wiederholt: „Die Mitläufer“ (46:33).

Rosa wird nach der Gruppenarbeitsphase (als Gruppensprecherin) von Frau Rathgeber aufgefordert, zunächst den Arbeitsauftrag vorzulesen, sodann die Ergebnisse der Gruppe vorzustellen: „Also ‚Welche Rollen werden von welchen Personen im Film eingenommen. Schreibt die Rollen auf, die ihr zuordnen könnt und beschreibt die dazugehörigen Verhaltensweisen‘. Also da sind Betroffene, das ist der Joe. Dann der also der Auslöser, das ist das ein Mädchen, wir glauben also, das ist Kim, weil der [Joe] hat ihr auch so geschrieben: ‚Bist du es Kim?‘“ (65:37) Frau Rathgeber bestätigt die bisherigen Äußerungen durch ein „Mhm“ unterbricht dann allerdings und ermahnt Vincent: „Scht, Vincent, setz dich richtig hin, nicht schaukeln“ (66:01). Rosa setzt fort: „Und dann hat es noch die Mitläufer, das sind eigentlich alle so aus der Klasse und die aus dem Bus und so. Und vor allem die, die auch so die Nummer von dem [Joe] angeben und dann halt so im Netz da ...“ (66:05). Während Rosa spricht, flüstert Leonhard seinem Nebensitzer etwas Unverständliches zu. Frau Rathgeber interveniert: „Leonhardt! Jetzt ist Rosa dran!“ (66:17) Rosa macht weiter: „Kim hat halt Joe nicht akzeptiert und hat begonnen, so über ihn zu lästern und andere auch dazu gebracht, äh ihn also äh über ihn zu lästern“ (66:20). Frau Rathgeber fragt nach: „Also denkst du, sie ist sozusagen die ähm ...“ Arthur, aus einer anderen Gruppe redet dazwischen: „Die Anführerin, die ihm Angst macht!“ Frau Rathgeber nimmt die Äußerung auf und fragt nach: „Die Anführerin? Ja?“ (66:35). Rosa bestätigt das und fährt fort: „Und die anderen sind halt dann mit sozusagen gelaufen“ (66:43). Frau Rathgeber wiederholt: „Ja, Mitläufer“ (66:48). Rosa erläutert weiter: „Ja, und ich glaube die äh mobben halt sozusagen auch vor allem mit [Frau Rathgeber ermahnt zum wiederholten Mal Carl], weil sie nicht uncool sein äh wollen und aus der Angst, auch ge-

mobbt zu werden dann. (...) Und der Joe hat sich halt nicht gewehrt darüber und die Nachrichten einfach gelöscht und nicht beachtet. (...) Und dadurch hat er es an sich nur schlimmer gemacht, weil hätte er sich früher so dagegen gewehrt, wäre es auch nicht so weit gegangen“ (66:51). Frau Rathgeber bricht Rosa ab: „Okay das ist, das besprechen wir gleich noch weiter, was man hätte machen können. Was er hätte machen können. Okay, also ihr habt die drei Rollen richtig benannt, also wir haben Täter, dann haben wir das Opfer oder der Betroffene und dann haben wir die Mitläufer oder die Dulder, die einfach das Ganze mitmachen“ (67:15).

