

Forschung,  
Lehrer\*innenbildung,  
Schulpraxis  
Erkenntnisse und Ideen  
zu einem schwierigen Dreiecksverhältnis

Bibliografie:  
Daniel Goldmann und Marcus Emmerich:  
Umgang mit Heterogenität oder  
Umgang mit Unterrichtsstörungen?  
Eine Beobachtung 3. Ordnung  
einer Lehrer\*innenfortbildung.  
*journal für lehrerInnenbildung*, 20 (2), 66-73.  
[https://doi.org/10.35468/jlb-02-2020\\_05](https://doi.org/10.35468/jlb-02-2020_05)

Gesamtausgabe online unter:  
<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>  
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2020>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung  
j l b  
no. 2  
2020

05

*Daniel Goldmann  
und Marcus Emmerich*

Umgang mit Heterogenität  
oder Umgang mit  
Unterrichtsstörungen?  
Eine Beobachtung 3. Ordnung  
einer Lehrer\*innenfortbildung

## Einleitung

Ausgangspunkt der folgenden Ausführungen ist eine Irritation über die im Rahmen einer Fortbildung zum Thema ‚Umgang mit heterogenen Lerngruppen‘ von den Teilnehmer\*innen eingebrachten Fallbeispiele. Die Teilnehmer\*innen sollten kurze Protokolle eigener Unterrichtssituationen erstellen, in denen Situationen der unterrichtlichen Differenzierung beschrieben wurden. Fast zwei Drittel der eingebrachten Szenen stellten aber keine solchen Situationen dar, sondern beschrieben Disziplinprobleme in der Klasse. Wir interpretieren diese Irritation nicht wie in einer evaluativen Perspektive z. B. als Missverständnis oder Kommunikationsfehler, sondern als sinnhafte Struktur, die es über eine wissenschaftliche Reflexion zu verstehen gilt (2). Dafür werden wir nach einer knappen Darstellung des Fortbildungskonzeptes (3) einen qualitativ-rekonstruktiv ausgewerteten Fall skizzieren (4). Zentrales Ergebnis der Analyse ist, dass die Lehrkraft in der Unterrichtsbeschreibung ihre Disziplinierung verleugnet und in der Folge Gefahr läuft, Disziplinprobleme und Handlungsalternativen im Umgang damit nicht mehr reflektieren zu können. Dass dieses im Rahmen einer Fortbildung zum Thema Umgang mit heterogenen Lerngruppen thematisiert wird, verstehen wir als Versuch, eine weitgehende Tabuisierung im schulischen Feld zu umgehen. Dies wird abschließend mit Bezug auf Diskursanalysen als Reflexionsproblem der Pädagogik gerahmt (5).

## Reflexion oder Evaluation von Unterricht und Fortbildungen?

In Anschluss an Kuper (2009) trennen wir grundlegend zwei wissenschaftliche Perspektiven auf Unterricht und Fortbildungen. So fassen wir *Evaluationen* als „simplifizierend[e]“ (ebd., S. 93) Beobachtungen von sozialer Praxis, indem sie aus verschiedenen Handlungsoptionen begründet eine unter bestimmten Gesichtspunkten bessere auswählen können. Für Unterricht und Fortbildungen kann eine solche Perspektive z. B. über Bewertungen der Akteure zur Verbesserung bestehender Konzepte genutzt werden. Davon unterscheiden wir *verstehende Reflexionen*, die gerade im Kontrast zu Evaluationen

nicht Handlungsoptionen über Bewertungen einschränken und damit Komplexität reduzieren, sondern im Gegenteil Komplexität steigern, indem über Beobachtungen zweiter Ordnung Situationen umfassend als sinnhaft verstanden werden können.

Für die untersuchte Fortbildung heißt dies, dass die Unterrichtsprotokolle und deren Analyse durch die Lehrkräfte nicht als richtig oder unzureichend bewertet, sondern über eine qualitativ-rekonstruktive Perspektive in ihrer Sinnhaftigkeit erschlossen werden. Diese, im Falle unseres Settings, Beobachtung dritter Ordnung erscheint im Besonderen dann hilfreich, wenn wie in der Einleitung skizziert grundlegende Irritationen auftreten, deren unmittelbare Sinnhaftigkeit sich den Akteuren entzieht und damit vermutlich nicht durch bloße Befragung erschlossen werden kann.

