



Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache

Reinhold Schmitt (Hg.)

Unterricht ist Interaktion! **Analysen zur *De-facto*-Didaktik**

armades

Herausgegeben vom Institut für Deutsche Sprache

41

Ulrich Reitemeier

„Anreichern“ der Unterrichtsthematik

Ein Verfahren zur Bearbeitung der Perspektivendivergenz zwischen Lehrer und Schülern

1. Einleitung

Ein flüchtiger Blick auf schulischen Unterricht erfasst diesen als ein Sozialereignis, das in einer gemeinsam geteilten Aufmerksamkeitsausrichtung der Beteiligten fundiert ist, darin also, dass Handlungsperspektiven von Lehrer und Schülern sich so weit annähern, dass kooperativ gehandelt werden kann. Beim genaueren Hinschauen (und bei der Erinnerung an selbst erlebte Unterrichtssituationen) ist man allerdings damit konfrontiert,

- dass Schüler sich sehr passiv verhalten und wenig zur Unterrichtsgestaltung beitragen,
- dass sie Verhaltensweisen zeigen, die etwas mit der Gruppendynamik und mit Spannungen in der Klasse zu tun haben,
- dass Schüler den Unterricht mit Zwischenrufen oder anderen Frechheiten stören,
- dass sie sich mit unterrichtsfremden Dingen beschäftigen und
- dass Schüler gegenüber dem Unterrichtsgeschehen eine Verweigerungshaltung einnehmen (weil sie erschöpft oder gelangweilt sind oder sich überfordert fühlen).

An solchen Verhaltensweisen von Schülern wird deutlich, dass es in Unterrichtssituationen nicht einfach ist, auf der Basis eines von allen Anwesenden geteilten Aufmerksamkeitsfokus zu agieren und gemeinsames Handeln zu koordinieren. Diese Probleme gründen in den unterschiedlichen Beteiligungsvoraussetzungen von Lehrern und Schülern. Bestimmend dafür sind vor allem

- das Wissens- und Kompetenzgefälle zwischen Lehrern und Schülern,
- die Altersdifferenz zwischen Lehrern und Schülern sowie
- der Umstand, dass es auf der einen Seite um Berufsarbeit und um Verfolgung eines Bildungsauftrages geht, auf der anderen um Wahrnehmung von Schulpflicht.

Diese prinzipiellen Asymmetrien im Lehrer-Schüler-Verhältnis bedingen, dass im Unterricht stark divergierende Beteiligungsperspektiven aufeinander treffen. Dass es in Unterrichtssituationen gewöhnlich doch zu einer gemeinsamen Aufmerksamkeitsausrichtung kommt (zumindest phasenweise bzw. mit einem Teil der Schüler), verweist auf interaktive Leistungen, durch die eine gemeinsame Fokussierung aktueller Relevanzen¹ gewährleistet wird. Solche Leistungen lassen sich auf spezifische Anforderungen zurückführen, die für die jeweiligen Beteiligungsrollen gelten. Mit der interaktiven Anforderung, die aus den erwähnten Asymmetrien resultiert, befasst sich dieser Beitrag. Es geht dabei aber nicht nur um Erzeugungsmechanismen und Qualität dieser Anforderung, sondern auch um ein interaktives Verfahren ihrer Bearbeitung.

Aufgrund der Asymmetrien im Lehrer-Schüler-Verhältnis ist die Sicherstellung eines dauerhaften und von allen Anwesenden geteilten Aufmerksamkeitsfokus auf spezifische Weise erschwert. Im Klassenzimmer wird dies in erster Linie für Lehrer zum Problem. Zwar sind Lehrer von Anfang an darum bemüht, einen klaren und verbindlichen Orientierungsrahmen für zulässiges und akzeptiertes sowie für unerwünschtes und nicht akzeptables Beteiligungsverhalten in Kraft zu setzen. Aber mit der Etablierung eines solchen Orientierungsrahmens kann nicht unterbunden werden, dass Beteiligungsverhalten von Schülern von Eigenrelevanzen bestimmt ist.

Selbst wenn es den Unterrichtenden gelingt, mit Beginn der Unterrichtsstunde eine gemeinsame Aufmerksamkeitsausrichtung zu gewährleisten, ist damit keineswegs sichergestellt, dass dies für die gesamte Dauer des Unterrichts und für alle anwesenden Schüler so bleibt. Aus der Tatsache, dass Lehrer und Schüler von Relevanzen geleitet sind, die nicht per se und nicht für die gesamte Unterrichtsdauer deckungsgleich sind, resultiert eine spezifische Anforderung an das Lehrerhandeln: Es muss sichergestellt werden, dass über divergierenden Relevanzen hinweg eine gemeinsame Aufmerksamkeitsausrichtung aufgebaut und aufrechterhalten wird.

¹ Das Konzept der Relevanz ist den sozialphänomenologischen Arbeiten von Alfred Schütz entnommen. Auf die theoriegeschichtlichen Hintergründe kann hier nicht näher eingegangen werden, folgende Definition dürfte für die hier verfolgten Zwecke ausreichend sein: Relevanzsysteme von Akteuren setzen sich aus den Elementen zusammen, die für die Realisierung von Handlungszielen in einer bestimmten Situation wichtig sind. Relevanzsysteme strukturieren Wissensbestände etwa in der Weise, dass aus biografischen Situationen oder sozialen Lagen heraus bestimmte Lebensentwürfe oder Handlungsziele projiziert werden, die durch spezifische Handlungsweisen zu erreichen versucht werden.

Neben Anforderungen, die etwas mit den Notwendigkeiten des fachbezogenen Lehrens und der Wissensvermittlung zu tun haben, müssen Lehrer in Unterrichtssituationen immer auch mit interaktiven Anforderungen umgehen, die daraus resultieren, dass in Unterrichtssituationen divergierende Orientierungen bestehen. Aus der Perspektive des praktisch handelnden Lehrers betrachtet ließe sich auch davon sprechen, dass es darum geht, das Interesse am Unterricht wach bzw. die Schüler bei der Stange zu halten.

Schon die auf Vermittlungsschritte, Einsatz didaktischer Hilfsmittel usw. ausgerichtete Unterrichtsvorbereitung von Lehrern muss als übliche – dem Unterrichtsgeschehen allerdings vorgreifende – Bearbeitung dieser Anforderung angesehen werden. Eine andere Möglichkeit der Bearbeitung besteht in disziplinierenden Reaktionen auf Entwicklungen oder Vorkommnisse im Unterricht, die von einem Lehrer als Störung erlebt werden. Ebenso gut können Mängel in der gemeinsamen Aufmerksamkeitsausrichtung – Störungen der Unterrichtsordnung – einfach übergangen werden. Auch die autoritäre Durchsetzung unterrichtsspezifischer Relevanzen, die dann mit der rigiden Beibehaltung einer darauf zugeschnittenen Unterrichtsführung einher geht, liefert eine „Lösung“ für das Problem prinzipiell divergierender Orientierungen. In diesem Beitrag geht es um ein anderes Bearbeitungsverfahren, um das „Anreichern“ bereits etablierter Kernaktivitäten des Unterrichtens.

Grundlegend zeichnet sich dieses Bearbeitungsverfahren dadurch aus, dass es situationssensitiv und antizipatorisch eingesetzt wird, also nicht in Reaktion auf Störungen der Unterrichtsordnung. Es knüpft an thematische Relevanzen des Unterrichts an, reichert diese aber um Aspektualisierungen an, die die rein fachlichen Unterrichtsrelevanzen überschreiten, etwa in Form kurzer Erzählungen persönlicher Erlebnisse, in Form von Meinungsbekundungen zu einer bestimmten Thematik, in Form ernst gemeinter oder auch scherzhafter Situationskommentare usw. Mit Bezug auf den bereits laufenden Prozess der Stoffvermittlung lässt es sich als „Anreichern“ bezeichnen.

Ziel dieses Beitrags ist es, am Beispiel einer ausgewählten Szene detailliert zu untersuchen, wie sich darin „Anreichern“ vollzieht und wie dabei der primäre Rahmen des Unterrichtens gewahrt bleibt. Auf der Grundlage der analytischen Beobachtungen werden dann unter didaktischen Gesichtspunkten Überlegungen zu Chancen und Risiken dieses Verfahrens angestellt. Zuvor aber soll die schulische Situation, in der die hier zugrunde gelegte Videoaufnahme entstanden ist, kurz skizziert werden.

2. Entstehungskontext des Datenmaterials und Rahmenbedingungen der Unterrichtssituation

Der gewählte Ausschnitt ist anlässlich einer Erhebungsaktion für das Forschungsprojekt „Sprachliche und soziale Integration von Aussiedlern“ im Jahre 1993 entstanden (vgl. Berend 1998, Meng 2001, Reitemeier 2006). Die Datenerhebung fand an einer Hauptschule statt, von der mir bekannt war, dass es dort einen relativ hohen Anteil an russlanddeutschen Schülern gibt. Diese Hauptschule hat in einer ländlichen Region ihren Sitz, die Bevölkerungszahl des Einzugsgebietes belief sich damals auf insgesamt 2 600, davon waren gut 600 Menschen aus den Gebieten der ehemaligen Sowjetunion zugewandert. Zum Erhebungszeitpunkt sind insgesamt 336 Schüler an der Schule, davon stammen 149 aus Aussiedlerfamilien, 9 aus Familien von Asylbewerbern.

Die Erhebungsaktion konnte u.a. mittels Videokamera durchgeführt werden, so entstand ein Korpus von Videoaufnahmen, in dem der Unterrichtstag eines Lehrers in einer 9. Klasse dokumentiert ist. Dieser Lehrer hatte an der Schule auch die Funktion des Beratungslehrers für russlanddeutsche Schüler inne. Die Zusammensetzung der Klasse änderte sich verschiedentlich, je nach Unterrichtsfach. Der Videoausschnitt, um den es im Folgenden geht, ist im Unterrichtsfach Erdkunde entstanden. An dem Erkundeunterricht nahmen insgesamt 27 Schüler teil, 17 Mädchen, 10 Jungen; 13 einheimische Schüler (4 Jungen, 9 Mädchen), 13 russlanddeutsche Schüler (5 Jungen, 8 Mädchen) sowie ein Schüler, dessen Eltern als Asylbewerber nach Deutschland gekommen sind.

3. Der situative Kontext

Zu Beginn der Aufzeichnungen des Erdkundeunterrichts steht ein Schüler an der Tafel, der die Aufgabe hat, auf einem Koordinatenkreuz Kurzbezeichnungen für die Himmelsrichtungen einzutragen. Dabei verfolgt der Lehrer die Bemühungen des Schülers hinter der Schulklasse stehend, also aus großer Distanz zur Tafel. Der Unterrichtsablauf wird dann dadurch verändert, dass

- neben der Tafel eine große Landkarte von Afrika aufgehängt wird,
- der Lehrer die Schüler auffordert, den Atlas aufzuschlagen und
- er das jetzt anstehende Unterrichtsthema aufruft: „Flüsse, Gebirge, Sonstiges“.

