

Inhaltsverzeichnis

Vorwort zur kleinen Reihe „Pädagogische Einsichten:
Praxis und Wissenschaft im Dialog“ 5

Einleitend.....9

Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Alltag.
Entstehungsgeschichte, Intention und Aufbau des Buches 11
Sophia Richter

Unterrichtsstörungen, Regeln und Normen. Systemische Reflexionen 27
Sophia Richter

Perspektiven aus der Praxis und praxisbezogene Perspektiven41

Unterrichtsstörungen im schulischen Alltag. Einblicke und Formen
des Umgangs aus Sicht von Lehrkräften..... 43
Bianca Schleißmann und Julia Werner

Ressourcen- und lösungsorientiertes Arbeiten in der Schule 55
Claudia Höhendinger

Sozio-Emotionalität. Analytische Perspektiven auf erzieherische
Maßnahmen im Kontext persönlicher Deutungen und emotionaler
Belastungen..... 71
Martina Hehn-Oldiges

„Unterrichtsstörungen“ mit der Haltung und den Mitteln der
„Gewaltfreien Kommunikation“ begegnen 85
Erika Roth-Höller

Unterrichtsstörungen und Classroom-Management im Schulalltag..... 97
Christoph Eichhorn und Alexander Stallknecht

Theoretisch-analytische Perspektiven auf schulpädagogische Praxis.....	115
Erziehen und Unterrichten. Theoretische Reflexionen zu wechselseitigen Verhältnisbestimmungen	117
<i>Thomas Strehle und Maja S. Maier</i>	
Umgang mit Unterrichtsstörungen aus resonanztheoretischer Sicht. Entfremdungspotentiale in Drohszenarien und Straffinszenierungen	129
<i>Stephan Ellinger und Lukas Kleinhenz</i>	
Aushandlung zwischen Peer-Kultur und regelkonformem Verhalten im Unterricht.....	143
<i>Cynthia Steiner und Emanuela Chiapparini</i>	
Kommunikationen und Interaktionen in pädagogischen (Bildungs-)Institutionen anerkennungs- und adressierungstheoretisch analysieren. Eine Perspektive der Kindheitsforschung/-pädagogik	157
<i>Ulrike Sell</i>	
Anerkennungstheoretische Perspektiven auf Konflikte im Unterricht.....	171
<i>Jana Helbig</i>	
Seelische Gewalt im Kontext von Unterrichtsstörungen	183
<i>Anne Piezunka und Jola Vollmer</i>	
Unterrichtsstörungen und Konflikte – erwägungsorientierte Analysepfade	201
<i>Bettina Blanck</i>	
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	219

Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Alltag. Entstehungsgeschichte, Intention und Aufbau des Buches

Sophia Richter

Unterrichtsstörungen und Konflikte gehören zum schulischen Alltag, sie werden vielfältig thematisiert und zumeist problematisiert. Ein Buch zu dem Thema kann an unterschiedlichen Stellen ansetzen, um das Phänomen zu erkunden. In diesem Buch werden Unterrichtsstörungen und Konflikte ausgehend vom schulischen Alltag in den Blick genommen und zum Gegenstand reflexiver Auseinandersetzungen gemacht. Im Zentrum stehen exemplarische Fallbeschreibungen aus dem Schulalltag, mit denen sich Autor*innen aus Wissenschaft und Praxis reflexiv und analytisch auseinandersetzen. Schulische Strukturen, Funktionen und Reformen werden dabei an unterschiedlichen Stellen kontextanalytisch einbezogen. Die praxisbezogenen sowie theoretisch-analytischen Perspektiven beleuchten die Fallbeschreibungen und zeigen in ihrer Zusammenschau vielfältige Dimensionen und Deutungsmöglichkeiten von Unterrichtsstörungen und Konflikten auf.

Im Folgenden erläutere ich zunächst die Entstehungsgeschichte des Buches, aus der sich zugleich die hier gewählte Perspektive und Herangehensweise ableitet (Kapitel 1). Anschließend beschreibe ich die Intention (Kapitel 2) sowie den Aufbau des Buches (Kapitel 3). Abschließend gebe ich zwei exemplarische Einblicke in schulische Alltagssituationen (Kapitel 4). Die Fallbeschreibungen bilden den Ausgangspunkt der einzelnen Beiträge.

1 Zur Entstehungsgeschichte des Buches

Der Entstehungsgeschichte dieses Buches liegen unterschiedliche Beobachtungen zugrunde, die ich im Folgenden kurz skizzieren möchte. Sie schließen zum einen an Unsicherheiten von (angehenden) Lehrkräften im Umgang mit Unterrichtsstörungen an und zugleich an einer personenzentrierten Denkweise von Problembewertung.