### Analyse

Auf der Sachdimension des Unterrichts ist zu beobachten, dass Frau Rathgeber bereits vor der eigentlichen Gruppenarbeitsphase bemüht ist, die Aneignungsoptionen und Anschlussmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler so anzuregen, dass die Wahrscheinlichkeit einer intentionsgemäßen Aneignung des zu vermittelnden Wissens erhöht wird. Es ist davon auszugehen, dass ein Ziel der Unterrichtsstunde ein gemeinsames Wissen über verschiedene Rollen im Cybermobbing ist, an das im Sinne der Kontinuierung der Kommunikation auf der Zeitdimension des Unterrichts ‚in the long run‘ angeknüpft werden kann. Der Lehrperson Frau Rathgeber kann es nicht gleichgültig sein, wie sich die Schülerinnen und Schüler dieses Wissen in Form der von ihr gemachten Angebote aneignen. Pädagogische Kommunikation in der Form von Schulunterricht kann – anders als in freiwilligen oder in erwachsenenbildnerischen Settings – nicht auf den Anspruch verzichten respektive die Erwartung erfüllen, dass sich die Schülerinnen und Schüler die Inhalte in einer intentionsgemäßen Weise aneignen. Den Rahmen der Anbahnung und Einschränkung der Aneignungsoptionen bildet der konkrete Arbeitsauftrag („Welche Rollen werden im Film von welchen Personen im Film wie eingenommen?“), den die Gruppe kommunikativ erarbeiten und schriftlich festhalten soll. Individuelle und gemeinsame Aneignungsprozesse der Gruppe hätten gegebenenfalls auch ohne die weitere Intervention der Lehrperson sichtbar werden können („Die Mitläufer, genau“). Im Sinne einer ‚richtigen‘ Aneignung werden die Aneignungsoptionen der Schülerinnen und Schüler jedoch bereits vorsorglich von der Lehrperson entsprechend didaktisch-methodisch-rhetorisch eingeschränkt. Während der Präsentation der Gruppenergebnisse durch die Gruppensprecherin Rosa setzt sich Frau Rathgebers Strategie, die Aneignungsformen der Schülerinnen zur Sprache zu bringen, zwar weniger durch weitere spezifische Frageformate fort, jedoch durch die gezielte positive Bestärkung der Schülerantworten. Dabei überbrückt sie die Differenz zwischen Vermittlungsabsicht und Aneignungsoptionen nicht nur durch positiv be-



stärkende nonverbale Gesten, Interjektionen und kurze sprachliche Bestätigungen, sondern auch durch die Vorwegnahme der richtigen Aneignungsoption. In dieser Sequenz wird diese Vorwegnahme nicht von ihr selbst vollzogen, sondern durch eine Normverletzung von Arthur („Die Anführerin, ...“) initiiert.

Mit Blick auf die Interdependenz von Sach- und Sozialdimension (sowie die langfristigen Zeitdimensionen) ist an der ausgewählten Sequenz interessant, dass Frau Rathgeber unerwünschtes Verhalten in drei Situationen konsequenter diszipliniert als im Fall von Arthur. Um Aufmerksamkeit herzustellen beziehungsweise zu erhalten, welche die Arbeit an der Sache intentionsgemäß ermöglichen soll, ermahnt Frau Rathgeber Vincent und etwas später Carl und Leonhard direkt, nachdem sie jeweils das unerwünschte Verhalten feststellt, um das Nach-Außen-Treten der intendierten Aneignungsprozesse in dem Fall in der Person von Rosa nicht zu gefährden. Die drei Schüler werden als Mitglied der Organisation Schule beziehungsweise durch diese Mitgliedschaft daran erinnert, sich an die geltenden qua Organisation legitimierten sozialen Normen zu halten (sprich: nicht schaukeln; andere ausreden lassen). Arthur hingegen wird streng genommen in seinem normverletzenden Verhalten bestärkt, in dem Frau Rathgeber seine dazwischen gerufene, aber ‚richtige‘ und erwünschte Antwort aufnimmt und wiederholt – ganz im Sinne einer intensionsgemäßen Aneignung und der zu erreichenden Lernziele.

Im Rahmen dieses wenig konflikträchtigen Themas (verschiedene Rollen im Mobbing) nutzt Frau Rathgeber die Möglichkeit der Disziplinierung ‚flexibel‘ beziehungsweise zweckorientiert. Frau Rathgebers Fokus liegt erkennbar auf der Sachebene. Es wird sichtbar, wie für sie Kontingenz in Bezug auf das triadische Verhältnis von Lehrperson, Schülerinnen/Schüler und Sache bewältigbar wird. Disziplinierende Maßnahmen werden in beiden Fällen in den Diensten der Sache eingesetzt; einmal werden die Normverletzungen unterbunden, das andere Mal sachorientiert geduldet.