Im Zuge dieses neuen Themas wird von den Schülern erwartet, diese „Flüsse, Gebirge, Sonstiges“ in ihren Atlanten zu finden, sich zu melden und zu warten, bis sie aufgerufen werden, um die genannte Stadt, Region usw. zu zeigen. Diese Abfolge von Aufrufen geografischer Bezeichnungen und entsprechender Zeigehandlungen auf der großen Landkarte geht recht zügig vonstatten. Verschiedentlich gibt der Lehrer dabei scherzhaft Kommentare ab (so fragt er zwei Schülerinnen unter Anspielung auf ihre Körpergröße, ob er sie hoch heben solle, und er bezeichnet den massiven Baulärm, der im Schulgebäude zu hören ist, als „Maurer-Rap“). Zweimal ist auch zu beobachten, dass Schüler, die an der Tafel das gesuchte Gebiet gezeigt haben, noch zur Beantwortung weitergehender Fragen aufgefordert werden.

Der Lehrer ändert dann den Modus des Aufrufens dahingehend, dass er den noch an der Landkarte stehenden Schüler auffordert, eine Zahl zu nennen. Diese verwendet er dann dazu, die Klasse durchzuzählen und den nächsten „Kandidaten“ für eine Zeige-Aufgabe an der Landkarte zu ermitteln. Dieses Aufruf-Prinzip ersetzt er dann dadurch, dass er zunächst eine Geografie-Aufgabe formuliert und dann einen Schüler zur Bearbeitung dieser Aufgabe namentlich aufruft. Die Aufgaben bestehen nun darin, auf der Afrikakarte von einem bestimmten Punkt aus Himmelsrichtungen anzugeben, die zu dem vom Lehrer genannten Zielpunkt führen. Mit einer solchen Aufgabenformulierung („und möchte gern nach Madagaskar“)² beginnt der Unterrichtsausschnitt, mit dem ich mich hier intensiver befassen möchte. Die Bearbeitung dieser Aufgabe durch einen Schüler setzt der Lehrer dann als inszeniertes In-die-falsche-Richtung-geschickt-Werden um. Die zuvor gestellte Aufgabe gerät darüber aber nicht in Vergessenheit.

4. Die Fallanalyse

Unterrichtsführung so zu gestalten, dass zwischen Schülern und Lehrer bestehenden Perspektivdivergenzen nicht zu gravierenden Störungen des Unterrichts oder zu Hemmnissen der Stoffvermittlung werden, fordert Lehrer in spezifischer Weise. Diese Anforderung zu bewältigen heißt, das Interesse der Schüler an der Unterrichtsthematik zu wecken, ihre Aufmerksamkeit wach zu halten und sie zur Mitarbeit zu motivieren. Auf die Bewältigung dieser Anforderung ist das interaktive Verfahren „Anreichern“ zugeschnitten. Wie sich „Anreichern“ in der beschriebenen Unterrichtsszene kleinschrittig vollzieht, soll nun herausgearbeitet werden.

² In dem nun folgenden Analysekapitel gebe ich das Äußerungsverhalten der Beteiligten nach der Schreibweise im Transkript wieder.

4.1 Die Aktivitätsabfolge im Verhalten des Lehrers

Für den in Kapitel 3 skizzierten Unterrichtsabschnitt wird im Folgenden das Lehrerverhalten in seiner Entfaltungsdynamik und in seinen Bezügen zur Situation in der Klasse sowie zu Verhaltensweisen der Schüler rekonstruiert. Bei der Einteilung in Abschnitte orientiere ich mich an den Zäsuren, die der Lehrer selbst für die Schüler bzw. für einen bestimmten Schüler vornimmt. Es kommt darin sowohl zu unterrichts- bzw. themenspezifischen Aktivitäten als auch zu „anreichernden“ Aktivitäten.

4.1.1 Aufgabenformulierung durch den Lehrer, darauf erfolgende Aufgabenbearbeitung eines Schülers und Umsetzung der Schülerantwort durch den Lehrer als ‘nicht stimmig’

Nach der Unterrichtsphase, in der die Schüler geografische Punkte auf der Landkarte finden sollten (siehe Kap. 3), initiiert der Lehrer (LE)³ eine Phase, in der die Schüler ihre Geografiekenntnisse und ihr Orientierungsvermögen unter Beweis stellen müssen: Sie sollen anhand der Angabe von Himmelsrichtungen die geografische Lage einer Region, eines Landes usw. bestimmen (siehe Bild 1).

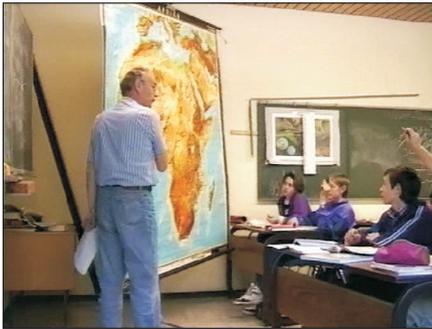


Bild 1

- 1 (6.0)
- 2 LE: und MÖCHte GERN nach MAdAGASkar (.) komm=ich
- 3 da überHAUPT hin mit=m JEEP [(.)] nee naJA anfang

³ Zur Kennzeichnung der Lehrerrolle verwende ich hier und im Folgenden die im Transkript verwendete Sprechersigle (LE). Andere in den Transkriptionsausschnitten auftauchende Siglen sind: SM für den Schüler Mohammed, SW1 und SW2 für bestimmte Schülerinnen, SX für nicht genau identifizierbare Schüler/-innen, KM für den Kameramann.

Der Ausschnitt beginnt damit, dass der Lehrer als Zielpunkt für eine Richtungsangabe Madagaskar nennt: *und MÖCHte GERN nach MAdaGAskar (.) komm=ich da überHAUPT hin mit=m JEEP*. Aufgrund des Vorgeschehens und der Beibehaltung seiner Zeigeposition vor der Landkarte ist evident, dass nach Nennung von Richtungsangaben durch einen Schüler Zeigehandlungen des Lehrers erfolgen werden, mittels der er die Stimmigkeit der Richtungsangaben auf der Landkarte demonstrieren wird. Der Lehrer belässt es allerdings nicht bei der bloßen Aufgabenformulierung, die in dem ersten Äußerungsteil *und MÖCHte GERN nach MAdaGAskar* enthalten ist. Er fährt vielmehr fort mit einer Äußerung, die nach der Realisierbarkeit des Vorhabens fragt: *(.) komm=ich da überHAUPT hin mit=m JEEP*.

Bei der Aufgabenformulierung zeigt der Lehrer auf einen Punkt auf der Landkarte, der im Bild nicht genau zu erkennen ist, da der Lehrer zwischen Kamera und Karte steht. Der von ihm angezeigte Startpunkt dürfte jedoch in der südwestlichen Sahara liegen (siehe auch Bild 2). Mit der angehängten Frage nach der Erreichbarkeit Madagaskars mit einem Jeep konstruiert der Lehrer einen Reiseplan, der dazu geeignet ist, grobe Orientierungsaktivitäten auf der Afrika-Karte seitens der Schüler zu animieren. Da es sich um eine an die Aufgabenformulierung *und MÖCHte GERN nach MAdaGAskar* angeschlossene Frage handelt, kann sie auch als eine interpretiert werden, die vorrangig zu klären ist.

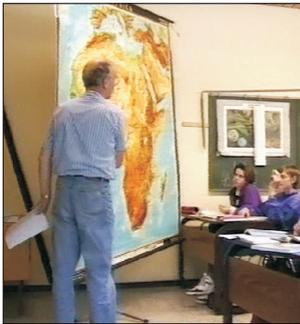


Bild 2

- 2 LE: und MÖCHte GERN nach MAdaGAskar (.) komm=ich
 3 da überHAUPT hin mit=m JEEP [(.)] nee naJA anfang
 4 SX: [(...)]
 5 LE: GEHT

Der Lehrer beantwortet seine Frage selbst, indem er sie verneint: (.) *nee* (Z. 3). Er übergeht dabei eine nicht genau verständliche Schüleräußerung und merkt noch an: *naJA anfang GEHT*, womit hier sicher gemeint ist, dass vom gezeigten Startpunkt aus eine Reise mit dem Jeep durchaus begonnen aber eben nicht zu Ende gebracht werden kann, weil man mit dem Jeep nicht durch das Meer fahren kann.

Nach einem Blick in die Klasse – der Lehrer fixiert dabei mit dem Geodreieck noch immer einen Punkt auf der Afrika-Karte – ruft der Lehrer den Namen *MOhammed* (siehe Bild 3).



Bild 3



Bild 4

- 5 LE: GEHT (1.0) MOhammed
 6 SM: südosten
 7 LE: SÜDosten ((ZEIGEHANDLUNGEN AN DER KARTE, 6.0))
 8 ABgeSTÜRZT
 9 KM: ((lacht))
 10 (4.0)

Dem Aufruf *MOhammed* geht kein Blickkontakt des Lehrers zu diesem Schüler voraus. Die sofortige Richtungsangabe des Schülers Mohammed (SM) wiederholt der Lehrer. Er setzt sich dann in Gang, zieht das Geodreieck in südöstliche Richtung, jedoch so tief, dass er unter der Insel Madagaskar vorbeizieht, dann über den Rand der Landkarte hinaus fährt, das Geodreieck in spielerischer Manier fallen lässt und *ABgeSTÜRZT* ruft. Er gibt die gebückte Haltung, die er dazu einnehmen musste, wieder auf, wendet sich aufrecht stehend dem Schüler Mohammed zu und blickt diesen mit einem erwartungsvollen Lächeln an (siehe Bild 4).

Der Ausruf *ABbgeSTÜRZT* sowie die schülerorientierte Körperpostur des Lehrers bringt zum Ausdruck, dass die Bearbeitung der von ihm gestellten Aufgabe als nicht gelungen gilt. Für den Schüler Mohammed halten die evaluativen Gehalte dieser lehrerseitigen Reaktionen die Verpflichtung zur Bearbeitung der gestellten Aufgabe aufrecht, ja, sie erhöhen sogar den Verpflichtungsgrad. Auch wenn das „Abstürzen“ spielerisch inszeniert wurde, Mohammed steht jetzt, salopp gesprochen, blöd da – als jemand, der eine nicht zu schwere Erdkundeaufgabe nicht richtig zu lösen vermag und als jemand, der ein imaginiertes Reise-Desaster herbeigeführt hat.

4.1.2 Nachbesserungsversuch des Schülers und erneute Umsetzung als ‘nicht stimmig’

Auf den erwartungsvollen Blick des Lehrers reagiert der Schüler mit erneuter Nennung einer Himmelsrichtung: *nord nordnordost* (siehe Bild 5).



Bild 5



Bild 6

10 (4,0)]
 11 SM: nord nordnordost ne doch
 12 (1,0)
 13 LE: NORDnordost

Der Schüler Mohammed scheint sich mit seiner nun erfolgenden Richtungsangabe *nord nordnordost* nicht ganz sicher zu sein, markiert dann aber, dass er sie doch für richtig hält: *ne doch*. Diese im Korrekturgestus vorgenommene Richtungsangabe nimmt LE auf, indem er sich bückt und mit dem Geodreieck wieder zu der Stelle geht, an der er bei der Umsetzung der ersten Richtungsangabe „abgestürzt“ ist (siehe Bild 6).