## Das Fortbildungskonzept und seine wissenschaftliche Reflexion

Der von uns entwickelte und erprobte Fortbildungsansatz<sup>1</sup> fasst ‚Heterogenität‘ nicht als ein von außen in die Schule hereingetragenes Phänomen, sondern als ein von Beobachtung abhängiges, das in der Unterrichtspraxis selbst erzeugt wird (Emmerich & Hormel, 2013). Beim Umgang mit Heterogenität ist dann nicht mehr die Frage, wie mit vermeintlich realen Unterschieden (besser) umgegangen werden kann, sondern wie und auf Basis welcher personenbezogenen Unterscheidungen Lehrkräfte Heterogenität zu einem für sie relevanten Sachverhalt machen und welche Unterrichtsprobleme damit gelöst und möglicherweise selbst erzeugt werden. Für die Fortbildung heißt dies, dass nicht die Vermittlung ‚objektiver‘ Forschungsbefunde an die Lehrkräfte notwendig und hilfreich ist, sondern die je eigene Beobachtungspraxis der Lehrkräfte Gegenstand der Fortbildung sein muss. Die Fortbildner\*innen sind dann weniger als Träger von Expertenwissen gefragt als vielmehr als Forscher\*innen, die die Lehrkräfte im forschenden Lernen an- und begleiten. Ein solches Lernen wird in der Fortbildung u. a. über Gedankenprotokolle des eigenen Unterrichts

**1** Diese Fortbildung für Lehrkräfte wurde für die universitäre Lehre angepasst und in Form einer Zusatzqualifikation an der Universität Tübingen etabliert. Eine ausführliche Darstellung findet sich unter: <https://uni-tuebingen.de/de/164443>

der individuellen und gemeinsamen Reflexion zugänglich gemacht werden. Ziel dieser reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterricht ist es, andere Zuschreibungsmöglichkeiten zu erkennen, um dadurch mehr Wahlmöglichkeiten für das Unterrichtshandeln zu entwickeln (Emmerich & Goldmann, 2018).

An der Fortbildung haben 15 Lehrkräfte teilgenommen. Davon haben vier Lehrkräfte kein Gedankenprotokoll und anschließende Reflexionen erstellt, vier Lehrkräfte haben Situationen im Sinne des Arbeitsauftrages zum Thema Differenzierung im Unterricht beschrieben und sieben Lehrkräfte stellen in ihren Protokollen Disziplinprobleme dar. Die sieben Protokolle, in denen Disziplinprobleme beschrieben wurden, und die dazugehörigen Reflexionen der Lehrkräfte sind qualitativ-rekonstruktiv ausgewertet worden (Bohnsack, 2008). Analysiert wird damit nicht, ob die Darstellung der Situation durch die Lehrkraft realistisch ist, sondern was sich implizit in der Art und Weise der Darstellung des Unterrichts dokumentiert. Im Folgenden wird ein besonders signifikanter Fall präsentiert.

## „Doch er stellt sich der Aufgabe“ – Verleugnung und Überhöhung

In der durch die Lehrkraft protokollierten Mathematikstunde soll die Klasse in Stillarbeit eine Aufgabe lösen. Der Lehrer beginnt die Darstellung der Bearbeitung mit der Beschreibung eines Schülers: „Schüler A (bei mir im Gedächtnis als ‚der Langsame‘ abgespeichert) fängt nicht an zu arbeiten“. Laut Beschreibung des Lehrers kommt der Schüler der Aufforderung zur Bearbeitung der Aufgabe nicht nach. Anders formuliert: Es besteht ein Disziplinproblem, da der Schüler sich der Weisung des Lehrers entzieht und fraglich ist, ob er kooperiert. Bereits hier bricht sich die Zuschreibung mit der beschriebenen Praxis. Denn man kann zwar langsam anfangen, aber nicht langsam im Anfangen sein. Mit der Zuschreibung „langsam“ wird folglich sprachlich so getan, als hätte er bereits angefangen. Damit wird das Disziplinproblem sprachlich verleugnet.