### 3.2. Der zweite Fall: Kognitivierung von moralischen Themen

#### Beschreibung

Dieser Fall findet im zweiten inhaltlichen Unterrichtsabschnitt statt. Frau Rathgeber erläutert zunächst den Arbeitsauftrag. Sie fordert die Schülerinnen und Schüler auf, sich mittels einer „Value Line“, „das ist so was wie eine Entscheidungslinie“, zu insgesamt sechs „Sätzen“ zu positionieren. „Ich lese einfach nur den Satz vor und ihr stellt euch hin und dann werde ich zwei, drei Leute fragen, warum ihr da

steht. Und dann dürft ihr das begründen. Okay? Es gibt sechs Aussagen“ (13:40). Frau Rathgeber liest nach und nach die Aussagen vor. Die Schülerinnen und Schüler positionieren sich dazu auf einer gedachten Linie zwischen „stimme gar nicht zu“ und „stimme total zu“, dargestellt jeweils durch einen positiven und einen negativen Smiley, im vorderen Drittel des Klassenzimmers.

Frau Rathgeber liest Aussage drei vor: „Ich filme im Umkleideraum der Sporthalle und stelle die Aufnahmen später ins Netz“ (20:07). Die Schülerinnen und Schüler reden laut durcheinander und scheinen durch diese Aussage etwas empört („Ohhh Mann!“) und schamhaft berührt (lächeln und kichern verlegen) zu sein. Keiner stimmt dieser Aussage zu und alle positionieren sich entsprechend eindeutig im Klassenzimmer. Bevor Frau Rathgeber eine Schülerin aufruft, um ihre Positionierung zu begründen, sagt ein anderer Schüler (entgegen seiner Positionierung) etwas ironisch: „Schön wäre es, gell?“ und wiederholt gut verständlich: „Schön wärs“ (20:21). Frau Rathgeber schenkt diesen Äußerungen keine Aufmerksamkeit und ruft stattdessen Johanna auf. Sie begründet ihre Position: „Ähm, also das würde ich jetzt nicht machen, weil es ist ja auch Datenschutz, wenn man sich ja halt jetzt grad umzieht und man das dann halt sieht“ (20:24); dabei wird sie von Vincent durch die Äußerung „Meine Kronjuwelen!“ (20:31) unterbrochen. Johanna schaut verblüfft zu Vincent, der neben ihr steht, und stupst ihn. Vincent trägt beide Hände (scheinbar bemüht locker zu wirken) in der Hosentasche, zieht gleichzeitig beide Schultern nach oben und kichert. Ein Mitschüler (Arthur), der direkt neben ihm steht, reagiert darauf, indem er Vincent mit beiden Armen umgreift, ansatzweise unter den Achseln kitzelt und etwas zu sich zieht und sich dann vor ihn stellt, als ob er ihn verdecken möchte. Arthur lächelt beziehungsweise lacht dabei (etwas schamhaft), ebenso andere Mitschülerinnen und -schüler. Frau Rathgeber schüttelt schmunzelnd den Kopf und sagt lediglich: „Vincent, das ist jetzt nicht“. Johanna fährt von selbst fort, als wollte sie schnellstmöglich von Vincents Äußerung ablenken: „Und dann ist man ja vielleicht auch traurig, wenn man sich so im Netz sieht“ (20:35). Frau Rathgeber bestätigt Johannas Begründung kurz und ruft direkt eine weitere Schülerin auf: „Mhm. Genau, man will sich nicht im Netz sehen. Michèle!“ (20:41). „Man macht das halt einfach nicht, weil das ist halt einfach blöd, weil man muss sich dann einfach denken, wie findet man das selber; und so in der Umkleidekabine ist blöd, weil man sich da umzieht, das macht man einfach nicht“ (20:44). Frau Rathgeber bestätigt („Genau“) wieder und ruft Arthur auf: „Ähm und ich finde auch, das ist ja, also damit ich weiß nicht ob man sich damit strafbar oder das macht man einfach nicht, einfach aus Prinzip und das ist einfach respektlos auch gegenüber den anderen und ähm ja und das ist auch privat, deswegen würde ich das einfach nicht machen“ (20:56).

## Analyse

Die Aussage, zu der sich die Schülerinnen und Schüler positionieren sollen, verursacht emotionale, insbesondere schamhafte und ablehnende Reaktionen. Diese Reaktionen lassen sich sowohl auf das bereits vorhandene Wissen der Schülerinnen und Schüler, was gemeinhin als moralisch unangemessen und nicht erlaubt angesehen wird, auf ihr eigenes Wollen, als auch – nicht zuletzt – auf eine altersgemäße Unsicherheit mit Blick auf Nacktheit zurückzuführen. Moralische Themen können emotiv hoch geladen sein.