- 13 LE: NORDnordost ((ZEIGEHANDLUNGEN))
 14 SM: nee das ist falsch
 15 SX1: stopp
 16 SX2: (...)

Von diesem Punkt aus zieht er dann mit dem Geodreieck in die angegebene Richtung und wiederholt dabei die Richtungsangabe, die der Schüler gemacht hat. Er hält aber an einer Stelle an, die außerhalb der Karte liegt. Während der Zeigehandlung erfolgen mit leiser Stimme aus den Reihen der Schüler, möglicherweise auch seitens des Schülers Mohammed (siehe den Stopp-Ruf und den nicht genau verständlichen Zwischenruf), Versuche den Lehrer zu bremsen, dieser reagiert aber nicht (siehe Bild 7).



Bild 7 (Zeigehandlungen des Lehrers, er überhört dabei Zwischenrufe von Schülern und ignoriert, dass sich ein Schüler meldet.)

Als der Lehrer die Position außerhalb der Landkarte erreicht hat, geht er aus der Körperhaltung, die der Landkarte bzw. der Wand des Klassenzimmers zugewandt ist, über in eine Körperpositur, in der er Blickkontakt zu dem auf der gegenüberliegenden Seite des Klassenzimmers in vorderster Reihe stehenden Schüler Mohammed aufnehmen kann (siehe Bild 8).



Bild 8

14 SM: nee das ist falsch
 15 SX1: stopp
 16 SX2: (...)
 17 LE: 4.0)) ((lacht))
 18 K ((GELÄCHTER IN DER KLASSE))

Nach halber Drehung um die eigene Achse fokussiert der Lehrer den Schüler mit einem Lächeln im Gesicht, dem folgt dann ein kurzes lautes Lachen des Lehrers. Auch unter den übrigen Schülern ist an dieser Stelle Gelächter zu registrieren. Die vom Lehrer produzierte Erheiterung in der Klasse hält den Druck auf Mohammed aufrecht, ja erhöht ihn sogar (Gefahr der Image-Verletzung durch Lächerlichmachung). Daraufhin erfolgt eine erneute Richtungsangabe des Schülers (siehe Bild 9).



Bild 9

18 K ((GELÄCHTER IN DER KLASSE))
 19 SM: ostsüdost
 20 LE: OSTsüdOST

- 21 SM: ne jetzt von da oben aus ahjo
 22 LE: WO?
 23 SM: von da
 24 LE: ach von DA NOCHMA
 25 SM: ja

Der Schüler macht erneut eine Richtungsangabe: *ostsüdost*. Auch diese wiederholt der Lehrer (siehe Z. 20), er setzt dann an der Stelle, an der er zuletzt Halt gemacht hat, mit dem Geodreieck an, so als wolle er von dort aus die eben genannte Richtung einschlagen. Durch einen Zwischenruf des Schülers Mohammed wird er jedoch daran gehindert; er gibt die Anweisung *ne jetzt von da oben aus ahjo*. Der Lehrer scheint aber nicht zu verstehen, was Mohammed meint bzw. er tut so, als ob er ihn nicht richtig verstanden hat und fordert mit dem Fragewort „wo“ nochmals zu einer Orts- bzw. Positionsbestimmung auf. Die Antwort des Schülers besteht in dem deiktischen Ausdruck *von da* (der Schüler ist nicht auf dem Bild zu sehen, daher kann auch nichts darüber gesagt werden, ob er diese Anweisung gestisch unterstützt).

Mit der dann folgenden Äußerung *ach von DA NOCHMA* (Z. 24) gibt der Lehrer sich erstaunt, er markiert hier in spielerischer Manier einen Kontext des Jetzt-richtigen-Verstehens, nachdem der Schüler vorher anders verstanden worden ist. Während er dies äußert, begibt sich der Lehrer wieder auf die andere Seite der Afrikakarte (südwestliche Sahara) und nimmt dort die Position ein, die er schon bei der erstmaligen Aufgabenformulierung (siehe Bild 1; „und möchte gern nach Madagaskar“) eingenommen hatte.

Die Äußerung *ach von DA NOCHMA* ist im Duktus des Erstaunt-Seins gehalten. Im Nachhinein tut der Lehrer hier so, als hätte es keine Versuche von Mohammed oder von anderen Schülern gegeben, ihn an seiner „Irrfahrt“ zu hindern oder ihn zu korrigieren. Wie zur Erklärung seines Erstaunt-Seins merkt er an, dass er mit der eben vollzogenen Zeigehandlung schon auf einem ganz anderen Kontinent angekommen war: *ich war da HINTEN schon in CHI-NA* (siehe Bild 10).

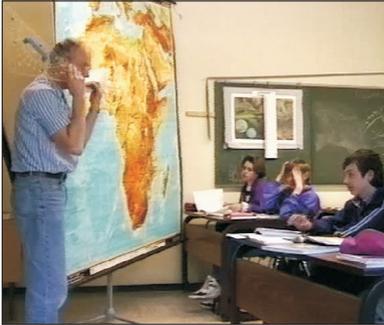


Bild 10

24 LE: ach von DA NOCHMA

25 SM: ja

26 LE: [ich] war da HINten schon in CHINA

27 SX: [äh]

28 LE: mir sind schon die ersten ähä die ersten mit=n

29 schmalen AUGen entgegengekommen (0.5) aber nicht

30 die von=ner PARTY (2.0) ALso jetzt

Dass der Lehrer auch die zweite Richtungsangabe als nicht richtig ansieht bzw. behandelt, zeigt er hier in scherzhafter Form an. Mit der Bemerkung *ich war da HINten schon* bezieht er sich auf seine zuvor ausgeführte Zeigehandlung, die, wie schon die erste, außerhalb der Landkarte endete. Der in scherzhafter Manier angezeigte Kontext der falschen Richtungsangabe des Schülers wird so auch sprachlich vergegenwärtigt.

Das vorgebliche In-die-Irre-geleitet-Sein steigert er dann noch mit einer scherzhaften Selbstkommentierung. Darin wird ein Kontext der Begegnung mit fremdländisch aussehenden Menschen imaginiert. Zur Charakterisierung des Fremdländischen wählt er ein physiognomisches Merkmal, mit dem gemeinhin in China lebende Menschen typisiert werden: *mir sind schon die ersten ähä die ersten mit=n schmalen AUGen entgegengekommen* (Z. 28-29).

In Bezug auf die so eingeführte Personenkategorie nimmt er dann – wieder im Modus des unernsten Sprechens – eine Korrekturaktivität vor, indem er klarstellt, dass eine andere Gruppe von Menschen, an die man denken könnte, wenn von schmalen Augen die Rede ist, nicht gemeint ist. Nämlich die, die bedingt durch ihren Lebenswandel und ausgedehntes Feiern auch mit „schmalen Augen“ rumlaufen bzw. eine den Menschen aus China vergleichbare Physiognomie annehmen: *aber nicht die von=ner PARTY* (Z. 29-30).

Nach einer kurzen Gesprächspause (2.0), in der der Lehrer sich mit dem Gesicht wieder der Landkarte zuwendet (und vermutlich auch mit dem Geodreieck wieder die Ausgangsposition einnimmt), wendet er abrupt den Kopf in Richtung des Schülers Mohammed und ruft mit lauter, energischer Stimme *ALso jetzt* (siehe Bild 11).

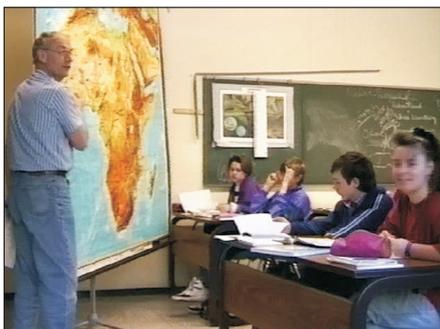


Bild 11

30 LE: *ALso jetzt*

4.1.3 Erneute Aufgabenbearbeitung durch den Schüler und stark übertreibende Umsetzung durch den Lehrer

Der Aufforderung des Lehrers, es jetzt noch mal zu probieren (*ALso jetzt*), leistet Mohammed mit neuerlicher Nennung der Himmelsrichtung Folge: *ostsüdost* (Z. 19). Diese Richtungsangabe wiederholt der Lehrer und er wirft dann einen Blick auf die Tafel, die sich an der Stirnseite des Klassenraumes befindet und von der Afrikakarte teilweise verdeckt ist (siehe Bild 12).



Bild 12

30 die von=ner PARTY (2.0) ALso jetzt
 31 SM: ostsüdost
 32 LE: OSTsüdost das wär DAS HIER (0.5) gut
 33 ((ZEIGEHANDLUNGEN 2.0))

Das Tafelbild ist nicht genau zu erkennen, aber seine Äußerung *OSTsüdost das wäre DAS HIER (0.5) gut*, die simultan zu der Zeigebewegung seines linken Armes erfolgt (mit dem rechten Arm hält LE das Geodreieck), legt nahe, dass er auf das Schaubild an der Tafel⁴ mit den verschiedenen Himmelsrichtungen zeigt. Der Lehrer markiert mit der Äußerung *OSTsüdost das wäre DAS HIER (0.5) gut (Z. 32)*, dass er nun Zeigehandlungen ausführen wird, die analog zu der auf der Tafel fixierten Himmelsrichtung erfolgen.

Der Lehrer wendet sich wieder der Afrikakarte zu und „fährt“ mit dem Geodreieck in die angegebene Richtung (siehe Bild 13).



Bild 13



Bild 14

34 SM: (...) stopp (...)
 35 SW1: boah:: ey:

In der Klasse einsetzende Reaktionen wie der Stopp-Ruf des SM (Z. 34), ein Zwischenruf (Z. 35) und auch das Handheben eines Schülers in der vorderen Reihe lassen darauf schließen, dass der Lehrer wieder an Madagaskar vorbeigezogen ist (siehe Bild 14).

35 LE: ((ZEIGEHANDLUNGEN, 7.0))

Als gäbe es keine Zwischenrufe und Stopp-Versuche der Schüler, bewegt sich der Lehrer mit dem Geodreieck erneut über die Landkarte hinaus. Er tut hier

⁴ Es enthält die verschiedenen Himmelsrichtungen und wurde in einer anderen Unterrichtsphase aufgezeichnet.

so, als sei der geografische Raum, in dem er die Zeigehandlungen ausführen soll, durch die Landkarte nicht begrenzt, sondern in das Klassenzimmer hinein erweiterbar (siehe Bild 15).



Bild 15

36 LE: ((ZEIGEHANDLUNGEN, 7.0))

37 SW2: sag noch mal stopp

38 LE: tschuldigung lilly ich muss nach ich muss nach

39 AF MAdaGASkar

40 KM: ((lacht))

Der Lehrer führt das Geodreieck über die Wandfläche neben der Landkarte hinaus und gelangt so zu der Tafel, die an der Längswand des Klassenzimmers angebracht ist. Dabei beugt er sich über die Schülerin, die in der ersten Reihe ganz außen sitzt und sagt *tschuldigung lilly ich muss nach ich muss nach AF MAdaGASkar* (Z. 38-39). Der Lehrer bricht diese spielerische Aktion dann ab und zeigt sich – wie die Schüler und der Kameramann auch – sehr erheitert. Lachend wendet er sich wieder dem Schüler Mohammed zu und blickt auch dieses Mal mit erwartungsvollen Augen zu ihm.