Mit dem dann folgenden Anschluss „Er wirkt verträumt, unmotiviert und unsicher“ wird deutlich, dass mit der Charakterisierung als „langsam“ nur eine oberflächliche Beschreibung erfolgt, aber noch keine

Erklärung impliziert ist, warum der Schüler nicht anfängt zu arbeiten. Die drei hier formulierten erklärenden Zuschreibungen bieten Anschluss für unterschiedliche pädagogische Hilfemaßnahmen des Animierens, Motivierens oder des Zuspruchs. Nach zwei Minuten Warten fordert der Lehrer den Schüler jedoch mit den Worten „Ich schlage vor, dass Du die Aufgabe an der Tafel machen könntest“ auf, zur Tafel zu gehen. Anstelle der benannten pädagogischen Maßnahmen und auch anstelle nicht-klassenöffentlicher Disziplinierungen (z. B. „Ich sehe Du arbeitest nicht. Gibt es irgendwas?“) unterbricht der Lehrer die Stillarbeit für die gesamte Klasse und wechselt in einen klassenöffentlichen Unterricht. Mit dieser Maßnahme wird der Schüler vor die Entscheidung gestellt, ob er seine bisherige Weigerung, die Aufgabe zu bearbeiten, auch öffentlich fortsetzen will. Gleichzeitig wird nicht einfach diszipliniert, sondern die Disziplinierung mit der klassenöffentlichen Leistungsüberprüfung verknüpft. Das Lösen an der Tafel birgt dabei die Gefahr, vorführend und beschämend zu wirken, wenn die Prüfung schlecht ausfällt.

Insbesondere die erklärende Zuschreibung „unsicher“ scheint damit kaum wahrscheinlich handlungsleitend zu sein, da die Situation an der Tafel die Unsicherheit nur verstärken würde; sie kann daher als nachträgliche Rationalisierung interpretiert werden, die die Disziplinierung verdeckt. Sprachlich dokumentiert sich wiederum eine Verleugnung der Disziplinierung, wenn der Lehrer die Aufforderung, die Aufgabe an der Tafel zu lösen, als Vorschlag bezeichnet, auf den der Schüler eingehen „könnte“. Verleugnet wird hier, dass der Schüler aufgrund des rollenbedingten Machtgefälles mit Folgekosten zu rechnen hätte, würde er weiterhin nicht mit der Bearbeitung der Aufgabe beginnen.

Der Aufforderung, zur Tafel zu gehen, folgt im unmittelbaren Anschluss Zuspruch in Form des Satzes „Du wirst es sicher gut hinbekommen“. Wie die Zuschreibung von Unsicherheit überblendet auch dieser Zuspruch die Disziplinierung. Der Charakter dieser Überblendung kann als pädagogische Zuwendung beschrieben werden, die sich der Unsicherheit annimmt und versucht, deren Überwindung zu unterstützen. Der Beschreibung des an die Tafelgehens des Schülers als „relativ unsicher“ folgt der heroisierende Satz „Doch er stellt sich der Aufgabe“. Im Kontrast zu dieser Darstellung, dass Überwindung notwendig ist, bedarf der Schüler zur Bearbeitung der Aufgabe aber weder Mut noch empathische Zuwendung, da die Lösung nach einer erneuten Aufgabenklärung unmittelbar und ohne Hilfestellung oder Zuspruch durch

den Schüler an die Tafel gezeichnet werden kann. Statt die Struktur der Disziplinierung zu reflektieren, werden die Maßnahmen des Lehrers als gelingende Hilfe zur Überwindung von Unsicherheit dargestellt. Diese Verklärung der Situation der Disziplinierung als Maßnahme der pädagogischen Zuwendung verstehen wir als Einschränkung der Reflexion.