Auf der Sachdimension des Unterrichtes ist eine Kognitivierung von Moral als Bewältigungsstrategie zu beobachten. Konfliktträchtige Inhalte normativer beziehungsweise moralischer Themen werden auch in diesem Fall auf die Erörterung von Geltungsansprüchen moralischer Gründe reduziert. Der konfrontative Zugriff auf die Schülerinnen und Schüler wird umgangen: auf unerwünschtes Verhalten im Unterricht kann pädagogisch (durch die Option der Disziplinierung auf der Sozialdimension) reagiert werden, nicht aber wie im Rechtssystem mit Strafe oder wie im Alltag mit moralischer Missachtung oder Bewertung. Kinder und Jugendliche per definitionem gelten nicht als voll sozialisierte und voll verantwortliche Akteurinnen und Akteure (Meseth et al., 2012).

Zu beobachten ist im beschriebenen Fall, dass Frau Rathgeber darauf verzichtet, den Schüler, der durch seine Äußerungen („Schön wär's“) auffällt, zu disziplinieren; sie umgeht damit sowohl die moralische Bewertung der Aussage als auch eine offene Kontroverse. Auch Vincents Äußerung („Meine Kronjuwelen!“) erhält im Grunde keine Aufmerksamkeit – wobei insbesondere Vincents Äußerung, aber auch die Äußerung des ersten Schülers nicht hinreichend als problematisch-moralische, sondern auch als altersgemäß-flapsige Äußerungen qualifiziert werden können. Möglicherweise erleichtern solche Ironisierungen den Heranwachsenden zunächst auch schlicht, die Brisanz des Themas zu entschärfen und den Umgang mit einem emotional aufgeladenen Thema.

So oder so bleibt aber eine Disziplinierung oder Konfrontation durch Frau Rathgeber aus, sei es in moralisch-bewertender Hinsicht oder mit Blick auf die Einhaltung sozialer Regeln in der Klasse (z. B. nicht dazwischen zu reden). Beobachtet werden können anstelle des ausbleibenden konfrontativen Vorgehens durch die Lehrerin die Reaktionen der Mitschülerinnen und -schüler auf Vincents Äußerung: Sie sind sehr darum bemüht, seine Äußerung normkonform zu tadeln und schnellstmöglich zu verdecken, obwohl sie durch die Äußerung sichtlich schamhaft berührt und amüsiert sind. Der Mitschüler wird konfliktfrei in die Norm gebracht. Das Verhal-

ten der Schülerinnen und Schüler lässt sich so gesehen als hohe unterrichtskonforme Leistung beschreiben.

Die von Johanna, Michèle und Arthur genannten Gründe der Ablehnung des Verhaltens (in der Umkleidekabine zu filmen und das Video zu veröffentlichen) sind überwiegend kognitiv qualifiziert. Sie nehmen in ihren Begründungen auf eher rechtliche Aspekte Bezug (das habe was mit Datenschutz zu tun oder man mache sich vielleicht auch strafbar), verweisen auf allgemein anerkannte oder individuell relevante Normen und moralische Regeln (das mache man einfach nicht, es sei respektlos gegenüber anderen) und beschränken sich demnach auf eine eher rationale beziehungsweise kognitive Erörterung von Geltungsansprüchen. Lediglich Johanna artikuliert mit der Option, traurig zu sein, noch eine mögliche gefühlsbezogene Betroffenheit. Die Schülerinnen und Schüler rekurrieren in ihren Begründungen auf bereits vermitteltes Wissen und auf kognitive und normative Erwartungen, die im „temporären Arbeitsspeicher“ (Meseth et al., 2012, S. 234) abgelagert sind, der diese Anschlussoptionen hervorbringt.