Bild 16

41 LE: ((lacht, ENTFERNT SICH VON DER LANDKARTE IN
 42 RICHTUNG DES VORN RECHTS SITZENDEN SCHÜLERS SM))
 43 MOhammed hast die STIMME verLOren oder WAS (0.5)
 44 also WER proBIERTS mal VIKtor von HIER aus

Der Lehrer fragt den Schüler dann, ob er die Stimme verloren habe oder was sonst sei (Z. 43). Mit seinem Blick erweckt er den Eindruck, gespannt darauf zu sein, welche Wirkung seine „Einlage“ bei dem Schüler hinterlassen hat. Seine Äußerung *Mohammed hast die STIMME verLOren oder WAS* (Z. 43) stellt hypothetisch gar eine Sprachlosigkeit erzeugende „Trefferwirkung“ seines Verhaltens in den Raum. Mit diesem Anredeformat wird der Druck zur Bearbeitung der Unterrichtsaufgabe erhöht und markiert, dass das Image des SM noch immer auf dem Spiel steht.

Der Lehrer lässt dann eine Äußerung folgen, die geeignet ist, SM zu entlasten, ihn – metaphorisch gesprochen – aus der Schusslinie zu nehmen. Er will einem anderen Schüler Gelegenheit zur Bearbeitung der Aufgabe geben und fragt nach kurzer Pause: *(0.5) also WER proBIERTS mal*. Aber er benennt sogleich selbst den Kandidaten, der es probieren soll: *VIKtor von HIER aus* (Z. 44). Der Lehrer wendet sich dabei mit dem Geodreieck wieder der „Sahara-Position“ zu. Hier erfolgt nun ein kurzer Kameraschwenk in die Klasse, sodass die Aktionen des Lehrers für ca. 6 Sekunden nicht zu sehen sind. Wie die verbale Unterrichtskommunikation weitergeführt wird, zeigt das Transkript:

44 LE: also WER proBIERTS mal VIKtor von HIER aus
 45 SM: muss doch stimmen ostsüdost
 46 SX: (... ..)

47 LE: moMENT südost du musst STOPP sagen wenn ich
 48 (1.0) WEIterFAHren MUSS ((ZEIGEHANDLUNGEN AN DER
 49 LANDKARTE (4.0))

Nach dem Aufruf Viktors meldet sich sogleich Mohammed zu Wort, und zwar mit einer Äußerung, die – bezogen auf die zuvor von ihm gemachten Angaben – insistierenden Charakter hat: *muss doch stimmen ost-südost* (Z. 45). Mit dem Ausruf *moMENT*, den der Lehrer daraufhin folgen lässt, steigt dieser auf den Interventions- bzw. Nachbesserungsversuch von Mohammed ein und hebt damit den zuvor ergangenen Aufruf Viktors wieder auf. Des Weiteren wiederholt er die Richtungsangabe *südost* (Z. 4); sie ist vermutlich zuvor von einem anderen Schüler mit leiser Stimme gemacht worden (Z. 46).⁵ Der Lehrer geht sogleich zu entsprechenden Zeigehandlungen über und fordert dazu auf, Stopp zu sagen, wenn er an der richtigen Stelle angekommen ist.

Der Äußerungsteil *du musst STOPP sagen wenn ich (1.0) WEIterFAHren MUSS* formuliert nachträglich (und fehlerhaft!) eine Teilaufgabe, die der Lehrer als zur Lösung der Aufgabenstellung ‘Richtungsangabe für die Fahrt nach Madagaskar’ gehörig deklariert. Für den Lehrer hat es die vorausgegangenen Stopp-Versuche des Schülers Mohammed nicht gegeben. Indem er diese Haltung einnimmt, kann er dem Schüler nun eine Anweisung geben, die für die anstehende Zeigeaktivität gilt. Zugleich ist damit aber auch gesagt und moniert, dass die Bearbeitung dieser Teilaufgabe im zurückliegenden Verhalten des Schülers gefehlt hat. Das in diesem Versprecher geäußerte *WEIterFAHren* findet dann aber auch eine Umsetzung in Zeigehandlungen des Lehrers (siehe Bild 17).



Bild 17

⁵ Eine andere Erklärung für die Nennung der Richtung *südost* durch den Lehrer wäre die, dass er Mohammeds Richtungsabgabe *ost-südost* (Z. 45) verkürzt aufgreift.

48 LE: (1.0) WEIterFAHren MUSS ((ZEIGEHANDLUNGEN AN DER
 49 LANDKARTE, 4.0))
 50 SX1: (...)
 51 SX2: (...)
 52 SX3: (...) [runner]
 53 LE: gut [(1.0)] jetzt bin ich mit=m JEEP Aber im
 54 WASSer
 55 K ((GELÄCHTER IN DER KLASSE))

Zunächst markiert der Lehrer mit dem *gut* in Z. 53, dass er mit der Richtungsangabe zufrieden ist, dann „fährt“ er aber in der bekannten Manier mit dem Geodreieck weiter. Wieder überhört er Einwürfe und Bremsversuche aus der Klasse, konfrontiert die Schüler dann damit, dass er jetzt mit dem Jeep im Wasser sei (Z. 53-54). Sein erwartungsvoller, wieder von Amüsiertheit zeugender Blick in die Klasse wird mit Gelächter beantwortet.

4.2 Die „Anreicherungen“, die der Lehrer vornimmt

Bevor in Kap. 4.3 die Funktionslogik des im Fallbeispiel realisierten Verfahrens des „Anreicherns“ (bzw. seiner Teil-Verfahren) rekonstruiert wird, sollen in diesem Kapitel die „anreichernden“ Leistungen herausgearbeitet werden, die in dem analysierten Ausschnitt vollzogen werden. Hier kommt es darauf an, zu zeigen, dass thematische Aspektualisierungen vorgenommen und interaktive Dynamiken angestoßen werden, die für die rein fachliche Unterrichtsführung eigentlich nicht erforderlich sind.

4.2.1 Etablierung der Reise-Metapher

Den ersten „anreichernden“ Schritt vollzieht LE mit der angehängten Frage *komm=ich da überHAUPT hin mit=m JEEP*. Beliebte er es bei der Äußerung *und MÖCHte gern nach MAdaGASkar*, wäre die Aufgabe verständlich und mit ausreichendem Aufforderungscharakter formuliert. Der Lehrer erweitert hier die Aufgabe mit einer Frage, die das Zurücklegen der angegebenen Strecke mit einem bestimmten Verkehrsmittel imaginiert. Schon die Aufgabenformulierung *und MÖCHte gern nach MAdaGASkar* operiert mit der Reise-Metapher; sie wird mit der Frage *komm=ich da überHAUPT hin mit=m JEEP* um den Aspekt ausgebaut, dass ein spezifisches Verkehrsmittel (ein wüstentauglicher Fahrzeugtyp) vorgegeben wird.

Insofern, als die Reise-Metapher die Schüler dazu animieren soll, die vorgegebene Strecke auf der Karte zu suchen, hat sie einen unmittelbaren Bezug zum Unterrichtsgeschehen. Auch in der Selbstbeantwortung der Frage durch den Lehrer *nee naJA anfang GEHT* (siehe Bild 1) ist der Unterrichtsbezug gewahrt. Was im Zuge der unterrichtsbezogenen Aufgabenformulierung ins Spiel kommt, ist, dass mit der Nennung des Verkehrsmittels „Jeep“ und auch mit den Zeigehandlungen auf der Landkarte (ein Gebiet in der Sahara) das Reisebild mit einem Akzent des Abenteuerlichen versehen wird.

4.2.2 Im Bild bleiben – das Reiseunglück des Absturzes

Der Lehrer nimmt nach der ersten Richtungsangabe des Schülers Mohammed Zeigehandlungen auf der Landkarte vor, die an dem vorgegebenen Zielpunkt vorbeiführen. Dieses Resultat vermittelt der Lehrer dem Schüler und der Klasse mit dem lapidaren *ABgeSTÜRZT*. Hier handelt es sich allerdings um eine Charakterisierung, die zu einer das Ziel verfehlenden Fahrt mit dem Jeep nicht gut passt, es sei denn, man hat einen Absturz von einer steilen Klippe in das Meer im Sinn. Oder aber es wird stillschweigend ein Reisebild eingeführt, dass am Verkehrsmittel Flugzeug orientiert ist.

In beiden Fällen führt der Lehrer mit dem Ausruf *ABgeSTÜRZT* das gestartete „Anreichern“ (siehe die Frage *komm=ich da überHAUPT hin mit=m JEEP*) fort und hält so den Interpretationskontext der abenteuerlichen Reise in Kraft. Gleichwohl enthält auch der Ausruf *ABgeSTÜRZT* einen Unterrichtsbezug, insofern nämlich, als damit auch die Antwort des aufgerufenen Schülers als Fehlversuch behandelt wird.

4.2.3 Das Amüsement über das Verfehlen des Reisezieles (Episode I)

Dem Nachbesserungsversuch des Schülers – seine Richtungsangabe bezieht sich nun auf den unteren Kartenabschnitt, auf dem er nach seiner ersten Zeigehandlung angekommen ist – geht der Lehrer nach. Er fährt jedoch absichtlich über die Landkarte hinaus und macht auf der Wand gleich daneben halt (siehe Kap. 4.1.2).

Die Unterrichtssituation wird so mit Verhaltensweisen angereichert, die für Erheiterung sorgen. Es kommt zu Amüsement für den Lehrer und die übrigen Schüler, da er nach seinem Gutdünken einen „daneben“ liegenden Zielpunkt findet und so auch für Verblüffung des Schülers sorgt. Der Lehrer konfrontiert den Schüler mit dem „fehl gehenden“ Resultat seiner Richtungsangaben, ohne aber zu erkennen zu geben, dass er auf Bremshinweise des Schülers gewartet hat.

4.2.4 Der Kontext der Beinahe-Irrfahrt nach China

Das Amüsement, das der Lehrer mit seiner Landung auf der Wand des Klassenzimmers erzeugt, findet eine Fortsetzung in einem Kommentar des Lehrers. Ausgelöst wird dieser durch die nochmaligen Korrekturbemühungen des Schülers, die den Lehrer wieder an die erste Zeigeposition (süd-westliche Sahara) dirigieren. Wie in Kap. 4.1.2 gesehen, liefert der Lehrer hier eine Quasi-Erklärung dafür, dass er auf einem ganz anderen Kontinent gelandet ist. Implizit – die Intonation ist hier wichtig – und in einem scherzhaften Modus wird SM dafür verantwortlich gemacht, dass der Lehrer mit seinen Zeigehandlungen so weit außerhalb der Karte gelandet ist, dass er fasst China erreicht.