## Disziplinieren und Strafen – ein blinder Fleck?

In sieben der elf Unterrichtsprotokolle und Reflexionen konnten wir eine Reinterpretation des Referenzkonzepts der Heterogenität feststellen. Während das Fortbildungsdesign Heterogenität als Differenz im Lernen und daraufhin ausgerichtete unterrichtliche Differenzierungen vorgestellt hatte, zeichnen sich die Falldarstellungen dadurch aus, dass Heterogenität als Abweichung von einer implizit erwarteten Schülerrolle interpretiert wird. Dies macht die Thematisierung von Disziplininkonflikten deutlich. Diese Verschiebung interpretieren wir als Ausdruck einer weitgehenden Problematisierung oder gar Tabuisierung von Disziplinierungen in der schulischen Praxis. Als potenziellen Erklärungszusammenhang vermuten wir, dass bestimmte normative Positionen im pädagogischen Diskurs Disziplinierungspraktiken tendenziell als abzulehnende Erziehungsmaßnahme oder gar als unpädagogisch betrachten. In dieser Perspektive sind Disziplinierungen die „dunkle ... Seite der Erziehung“ (Radtke, 2007, S. 208). Eine solche Externalisierung aus dem Pädagogischen konnte z. B. Sophia Richter (2018) beim Aspekt des Strafens – ein der Disziplinierung ‚nahestehendes‘ Thema – in der Pädagogik nachzeichnen. Und auch in der Lehrer\*innenschaft finden sich Hinweise, dass es dort relativ breit „verpönt scheint, zu Disziplin mittels Disziplinierung zu gelangen“ (Langer & Richter, 2015, S. 215). Der empirische Fall, in dem die Disziplinierungspraxis des Pädagogen verleugnet und pädagogisch verklärt wurde, verstehen wir als Ausdrucksgestalt dieser Externalisierung. Dass in diesem Fall nicht nur das Sprechen über Disziplinierungen (Tabuisierung), sondern auch das Nachdenken darüber (Verleugnung) blockiert wird, werten wir als Extremfall, da diese beiden nicht notwendigerweise zusammenfallen müssen. Die Folgen der Externalisierung sind aber in beiden Fällen Reflexionsprobleme.

Disziplinierungen verstehen wir als konstitutiv für pädagogisches Handeln (Radtke, 2007) und Probleme im Umgang mit diesen treten folg-

lich wiederholt auf. Wir vermuten aber, dass Disziplinierungen in unnötiger Weise zugespitzt werden, wenn sie verleugnet werden. Dies deutet sich in der analysierten Szene darin an, dass anstelle z. B. einer Disziplinierung im Einzelgespräch, diese über eine klassenöffentliche Leistungsüberprüfung und damit potenziell vorführend-beschämende Maßnahme und gerade nicht eine pädagogisch zugewandte Hilfe vollzogen wird. Die Verleugnung bzw. Tabuisierung führt hier folglich mit der Prüfung zum ‚Gegenteil‘ der beabsichtigten pädagogischen Hilfe. Für Fortbildungen ist zu überlegen, in welchen Settings eine ausreichende Sicherheit gegeben ist, die eine umfassende Thematisierung des vermutlich brisanten Themas der Disziplinierung erlaubt. Für die Pädagogik gilt es zu fragen, welche normativen Setzungen eine Annahme des konstitutiven Charakters von Disziplinierungen entgegenstehen und damit Disziplinierungsprobleme abzublenden drohen.

## Literatur

- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen u. a.: Budrich.
- Emmerich, M. & Goldmann, D. (2018). *Tübinger Fortbildung zu Heterogenität in Unterricht und Schule (TüFHUS)*. Verfügbar unter: <https://uni-tuebingen.de/de/126119> [28.11.19].
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuper, H. (2009). Evaluation von Erfahrungen. In M. Göhlich, S. M. Weber & S. Wolff (Hrsg.), *Organisation und Erfahrung* (S. 91-101). Wiesbaden: Springer VS.
- Langer, A. & Richter, S. (2015). Disziplin ohne Disziplinierung. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 211-229). Wiesbaden: Springer VS.
- Radtke, F.-O. (2007). Wiederaufrüstung im Lager der Erwachsenen. Bernhard Buebs Schwarze Pädagogik für das 21. Jahrhundert. In M. Brumlik (Hrsg.), *Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb* (S. 204-242). Weinheim u. a.: Beltz.
- Richter, S. (2018). *Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Daniel Goldmann, Dr.,  
Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft,  
Eberhard Karls Universität Tübingen.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Schultheoretisch informierte qualitativ-rekonstruktiv  
Forschung in den Themen Schulentwicklung,  
LehrerInneninteraktion, unterrichtliche Vermittlungs-  
und Reflexionsprozesse

[daniel.goldmann@uni-tuebingen.de](mailto:daniel.goldmann@uni-tuebingen.de)



Marcus Emmerich, Dr., Prof.  
am Institut für Erziehungswissenschaft,  
Eberhard Karls Universität Tübingen.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Inklusion/Exklusion in Erziehungssystem und  
Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung  
der Organisationsfähigkeit  
moderner Erziehung und Bildung

[marcus.emmerich@uni-tuebingen.de](mailto:marcus.emmerich@uni-tuebingen.de)