Heranwachsende müssen den Umgang mit moralischen Anforderungen und Regeln erst lernen, sich über kurz oder lang in den ständig neu auszuhandelnden moralischen Welten zurechtfinden. Dies bringt auch Aushandlungsprozesse mit sich, die unter anderem durch provokante oder konfliktäre Schüleräußerungen initiiert werden können. Der Umgang damit ist generell für Lehrpersonen nicht einfach, im herangezogenen Fall auch nicht für die Lehrerin. Würde sie die Äußerungen stärker aufgreifen, müsste sie die Schüleräußerung moralisch bewerten. Ignoriert sie die Äußerung, bleibt möglicherweise die Chance vertan, moralische Fragen der Anerkennung und Achtung der Person zu thematisieren (Meseth et al., 2012) oder anders formuliert: erzieherisch wirksam zu werden.

#### 4. Fazit

Die Herausforderung das kontingente Verhältnis zwischen Lehrperson, Schülerinnen/Schüler und Sache zu bewältigen, kann nicht als groß genug eingeschätzt werden. Dass Unterrichtsstörungen oder Normverletzungen, welche einer möglichen Aneignung der Sache im Wege stehen, wie in der ersten Fallanalyse gezeigt, nicht einheitlich konsequent, sondern zweckgerichtet im Dienste der Sache gelöst werden, ist demzufolge nachvollziehbar.

Es geht der Lehrerin im ersten Fall darum, Aneignungsoptionen der Schülerinnen und Schüler herzustellen und aus ihrer Sicht zu erleichtern. Wenn Aneignungsoptionen zur Sprache kommen, wird dieses Sichtbarwerden von der Lehrerin dankbar auf-

genommen, hervorgehoben und bestärkt – trotz der damit verbundenen Unterrichtsstörung. Selbstverständlich lässt sich fragen, ob die erfolgte Gewichtung beziehungsweise Priorisierung der Sache in der geschilderten Situation zu Ungunsten einer konsequenten Vorgehensweise gegenüber Störungen notwendig sind; sie hätten auch umgekehrt vorgenommen werden können. Wirklich beantwortbar scheint die Frage auf Grundlage der hier analysierten Unterrichtssequenz nicht. Mit Blick auf die Zeitdimension des Unterrichts wäre sie im Rahmen einer langfristigen Beobachtung und Analyse der Lehr-Lernprozesse jedoch bearbeitbar.

Eine noch größere Herausforderung stellt die Bewältigung des Bezugsproblems pädagogischer Kommunikation im Unterricht, die Überbrückung der Lücke zwischen Vermittlung und Aneignung und die Ungewissheit bezüglich des Ausgangs und der Wirkungen von Lehr-/Lernprozessen im Kontext von moralischen Themen dar.

Hier scheint es, wie im zweiten Fall gezeigt, nicht so ‚einfach‘, Unterrichtsstörungen zu disziplinieren, um Aufmerksamkeit herzustellen, welche die Aneignungsoptionen erleichtert. Dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht nicht vollumfänglich als moralische Akteurinnen und Akteure begriffen werden, unterlässt Frau Rathgeber jegliche Art der Bewertung der normativen Schüleräußerungen bei der Behandlung des prekären Themas (Filmen in der Umkleidekabine). Die Lehrperson scheint allzu schnell Gefahr zu laufen, dass ihre Disziplinierungsoptionen nicht als pädagogische sondern als moralische Reaktionen gewertet werden.

Moralische Themen im Unterricht weitestgehend zu kognitiveren, wie in den Analysen gezeigt, stellt so gesehen eine schlüssige Strategie dar. In einer „moralfreien Kommunikation über Moral“ (Meseth et al., 2012, S. 231) gelten die üblichen Optionen der Sozialdimension des Unterrichts, welche die Vermittlungsabsichten und Aneignungsoptionen weniger problematisch in Einklang bringen. Mit der Kognitivierung von moralischen Themen beziehungsweise ihrer Reduzierung auf die Erörterung von Geltungsansprüchen wird aber auch das besondere erzieherische Potential, das diesen Themen innewohnt, vergeben.