Dieser geografische Bezugspunkt wird in der Kommentaraktivität dahingehend „angereichert“, dass auch mit inszenatorischen Mitteln eine Konkretisierung der dortigen Bevölkerung erfolgt (*die ersten mit=n schmalen Augen*). Die Erwähnung der fremdländisch aussehenden Menschen dient hier dazu, den scherzhaften Charakter des Vom-Schüler-in-die-Irre-geschickt-worden-Seins zu unerstreichen. Diesen so aufgerufenen fremdländischen Kontext verwendet der Lehrer dann dazu – noch immer auf scherzhaft Weise –, eine Abgrenzung zu einer anderen Gruppe von Menschen zu formulieren (*aber nicht die von=ner PARTY*). Mit der Erwähnung dieser sozialen Kategorie kann er auf einen Aspekt anspielen, der im Freizeitverhalten seiner Schüler von lebensweltlicher Relevanz ist.

4.2.5 Das Amüsement über das nochmalige Verfehlen des Reisezieles (Episode II)

Ein wesentlicher „Anreicherungsaspekt“ im Verhalten des Lehrers ist der, so zu tun, als sei er durch den Schüler in die falsche Richtung geschickt worden. Diese Ressource reizt er nach dem zweiten Korrekturversuch des Schülers noch stärker aus, indem er Stopp-Versuche auch anderer Schüler übergeht und mit dem Geo-Dreieck auf der Tafel entlang fährt, die an der Längsseite des Klassenzimmers hängt (siehe 4.1.3).

Die Unterrichtssituation wird erneut mit Verhaltensweisen angereichert, die das Scherzhaftes überdeutlich hervorkehren und clownesk anmuten. Trotz des Clownesken und trotz des Unterhaltungswertes der damit für die gesamte Klasse (und den Kameramann) produziert wird, bleibt bei diesem Verhalten ein Bezug zum Beteiligungsverhalten des Schülers gewahrt: Mit den überzogenen Zeigehandlungen behandelt er die vom Schüler genannte Himmelsrichtung als falsch. Auch demonstriert er auf diese Weise (wie schon in der ersten

Episode), dass beim Schüler etwas ausgeblieben ist, was – seinem unausgesprochenen Verständnis nach – zur Bearbeitung der gestellten Aufgabe gehört, nämlich laut und vernehmlich zu intervenieren, wenn der Zielpunkt Madagaskar erreicht ist.

4.2.6 Das „Anreichern“ in seiner Gesamtwirkung

Der Videoausschnitt zeigt, dass „Anreichern“ von Unterrichtsgeschehen sich in zweierlei Hinsicht abspielen kann. Zum einen handelt es sich um einen Zugewinn thematischer Art. Dieser ist enthalten in dem Bild von der Reise mit dem Jeep sowie in den Kontextualisierungen, die das ethnische Merkmal „schmale Augen“ leistet.

Zum anderen kann auf dem Wege des „Anreicherns“ auch eine Veränderung der Sinngebungsbedingungen einer Unterrichtssituation mit einher gehen. Dabei kann der Modus des ernsthaften und stringenten Unterrichtens temporär suspendiert und durch unterhaltsamere und entspannte Passagen überlagert werden. So wird demonstriert, dass die Aufgabenbearbeitung des Schülers sich für eine ausgedehnte spaßhafte Verarbeitung anbietet. Der Lehrer zeigt: Zu dem ernsthaften Modus des Unterrichtens kann ich auch auf Distanz gehen; ich bin in der Lage, in der Unterrichtsstunde etwas zu tun, was dem Unterricht eine unterhaltsamere Note gibt. Im Zeigen dieser Kompetenz bzw. der Bereitschaft zur Scherzkommunikation dokumentiert sich auch ein Bemühen um Vermittlung zwischen den unterschiedlichen Beteiligungsansätzen.

Zwar wird in der vorgestellten Szene mit der Reise-Metapher operiert (was eigentlich nicht nötig wäre – die vorausgegangenen Aufgaben wurden ohne solche „Zutaten“ formuliert und bearbeitet), zwar wird Amüsement auf dem Wege des absichtlichen Missverstehens und der Scherzkommunikation produziert. Aber die Unterrichtsthematik mit ihren je besonderen Beteiligungsaufgaben bleibt weiterhin erhalten, die Bearbeitung der Aufgabe ‘Richtungsangabe für die Strecke von der Sahara nach Madagaskar’ wird weiterhin verfolgt. Deutliche Indizien dafür sind

- die Blickkontakte des Lehrers zu dem Schüler Mohammed,
- die explizite Aufforderung an Mohammed, sich jetzt zu äußern,
- das Anredeformat, mit dem der Lehrer den Reaktionsdruck für den Schüler erhöht, sowie
- die Stelle, an der der Lehrer gewillt ist, die Geografieaufgabe von einem anderen Schüler bearbeiten zu lassen.

Verallgemeinernd kann festgehalten werden: Die „anreichernden“ Aktivitäten des LE sind funktional (a) für den Ausbau des Interpretationskontextes, in dem die Behandlung der Unterrichtsthematik erfolgt, und (b) für die Aktivierung einer Interaktionsmodalität, die sich alltagsweltlich vertraute Sinnstiftungs- und Vergemeinschaftungspraktiken zu Nutze macht. Aber weder durch den Ausbau des Interpretationskontextes noch durch die Einarbeitung einer zweiten Sinngebungsebene werden die Relevanzen des fachlichen Unterrichts außer Kraft gesetzt.

4.3 Die Anwendungsstruktur des Verfahrens „Anreichern“ und seine Realisierung in Teilschritten

Die lehrerspezifische Anforderung, disparate Orientierungen in Rechnung zu stellen, ist u.a. bearbeitbar mittels eines interaktiven Verfahrens, das hier „Anreichern“ genannt wird. Die vorausgegangenen analytischen Beobachtungen haben ein wesentliches Funktionsprinzip dieses Verfahrens erkennen lassen. Es besteht darin, dass der Lehrer es an Stellen einsetzt, an denen er es für passend hält. Dies hat allerdings zur Voraussetzung, dass mit der Entfaltung der Unterrichtsthematik Verknüpfungspunkte für „anreichernde“ Aktivitäten geschaffen werden. Die Entscheidung, welche der Verknüpfungsmöglichkeiten er nutzt und wie aufwendig er dies macht, unterliegt also weitgehend⁶ dem Lehrer.

Im vorliegenden Fall wird das Verfahren „Anreichern“ nicht als eine vom Unterrichtsgeschehen vollständig abgelöste Aktivität durchgeführt, sondern als ein sich sukzessive entwickelnder und mit den bereits in Gang gesetzten Unterrichtsaktivitäten verkoppelter Aktivitätsschub. Bei aller Erkennbarkeit als „Zutaten“ zu laufenden Kernaktivitäten bleiben die „anreichernden“ Aktivitäten doch verquickt mit der Unterrichtsthematik: Faktisch unterbrechen sie das Unterrichtsprogramm nicht. Dies wird besonders deutlich beim absichtlichen Über-das-Ziel-Hinausschießen, das zunächst spontan und moderat, dann aber auch in bewusster Fortführung des begonnenen Spiels und auf überzogene Weise erfolgt, dem dann aber auch wieder ein zügiges und energisches Fokussieren der Unterrichtsaufgabe ‘Richtungsangabe für den Weg nach Madagaskar’ folgt.

Daran, dass die „anreichernden“ Aktivitäten des Lehrers mit der Unterrichtsthematik verbunden bleiben, wird deutlich, dass die thematische Ausgestaltung des „Anreicherns“ nicht beliebig sein kann. Wird die Nähe zur Unter-

⁶ Die einschränkende Formulierungsweise wähle ich weniger mit Blick auf die Initiierung von „anreichernden“ Aktivitäten als vielmehr mit Blick auf die Expansions- und Beendigungsmöglichkeiten dieses Verfahrens – hier kann schülerseitigen Reaktionen eine wichtige Steuerungsfunktion zukommen.

richtsthematik nicht gewahrt, wächst die Wahrscheinlichkeit eines tatsächlichen Rahmenwechsels vom fokussierten Unterricht in eine andere Form des sozialen Austausches.

„Anreichern“ wird in der hier fallspezifisch dokumentierten Form also nicht als rahmensprengendes interaktives Verfahren eingesetzt. Es kommt als ein die Unterrichtsthematik ergänzendes Verfahren zur Anwendung. Dabei bleibt die Lehrerrolle wie auch der primäre Sinngabungsrahmen ‘Erdkunde-Unterricht’ deutlich erkennbar. Hier spielt das Erfahrungswissen der Schüler – die Tatsache, dass sie ihren Lehrer kennen – eine Rolle, aber auch das blitzschnelle *Switchen* des Lehrers zwischen ernsten, unernsten und wieder ernsten Aktivitäten.

In dem Videoausschnitt kommt das Verfahren in aufeinander aufbauenden assoziativen Schritten zur Anwendung. Im Folgenden sollen nun diese Teilverfahren rekonstruiert werden. Dazu wird herausgearbeitet, wie die Teilverfahren je für sich funktionieren, also in welchen kommunikativen Zügen und darin eingelagerten Sinnsetzungsleistungen das Hinausgehen über die fachspezifische Unterrichtsthematik erfolgt und wie dabei Themenbezüge hergestellt werden, die schülerseitige Orientierungen im Visier⁷ haben bzw. diese Relevanzen „bedienen“.

4.3.1 Die Anbahnung der Aktivitäten des „Anreicherns“: „die zu lösende Unterrichtsaufgabe unter pragmatischen Gesichtspunkten reformulieren“

Der Videoausschnitt beginnt mit der Formulierung einer von den Schülern zu bearbeitenden Aufgabe (*und MÖCHte GERN nach MAdAGASKar*), der der Lehrer dann eine Frage folgen lässt, die sich auf die reiseteknische Erreichbarkeit von Madagaskar bezieht: *komm=ich da überHAUPT hin mit=m JEEP*. Wie oben bereits angesprochen (siehe Kap. 4.2.1), ist diese angehängte Frage geeignet, das Sich-Einlassen auf die Aufgabenstellung und das Sich-zügig-Orientieren auf der Afrika-Karte anzuregen. Die geforderte Richtungsangabe für die Strecke ‘von der Sahara nach Madagaskar’ wird mit der Imagination des Zurücklegens dieser Strecke mit einem wüstentauglichen Fahrzeug versehen. Insofern, als damit an Vorstellungen einer Reise mit dem Jeep angeknüpft wird,

⁷ Mit dieser vorsichtigen Formulierungsweise will ich der Tatsache gerecht werden, dass das zugrundeliegende Videomaterial „Anreicherungen“ in erster Linie als intendiertes Berücksichtigen der Schülerperspektive analysierbar macht, nicht als einen Vorgang, der bereits aktivierten Relevanzen der Schüler Rechnung trägt oder von Schülern zuvor klar entäußerte Orientierungsrelevanzen aufgreift.

lässt sich hier auch von einer Reformulierung der Aufgabe unter pragmatischer Akzentsetzung sprechen.

Es handelt sich dabei noch nicht um ein typisches „Anreicherungsverfahren“; die Reformulierung impliziert noch kein wirkliches Überschreiten der etablierten Unterrichtsrelevanzen (nämlich: Suchaufgaben auf der Landkarte bearbeiten). Wohl aber eröffnen sich hier Anschlussmöglichkeiten für weitere lebensweltlich-pragmatische Bezüge. Mit der Reise-Metapher ist ein Interpretationskontext etabliert, der Optionen für ein „Im-Bild-Bleiben“ eröffnet.⁸ Das Reformulieren der zu lösenden Aufgabe unter pragmatischen Gesichtspunkten kann somit als ein Verfahren bestimmt werden, dem die Funktion eines Zwischengliedes zwischen dem rein fachlichen Unterrichtsgeschehen und in Gang kommenden „Anreicherungsaktivitäten“ zukommt.

4.3.2 Das Teilverfahren „absichtlich über das Ziel hinausschießen“

Einen ersten typischen Schritt des „Anreicherns“ vollzieht der Lehrer damit, dass er die nachbessernde Richtungsangabe des Schülers als erneute Verfehlung des Zieles ‘Madagaskar’ umsetzt und mit dem Geodreieck auf der Wand landet. Ein Wegbereiter für dieses absichtliche Über-das-Ziel-Hinausschießen ist die vorausgegangene Zeigehandlung, die damit endet, dass Mohammed mit dem Resultat eines Absturzes konfrontiert wird. Ob es sich bei dieser Zeigehandlung schon um eine absichtliche Zielverfehlung handelt, ist nicht klar ersichtlich. Die danach erfolgende, auf den ersten Nachbesserungsversuch von Mohammed bezogene Zeigehandlung vermittelt aber den Eindruck, dass mit dem erstmaligen Verfehlen Madagaskars der Grundstein für Zeigehandlungen spielerischer Art gelegt worden ist – für Zeigehandlungen, die die Richtungsangaben des Schülers ganz bewusst als Gelegenheit zur Produktion eines ‘Jokes’ nutzen.

Zwar wird dabei auch die Aufgabenbearbeitung des Schülers bewertet (als nicht stimmig) und Mohammed wird nach diesen Zeigehandlungen auch noch nicht aus seiner Rolle als geforderter Schüler entlassen; insofern ist hier der Bezug zum fachlichen Unterricht gewahrt. Aber es findet hier auch eine Anknüpfung an das Reise-Bild statt: Es wird zunächst um den Aspekt des unglücklichen Ausgangs der Fahrt mit dem Jeep, dann um den Aspekt des Hinausschießens über das Reisziel erweitert.

⁸ Wie in Kap. 4.2 gesehen, vollzieht sich dieses „Im-Bild-Bleiben“ ein Stück weit in dem Ausruf *abgestürzt* sowie in dem Kommentar, in dem der Lehrer erklärt, dass er schon in China angekommen ist, und auch zum Ende des Videoausschnitts taucht dieses Bild wieder auf; siehe *jetzt bin ich mit=m JEEP Aber im WASSer*.

Das „Anreichern“ gelingt dem Lehrer hier dadurch, dass er Zeigehandlungen ausführt, mit denen er absichtlich anderswo als in Madagaskar landet. Dieses absichtliche Verfehlen des Zielpunktes mit dem anschließenden Ausruf *ABGESTÜRZT* steht in deutlichem Kontrast zu der zuvor gezeigten straffen Unterrichtsführung. Dies gilt insbesondere auch für die dann erfolgende „Landung in China“.

„Absichtlich über das Ziel hinausschießen“ erweist sich hier als ein interaktives Verfahren, bei dem Assoziationsmöglichkeiten, die sich mit dem selbst eingeführten pragmatischen Gesichtspunkt der Aufgabenbearbeitung eröffnen, ausgeschöpft werden und so dem Unterrichtsgeschehen einen anderen Akzent verleihen. Diese Veränderung geht damit einher, dass der Lehrer das Agieren in der Rolle des ernsthaft Unterrichtenden mit einem Rollenspiel ausbaut, für das die Erreichbarkeit Madagaskars mit dem Jeep die Vorlage geliefert hat.

4.3.3 Das Teilverfahren „nachträgliche Kommentierung eigenen Verhaltens“

Der Einsatz dieses Teilverfahrens geht hervor aus der inszenierten Landung außerhalb der Afrika-Karte und dem Ausblenden schülerseitiger Äußerungen. Die Landung in China wird dabei zum Gegenstand einer Erklärungsaktivität scherzhafter Art. Der konstruierte Erklärungszusammenhang besagt: ‘ich bin in China gelandet, weil der Schüler Mohammed mich nicht richtig geführt hat’. Die als Landepunkt benannte Region liegt weit entfernt von Madagaskar, dadurch ist sie besonders geeignet, das Bild des In-die-falsche-Richtung-geschickt-worden-Seins zu verstärken.

Der zur nachträglichen Kommentierung des eigenen Verhaltens gestartete ‘Joke’ *mir sind schon die ersten mit=n schmalen augen entgegengekommen* wird unter einem Aspekt weiter getrieben, der sich den Konnotationsreichtum des Ausdrucks „schmale Augen“ zunutze macht. Mit der Klarstellung, dass eine Gruppe von Menschen, an die man auch denken könnte, wenn von „schmalen Augen“ die Rede ist, nicht gemeint ist, wird auf mögliche Folgen eines exzessiven Freizeitverhaltens („von der Party kommen“) angespielt. Damit schlägt der Lehrer eine Brücke zu Erfahrungsbereichen und Interessenslagen, zu denen die Schüler leicht Anschluss finden können.

4.3.4 Das Teilverfahren „absichtlich über das Ziel hinausschießen und eine Schülerin in die Zeigeaktion integrieren“

Im Kern leistet dieses Teilverfahren eine Verkörperung der Konsequenzen des Über-das-Ziel-Hinausschießens. Sein Funktionsprinzip deckt sich im Wesentlichen mit dem in Kap. 4.3.2 beschriebenen Teilverfahren. Der Lehrer wartet auf weitere schülerseitige Äußerungen, ignoriert diese aber, um mit einer clownesken Einlage fortfahren zu können. Der Gesamtgestalt nach wird das „absichtlich über das Ziel hinausschießen“ hier so weit expandiert, dass eine Schülerin in die Clownerei eingebaut werden muss (siehe Kap. 4.1.3).

4.3.5 Resümee: Markiertheit des „Anreicherns“ und Wissensgrundlagen als Funktionsbedingung

In dem analysierten Videoausschnitt gibt es keine Hinweise darauf, dass die Schüler nicht mehr richtig mitmachen, in ihrer Konzentration nachlassen oder sich langweilen. Es gibt auch keine Vorfälle, die es für den Lehrer erforderlich machen würden, von der rein fachlichen Unterrichtsgestaltung abzuweichen. Gleichwohl kommt es in diesem Ausschnitt zu Verhaltensweisen des Lehrers, in denen dieser mehr macht, als für die fachspezifische Stoffvermittlung nötig wäre. In seiner auf ernsthafte und zügige Stoffvermittlung ausgerichteten Unterrichtsführung sind immer wieder kleinere Aktivitäten eingelagert, die einen unernten Charakter haben und wie kleine scherzhafte Zutaten anmuten.

Bei solchen Einlagen vertraut der Lehrer darauf, dass die Schüler in der Lage sind, den spezifischen Charakter seiner „anreichernden“ Aktivitäten zu erkennen und zu verstehen. Die geteilte Situationsdefinition ermöglicht und erleichtert die Verfahrensanwendung, was aber nicht heißt, dass das Verfahren ganz ohne Kenntlichmachung dessen, was gerade vor sich geht, funktioniert. Markierungen dafür, dass über das Unterrichtsnotwendige hinausgegangen wird und etwas passiert, was die Aufmerksamkeit der Schüler durch „anreichernde“ Aktivitäten auf sich zieht, sind enthalten in

- der übertreibenden Gestik des Lehrers (bei den Zeigehandlungen an der Tafel und auf das eigene Gesicht);
- dem Gesichtsausdruck des Erheitert-Seins nach Vollzug der Zeigehandlungen;
- der Einnahme unerwarteter Körperposituren (das plötzliche Fallenlassen des Geodreiecks in gebückter Haltung, das Eindringen in das Territorium der Schülerin);
- dem durch Stimmmodulation und Sprechweise markierten Relevant-Halten des Aktivitätsstranges des ernsthaft fokussierten Unterrichtens.

Die Reaktionen des Lehrers auf die Aufgabenbearbeitung durch den Schüler folgen einer Assoziationskette: Die Aufgabe, Himmelsrichtungen anzugeben, wird in eine Reise-Metapher überführt, und die Bearbeitung der Unterrichtsaufgabe durch den Schüler wird in ein Reise-Unglück und in Zielverfehlungen transformiert. Was der Lehrer mit der Aufgabenbearbeitung durch den Schüler macht, folgt der Assoziationskette eines imaginierten Reisevorhabens. Sie folgt nur teilweise der Logik der geografischen Aufgabenstellung. Auch dadurch wird „Anreichern“ als Lehrerverhalten kenntlich gemacht, das Anschlussmöglichkeiten für schülerseitige Orientierungsrelevanzen eröffnet.

Grundlegende Anwendungsbedingung des Verfahrens ist eine dem Lehrer und den Schülern gemeinsame Wissensbasis. In dem analysierten Beispiel ist diese Basis aufgrund der Interaktionsgeschichte, die Lehrer und Schüler teilen, gegeben – die Schüler „kennen“ ihren Lehrer,⁹ sie wissen aus ihren Erfahrungen mit ihm ganz genau, wann er im ernsthaften und geradlinigen Modus des Unterrichtens agiert. Sie wissen auch, dass dieser Lehrer des Öfteren „Einlagen“ liefert, die von diesem Modus abweichen und dem Unterricht eine entspannte und komödiantische Note geben.¹⁰

Die interaktionsstrukturelle Anforderung, im Unterrichtsgang schülerseitige Relevanzen in Rechnung zu stellen, wird hier antizipatorisch oder auch prophylaktisch bearbeitet (für die Bearbeitung dieser Anforderung ist natürlich immer auch das unterrichtsspezifische, auf Stoffvermittlung angelegte Lehrerverhalten funktional). Ausschlaggebend für den Einsatz ist meines Erachtens ein generelles Verständnis von Unterricht hinsichtlich des Umgehens mit Schülern an einer Hauptschule mit hohem Anteil an Migrantenkindern.

Dieses Lehrerkonzept¹¹ hält Auflockerungen des fachbezogenen Unterrichts und gezielte Bezugnahmen auf (unterstellte) Relevanzen für geboten, damit die Schüler „bei der Stange bleiben“ und Gefallen am Unterricht finden, ob-

⁹ Denkbar ist aber, dass ein neu in die Klasse kommender Schüler von den „Anreicherungspraktiken“ des Lehrers erst einmal irritiert ist.