Alternative Umgangsformen mit moralischen Themen, lehrer- und schülerseitige, welche die hier exemplarisch genannten Problematiken berücksichtigen, scheinen an einigen anderen Stellen der Unterrichtsstunde durch, beispielsweise nachdem der Film zum ersten Mal gezeigt wurde. Die zur Sprache kommenden Äußerungen beziehungsweise sichtbar werdenden Aneignungsprozesse der Schülerinnen und Schüler sowie Reaktionen der Lehrerin bringen eine aufrichtige Betroffenheit gegenüber dem Leiden des Protagonisten Joe durch Cybermobbing zum Ausdruck. Eine Betroffenheit, welche die Schülerinnen und Schüler in ihrem Verständnis von Anerkennung und Missachtung sowie ihrem Empathievermögen zu bewegen scheint.

In der Sozialdimension, wo der Übergang zur themenbezogenen Kommunikation zu bewerkstelligen ist, wird deutlich sichtbar, dass die Kommunikation im Unterricht von einer wertrationalen Orientierung bestimmt wird: In Fall eins zielt die unterrichtliche Kommunikation darauf, Bedingungen (Aufmerksamkeit, Motivation) herzustellen, die das Lernen oder Aneignungsoptionen zulassen, in Fall zwei zielt sie auf eine moralfreie Bestimmung von Lernen. In diesem Sinne sprechen Meseth et al. (2012) von kontrolliertem Laissez-faire im Unterricht.

Die der Analyse zugrunde gelegte kommunikationstheoretisch fundierte Unterrichtstheorie, lenkt den Blick weder auf technologische Machbarkeit noch programmatisch-normative Orientierungen, sondern stellt sich als geeignet dar, das operative Geschehen des Unterrichts erfassen zu können. Sie ist in der Lage, den Beobachtenden in besonderer Weise für die Wechselwirkungen von Sach-, Sozial- und Zeitdimension des Unterrichts zu sensibilisieren. Sie erlaubt es, das in den Blick zu nehmen, was für pädagogische Kommunikation im Unterricht konstitutiv ist: die ständige Herausforderung Lehren und Lernen zu synchronisieren, flexible Strategien zu entwickeln, welche die Vielzahl der Aneignungsoptionen sichtbar machen und Lernprozesse ermöglichen.

Besonders wertvolle Hinweise, insbesondere für Fall zwei der vorgelegten Analysen, lieferten auch die Befunde aus den Untersuchungen des DFG-Projekts zum Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung von Radtke und Proske (2005–2007). Sie schärfen den Blick für Herausforderungen, denen sich Lehrpersonen im Falle des Umgangs mit moralischen beziehungsweise emotiv aufgeladener Themen gegenübersehen: das erzieherische Potential, das der Kommunikation über moralische Themen inhärent ist, nicht verstreichen zu lassen.

### Literatur

- Baecker, D. (2005). *Form und Formen der Kommunikation*. Suhrkamp.
- Beier, F. (2019). Der Umgang mit Normativität und Kontingenz in der Unterrichtsforschung. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 345–364). Springer.
- Dinkelaker, J., Meseth, W., Neumann, S. & Rabenstein, K. (2016). *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Julius Klinkhardt.
- Kade, J. (2004). Erziehung als pädagogische Kommunikation. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 199–232). Suhrkamp.
- Kade, J. & Seitter, W. (Hrsg.) (2007). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd. 1: Pädagogische Kommunikation*. Barbara Budrich.
- Lindemann, G. (2009). *Das Soziale von seinen Grenzen her denken*. Velbrück Wissenschaft.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp Verlag.
- Meseth, W., Casale, R., Tervooren, A. & Zirfas, J. (2019). Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft. In W.

- Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 1–17). Springer.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), 223–241.
- Nasshi, A. & Saake, I. (2002). Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Schulforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 31(1), 66–86.
- Oelkers, J. (1992). *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*. Juventa.
- Proske, M. (2006). Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz: Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze. In I. Mammes, S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung. Unterrichtsforschung. Perspektiven innovativer Ansätze* (S. 139–152). Studien Verlag.
- Radtke, F.-O. (2012). Tatsachen und Werte: Erziehungswissenschaft zwischen Expertise und Kritik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 88(2), 290–308.
- Ratke, F.-O. & Proske, M. (2005–2007). Der Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung. Eine vergleichende Untersuchung in zwei Institutionalisierungsformen pädagogischer Kommunikation: ‚Unterricht‘ und ‚außerschulische Jugendbildung‘. *Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 5445239*.