¹⁰ Sicherlich spielt bei der Verwendungshäufigkeit und bei den Ausgestaltungsweisen auch habitualisiertes Verhalten der Lehrerpersönlichkeit mit hinein. Diesem Phänomen lässt sich aber nur auf der Grundlage von Datenmaterial, das das Lehrerverhalten in ganz unterschiedlichen Unterrichtssituationen dokumentiert und im Kontrast mit Unterrichtsstilen anderer Lehrer analysierbar macht, nachgehen.

wohl dieser nicht immer einfach, phasenweise rigide und für etliche Schüler mit intensivem Fremdheitserleben verbunden ist.¹² Dieses Lehrerkonzept fordert Aufmerksamkeit und Offenheit für Relevanzen der Schüler. Darin angelegt ist die Disposition, unterrichtsthematische und situative Gelegenheiten dazu zu nutzen, schülerseitige Relevanzen zu „bedienen“. Damit ist eine durchgängige Hintergrundaufmerksamkeit für disparate Relevanzen im Unterricht und für Probleme, die daraus für Schüler und Lehrer resultieren können, in Kraft. Wenn diese Hintergrundaufmerksamkeit zum Tragen kommt, haben Lehrer das Problem disparater Relevanz als eines im Visier, das nicht bloß reaktiver und disziplinierender Maßnahmen, sondern auch der prophylaktischen Bearbeitung bedarf.

5. Die Relevanz der Unterrichtssituation und der fachspezifischen Thematik bei der Durchführung des interaktiven Verfahrens des „Anreicherns“

Mit der besonderen Unterrichtsthematik (geografische Regionen aufsuchen, Himmelsrichtungen einüben) ist das thematische Potenzial für „Anreicherungsaktivitäten“ festgelegt. Die Reise-Metapher und insbesondere die Erwähnung Chinas als Landepunkt einer fehlgehenden Richtungsanweisung sind Verdeutlichungsressourcen für den Unterricht „anreichernde“ Aktivitäten, die sich im thematischen Horizont des Faches Erdkunde gleichsam aufdrängen.

Als Unterrichtender verwendet der Lehrer Hilfsmittel, die für die Ausgestaltung des Erdkundeunterrichts funktional sind: die Afrikakarte, das Geodreieck, das Schaubild an der Tafel. Auch nutzt er räumliche Gegebenheiten und Elemente des Klassenzimmers: den Zwischenraum zwischen Landkarte und Fußboden, die Wand an der Längsseite des Klassenzimmers und die dort befindliche Tafel sowie die dort sitzende Schülerin.

¹¹ Wie andere Alltagskonzepte oder praktische Theorien auch dienen „Lehrerkonzepte“ der Stabilisierung des Selbstverständnisses, das institutionelle Akteure über ihre soziale Stellung, ihre Funktion, ihr Mandat usw. entwickeln. Lehrerkonzepte sind Resultate des Nachdenkens über die Wirklichkeit des Schulbetriebes und der reflexiven Verarbeitung von Erfahrungen mit Schülern. Lehrer gelangen so zu Annahmen darüber, was Schüler auf welche Weise lernen sollen, wie sie zu erziehen und zu unterrichten sind, wie mit ihnen zu arbeiten ist usw.

¹² Ich stütze mich hier auf Beobachtungen, die ich vor Ort selbst machen konnte, sowie auf Aussagen des Lehrers.

Seine in stehender (und auch gebückter) Körperposition ausgeführten Aktivitäten sind zum einen orientiert an der Sitzanordnung der Schüler, zum anderen an der Position des Schülers Mohammed.¹³ Es sind folgende Aktivitäten, die er in exponierter Position vor der Klasse vollzieht:

- das Formulieren der von den Schülern zu bearbeitenden Aufgabe;
- Zeigehandlungen, die die Richtungsangaben von SM umsetzen;
- auffordernde Blicke zu SM;
- die Verkörperung des Nicht-in-die-richtige-Richtung-geschickt-worden-Seins;
- das Zeigen von Amüsement sowie
- das Re-Fokussieren der unterrichtsbezogenen Aufgaben.

In all diesen Aktivitäten manifestiert sich der Bezug des Verfahrens des „Anreicherns“ auf praktische Umstände des Unterrichts: auf den im Gang befindlichen Prozess der Stoffvermittlung und der Wissensüberprüfung und auch auf das Raumarrangement und die interaktive Konstellation im Klassenzimmer. Welche Rolle diese praktischen Umstände bei dem Anreicherungs-geschehen spielen, sei nun für den ausgewählten Ausschnitt skizziert. Teils lassen sich hier Wirkzusammenhänge nur hypothetisch nachzeichnen, teils kann die interaktive Wirksamkeit der praktischen Umstände aber durchaus anhand des sequenziellen und multimodalen Geschehens rekonstruiert werden.

Für bestimmte Züge des Anreicherns lassen sich nur Vermutungen anstellen. So könnte von der Afrikakarte und der damit erfolgenden Vergegenwärtigung landschaftlicher Besonderheiten Nordafrikas sowie der geografischen Lage Madagaskars ein Impuls zur Reformulierung der Aufgabe ‘Richtungsangabe für die Strecke von der Sahara nach Madagaskar’ ausgegangen sein, ein Impuls, der auch zur Verwendung der Reise-Metapher (Fahrt mit dem Jeep) angeregt haben könnte.

Die Tatsache, dass Madagsakar eine im Indischen Ozean liegende Insel ist, könnte dazu animiert haben, die Reise-Metapher mit dem Desaster eines Absturzes weiter zu entwickeln. Der Spielraum zwischen Landkarte und Fußboden hat sicherlich das Fallenlassen des Geodreiecks begünstigt und so einen inszenatorischen Beitrag des „Absturzes“ geleistet.

¹³ Zwar ist der Schüler in dem Ausschnitt nicht zu sehen, aus der Erinnerung an die Aufnahmeaktion an der Schule lässt sich jedoch seine Positionierung im Klassenzimmer so bestimmen: Aus der Blickrichtung des Lehrers gesehen befindet sich der Schüler Mohammed auf der rechten Seite der ersten Reihe der Schüler. Nachdem er vom Lehrer aufgerufen worden ist, ist er aufgestanden und bis zum Ende der „Madagsakar-Szene“ stehen geblieben

Mit dem Aufruf des Schülers Mohammed, der die gestellte Aufgabe bearbeiten soll, wird temporär eine dyadische Konstellation etabliert, in der der aufgerufene Schüler unter besonderem Bewährungsdruck steht. Nicht nur, weil er gegenüber dem Lehrer Mitarbeit und erdkundliches Wissen unter Beweis stellen muss, sondern auch, weil in der Klassenöffentlichkeit Imagerrisiken für ihn bestehen. Mit der Einnahme der Position vor der Landkarte hat der Lehrer gleichsam die Funktion eines Vollzugsorgans für schülerseitige Richtungsanweisungen inne. Aufgrund der räumlichen Distanz zwischen Lehrer und Schüler, aber auch aufgrund des sozialen Gefälles zwischen beiden, ist es dem Lehrer ohne weiteres möglich, die Zeigehandlung nach eigenem Gutdünken auszuführen – eben so, dass dabei auch Amüsement entsteht.

Während LE in der linken Hand Blätter hält, die er nicht für gezielte Zeigehandlungen einsetzt, verwendet er das Geodreieck, das er in der rechten Hand hält, für weisungsgemäße wie auch für überzogene Zeigehandlungen. Bei den überzogenen Zeigehandlungen dient das Geodreieck als Inszenierungsmittel von 'Fehlleitung durch den Schüler SM'.

An der Stelle, an der LE die Menschen „mit den schmalen Augen“ durch synchrone Armbewegungen zu seinen Augen ins Bild setzt, beeinträchtigen die Blätter in der rechten und das Geodreieck in der linken Hand diese Inszenierungsaktion nicht.

Im Zusammenspiel von Körperbewegung, absichtlichem Überhören der Zwischenrufe und überzogenen Zeigehandlungen werden zudem Symbolisierungen hervorgebracht, die evident machen, dass unernster Unterricht bzw. das Verfahren der „Anreicherung“ läuft.

6. Allgemeine Charakterisierung des Verfahrens

Neben Anforderungen, die in dem Auftrag zur Stoff- bzw. Wissensvermittlung gründen, haben Lehrer in Unterrichtssituationen immer auch mit solchen Anforderungen umzugehen, die daraus resultieren, dass über nicht aufhebbare Divergenzen in den jeweiligen Relevanzen hinweg eine gemeinsame Aufmerksamkeitsausrichtung etabliert und aufrecht erhalten werden muss. Das Verfahren des Anreicherns ist funktional für die Bewältigung dieser Anforderung. Aufgrund der damit hergestellten größeren Nähe zu schülerseitigen Interessen und schülerspezifischem Orientierungsvermögen ist es geeignet, Prozesse der gemeinsamen Aufmerksamkeitsausrichtung zu stützen. Wenn dies in einer Unterrichtssituation auch nicht durchgängig und umfassend gewährleistet werden kann, so begünstigt das Verfahren zumindest phasenweise die An-

gleichung der Handlungsperspektiven, insofern steht es im Dienste der Sicherstellung intersubjektiven Verstehens.

Das analytische Konzept „Anreichern“ bezieht sich auf das Verhältnis zwischen jenen Aktivitäten, die durch fachgebundene Unterrichtsführung projektiert sind (sozusagen als handlungsschematisches Kernprogramm) und solchen, die zwar mit diesen obligatorischen Aktivitäten verknüpft werden, für die es jedoch keine fachlichen Notwendigkeiten oder Motivierungen gibt. Als interaktives Verfahren zeichnet sich „Anreichern“ durch folgende Merkmale aus:

- *Verkoppelung mit vorgängigen Unterrichtsaktivitäten:* „Anreichern“ geht auf der Basis bereits geteilten Wissens bzw. auf der Grundlage eines als geteilt unterstellten Aufmerksamkeitsfokus vonstatten. Bei seiner Initiierung spielt das vorgängige Unterrichtsgeschehen eine maßgebliche Rolle – „anreichern“ lässt sich eben erst dann, wenn bereits unterrichtsspezifische Aktivitäten im Gang sind. Anreicherungen schöpfen Themenpotenzial und Assoziationsmöglichkeiten der aktuellen Unterrichtsthematik aus, insofern müssen die Motivierungen für Anreicherungen nicht in manifesten Störungen der Unterrichtsordnung liegen. Bei der Aktivierung des Verfahrens „Anreichern“ spielt allerdings die Dauer der geradlinigen und ernsthaften Unterrichtskommunikation ebenso eine Rolle wie die Einschätzungen der aktuellen Stimmungs- und Aufmerksamkeitslage in der Klasse.¹⁴
- *Ausschöpfung von Vorrechten des Beteiligungsstatus:* In interaktionstheoretischer Sicht handelt es sich bei „Anreicherungen“ um das Relevant-Machen zusätzlicher Thematisierungsaspekte. Da es sich dabei um Relevantsetzungen des situationsmächtigen Lehrers handelt, sind die entsprechenden Aktivitäten auch mit einer höheren Gelingenssicherheit hinsichtlich der Angleichung der Perspektiven ausgestattet („anreichernde“ Aktivitäten von Schülern laufen eher Gefahr, als Störung oder unzulässige Einmischung behandelt zu werden).
- *Kontrastivität zur unterrichtbezogenen Kernaktivität:* Durch „anreichernde“ Aktivitäten entsteht eine gewisse Kontrastivität zu einem bereits etablierten Aktivitätsstrang – der Thematisierungsaspekt wird gewechselt oder es werden weitere Themenbezüge vorgenommen, die nicht unbedingt erwartbar waren. Diese Kontrastivität wird aber nicht so stark ausgebaut, dass darüber der bereits etablierte Aktivitätsstrang versandet. Die Kontrastivität wird auf folgende Weise generiert:

¹⁴ Für die hier behandelte Unterrichtsstunde steht des Weiteren zu vermuten, dass die Anwesenheit einer Person, die den Unterricht mit einer Videokamera aufzeichnet, zusätzlich zu Aktivitäten der „Anreicherung“ animiert hat.

- a) Eine unterrichtsbezogene Kernaktivität mit weitgehenden Reglementierungen für Folgehandlungen ist etabliert (in der ausgewählten Szene beispielsweise Richtungsangaben für Wegstrecken, die Schüler als Zeigeaufgaben für den Lehrer formulieren sollen).
 - b) Es werden Anschlusshandlungen vollzogen, die dieses Aktivitätsprogramm ausweiten (z.B. spielerisch-scherzhafter Umgang mit Schülerantworten; denkbar ist auch, dass lehrerseitige Erlebnisberichte, kulturgeschichtliche Hintergrundinformationen usw. eingespeist werden). Themenpotenziale, die in der unterrichtsbezogenen Kernaktivität enthalten sind, fungieren dabei als Schaltstellen für thematische oder inszenatorische „Aufladungen“ des Unterrichtsgeschehens.
 - c) Diesen Anschlusshandlungen sind eigene Aktivitätsverpflichtungen inhärent (für Schüler z.B. Zuhörbereitschaft und Interesse für thematische Expansionen zeigen, als Schüler Witzeleien des Lehrers goutieren, den Wechsel in der Sinngebungsmodalität mit vollziehen; der Lehrer muss ein ausgewogenes Darstellungsformat für seine anreichernden Aktivitäten finden und auch ausfüllen usw.).
 - d) „Anreichernde“ Aktivitäten müssen keine Signale hinsichtlich einer Beendigung oder konsequenten Umfokussierung des laufenden Aktivitätsprogramms senden. Wohl aber ist der Vollzug solcher Aktivitäten eng verknüpft mit Symbolisierungen, aus denen hervorgeht, dass die projektive Kraft der etablierten Kernaktivität weiterhin verbindlich ist.
 - e) Das Zurückgehen auf die etablierte Kernaktivität ist ohne besonderen Erklärungs- oder Steuerungsaufwand möglich.
- *Vertiefung bestehender Intersubjektivität:* „Anreichern“ macht sich bereits etablierte Intersubjektivität zunutze, sorgt aber auch für deren Festigung und Ausbau. Der grundlegende Mechanismus, von dem das Verfahren profitiert, ist der, dass es immer dann zur Anwendung kommt, wenn Menschen interagieren und in Rechnung stellen müssen, dass ihre Interaktionsstandpunkte und Handlungsperspektiven divergieren: Sie tun dann so, als besäßen sie für die Durchführung ihrer gemeinsamen interaktiven Angelegenheit eine tragfähige Verstehensgrundlage und so, als wären ihre jeweiligen Perspektiven in ausreichendem Maße angeglichen.¹⁵ Das Verfahren des „Anreicherns“ operiert auf der Grundlage einer solchen Idealisierung. Es wird darauf vertraut, dass die anreichernden Gehalte in ihrer Qualität als zum geteilten Aufmerksamkeitsfokus gehörig und auch in ihrer Qualität als Stabilisatoren des Interaktionsfundamentes erfasst werden.

¹⁵ Ich umschreibe hier elementare Bedingung dafür, dass zwischen Akteuren Intersubjektivität hergestellt werden kann, sie werden in der Grundlagentheorie auch als Idealisierungen bezeichnet; vgl. Schütz (1971).

7. Chancen und Risiken der Anwendung des Verfahrens in Unterrichtssituationen

Die Analysen haben Einsichten in die Funktionalität des Verfahrens für die Unterrichtsinteraktion ermöglicht, die sich verallgemeinert so zusammenfassen lassen: Der Lehrer weiß, dass es für die Schüler noch andere Interessen und andere Orientierungen gibt als die, die der stringente schulische Unterricht auferlegt. Er bezieht die schülerseitigen Orientierungen in den Unterricht mit ein und markiert so die Existenz zweier Relevanzsysteme. Er setzt aber den höherrangigen Geltungsanspruch des unterrichtsspezifischen Relevanzsystems nicht außer Kraft, sondern bereichert dieses mit thematisch anschließbaren Akzentsetzungen und mit Sinngabungsmodalitäten, die den unterrichtsspezifischen kognitiven Stil überschreiten. Auf diese Weise kann er für Akzeptanz und Funktionssicherheit der Sinnwelt 'Unterricht' sorgen.

Auf dem Wege des „Anreicherns“ vollziehen Lehrer generell Aktivitäten, die erkennen lassen, dass sie über Wissensbestände und über Handlungskompetenzen verfügen, deren Entfaltung nicht strikt der Logik des rein fachlichen und planmäßigen Unterrichtens folgt, sondern davon abweicht. Sie demonstrieren den Schülern, dass ein solches Abweichen möglich ist. So können Lehrer zeigen, dass sie etwas dafür tun, die Divergenzen in den Beteiligungsperspektiven nicht zu mächtig werden zu lassen; dafür, dass gemeinsame Aufmerksamkeitsausrichtung erleichtert wird und Intersubjektivitätsverhältnisse intakt bleiben.¹⁶

Zum Schluss dieses Beitrags seien thesenartig Aussagen formuliert über die didaktische Funktionalität des hier untersuchten Verfahrens zur Bearbeitung der lehrerspezifischen Anforderung, mit divergierenden Orientierungsrelevanzen umzugehen.

Einleitend habe ich bereits auf die positive Funktion, die dieses Verfahren in Unterrichtssituationen haben kann, hingewiesen: Auf dem Wege des Anreicherns können thematische Aspekte eingespeist und Aktivitätsformen initiiert werden, die Interessenslagen der Schüler „bedienen“, also motivationale Anreize für Unterrichtsbeteiligung und für ein aufmerksames Verfolgen der Stoffvermittlung schaffen. Das Verfahren der „Anreicherung“ ist geeignet, Unterrichts-Monotonie entgegen zu wirken und dem innerlichen Aussteigen der Schüler aus dem Unterrichtsgeschehen vorzubeugen. Gelegenheiten und

¹⁶ In der hier analysierten Szene sind die Momente gemeinsamer Erheiterung ein deutliches Indiz dafür. Ein anderes Indiz hierfür könnte auffällige Stille unter den Schülern sein, die z.B. dann aufkommen kann, wenn ein Lehrer mit dramatischen Erzählungen zu selbst erlebten Ereignissen den Unterricht „anreichert“.

Notwendigkeiten dieses Verfahren einzusetzen, bestehen prinzipiell in allen Unterrichtsfächern.

Das Verfahren birgt aber auch einige Risiken für seinen Anwender und für die Gestaltung von Unterrichtssituationen in sich. So kann es erstens zu einem zu frühen Einsatz des Verfahrens in der Unterrichtsstunde kommen. Das Risiko, das ein Lehrer sich dabei einhandelt, besteht in einem zu frühen Aktivieren einer lockeren Unterrichtsatmosphäre, so dass der schülerseitigen Neigung zur Aufkündigung ernsthafter und konzentrierter Mitarbeit Vorschub geleistet wird.

Zweitens kann es zu einer zu häufigen Verwendung dieses Verfahrens kommen. Dies birgt die Gefahr in sich, dass die Schüler sehr bald damit gelangweilt werden und sie es enervierend finden, dass in zu starkem Maße angereichert wird. Die Bereitschaft der Schüler, „Anreichern“ zu goutieren, kann dadurch beeinträchtigt werden, so dass der Lehrer beispielsweise zum Clown ohne Publikum wird. Auch kann unter den Schülern Unmut darüber aufkommen, dass zu wenig Stoffvermittlung, zu wenig ernsthafter Unterricht stattfindet. Daraus kann ein dauerhafter Imageschaden für den Lehrer resultieren.

Drittens kann es beim „Anreichern“ zu inszenatorischen Übertreibungen kommen. Im analysierten Videoausschnitt geschieht so etwas im Ansatz beim absichtlichen Überhören der „Bremsversuche“ von Schülern und der Ausweitung der Zeigehandlungen auf das Territorium einer Schülerin. Hier besteht die Gefahr, Schüler zu irritieren, und dass „Anreichern“ als eine Performance aufgenommen wird, die in zu hohem Maße selbstbezogen ist. Für den Lehrer kann zusätzlich das Problem aufkommen, nicht mehr rechtzeitig oder angemessen in den primären Rahmen des Unterrichtens und der ernsthaften¹⁷ Unterrichtskommunikation zurückfinden zu können.

Viertens kann eine zu große Distanz zum Unterrichtsthema bei „anreichern“ Aktivitäten des Lehrers entstehen. Im analysierten Beispiel wird dieses Risiko ansatzweise deutlich in dem nachträglichen Kommentar zum eigenen Verhalten und dem Hinweis auf die Partygänger. Zur Gefahr für das Unterrichtsgeschehen kann hier werden, dass „falsche Relevanzen“ eingespeist werden, Relevanzen, die nicht wirklich die der Schüler sind.

¹⁷ An dieser Stelle sei noch einmal betont, dass in diesem Beitrag das Verfahren des „Anreicherns“ in einer fallspezifischen Ausprägung rekonstruiert wurde. „Anreichern“ beschränkt sich aber nicht auf den Wechsel von ernsthafter in scherzhafte Kommunikation (wie im vorliegenden Fall). Wie schon gesagt, können unterrichtsbezogene Kernaktivitäten auch unter Beibehaltung ernsthafter Sinngebungsbedingungen „angereichert“ werden. Das Verfahren funktiniert also nicht nur auf der Kontrastfolie ernsthafter Unterrichtskommunikation, sondern auch auf der der vorgängig behandelten Unterrichtsthematik.

8. Literatur

- Berend, Nina (1998): Sprachliche Anpassung. Eine soziolinguistische Untersuchung zum Rußlanddeutschen. (= Studien zur Deutschen Sprache 14). Tübingen: Narr.
- Meng, Katharina (2001): Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchung zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Unter Mitarbeit von Ekaterina Protassova. (= Studien zur Deutschen Sprache 21). Tübingen: Narr.
- Reitemeier, Ulrich (2006): Aussiedler treffen auf Einheimische. Paradoxien der interaktiven Identitätsarbeit und Vorenthaltung der Marginalitätszuschreibung in Situationen zwischen Aussiedlern und Binnendeutschen. (= Studien zur Deutschen Sprache 34). Tübingen: Narr.
- Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze. Bd. I: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Nijhoff.