1. Im Rahmen meiner ethnographischen Schulforschungen, auf die ich im Kapitel 4 noch näher eingehen werde, wurden von Seiten vieler Lehrkräf-

te und Referendar*innen Unterrichtsstörungen, spezifische Verhaltensweisen von Schüler*innen und Möglichkeiten des Umgangs mit diesen problematisiert – einhergehend mit dem Wunsch nach Unterstützung (vgl. Richter 2019). Die Schüler*innen wiederum problematisierten die Formen des Umgangs mit Unterrichtsstörungen seitens ihrer Lehrkräfte. Diese seien häufig ungerecht (vgl. Richter/Langer 2021). Es zeigte sich, dass das Thema sowie auch das Sprechen darüber zu zahlreichen Konflikten führt (vgl. Richter 2019). Zugleich gehören Unterrichtsstörungen sowie die Praktiken des Umgangs mit diesen zur „empirisch unbeleuchteten Seite der Erziehung“ (Radtke 2011: 162), sodass das Thema des Disziplinierens sowohl in der Praxis als auch in der Wissenschaft durch Konflikte, Dethematisierung und Tabuisierung gekennzeichnet ist.

2. In Lehrveranstaltungen und der Betreuung von wissenschaftlichen Abschlussarbeiten zeigt sich immer wieder, dass Studierende besorgt auf die bevorstehende Tätigkeit als Lehrkraft blicken – insbesondere bezogen auf die Frage, wie sie mit Unterrichtsstörungen pädagogisch umgehen können. Die Sorge impliziert die Annahme, nicht ohne spezifische Instrumente der Disziplinierung auskommen zu können. Auf der Suche nach Antworten und Orientierung wählen viele das Thema für ihre Abschlussprüfungen aus. Die Literaturrecherche erweist sich insofern als anspruchsvoll, als es wenig erziehungswissenschaftliche Beiträge zum Thema gibt – im Gegensatz zu Ratgebern, die Lösungen und Sicherheit versprechen und damit häufig einen hohen Anklang bei Studierenden finden.
3. Eine weitere Beobachtung im Rahmen von Lehrveranstaltungen ist, dass Studierende in der Auseinandersetzung mit eigenen biographischen Beschreibungen ihrer Schulzeit, die ich regelmäßig zu Beginn einer Lehrveranstaltung schreiben lasse (vgl. Richter 2022), häufig das eigene kindliche und jugendliche Verhalten entwerten. Das beschriebene Gefühl kindlicher Ohnmacht, Trauer und Angst wird aus der Erwachsenenperspektive als Selbstverschulden gedeutet, ergänzt durch Selbstzuschreibungen wie „bockiges“, „anstrengendes“ oder „trödelndes“ Kind.
4. Schließlich ist die Konjunktur von Ratgebern und Programmen, die Verhaltensweisen von Kindern oder Jugendlichen als problematisch etikettieren und dies zum Anlass unterschiedlicher Maßnahmen der Intervention oder auch der Förderung nehmen, Ausgangspunkt des Buches. Verwiesen sei hier exemplarisch auf das „Trainingsraumprogramm“ (vgl. Balke 2003; Bründel/Simon 2013). Die Komplexität unterrichtlicher Situationen wird in diesen zumeist linear-kausal entworfenen Programmen nicht in den Blick genommen.¹

1 In Abgrenzung zu den linear-kausalen Programmen gibt es Ansätze, die die Komplexität schulischen Alltags reflexiv einbeziehen. Zu nennen sind hier u.a. Ulrike Becker (2023), Peter Herrmann (2018) oder Martina Hehn-Oldiges (2021).

2 Zur Intention des Buches

Das vorliegende Buch sucht die Pluralität unterschiedlicher Ansätze im Dialog von Wissenschaft und Praxis zu entfalten und dabei zugleich die perspektivische Begrenztheit zu reflektieren. Ziel ist es, ein Denken in Möglichkeiten und Alternativen anzuregen, das sowohl bei der Erschließung der Gestalt von Unterrichtsstörungen als auch bei der Gestaltbarkeit im Umgang damit behilflich sein soll. In diesem Sinne versteht sich das vorliegende Buch als eine Sammlung von Beobachtungen und perspektivischen Möglichkeiten der Erschließung von Unterrichtsstörungen und/oder Konflikten, die jeweils Dinge sichtbar machen und andere ausblenden. In der Summe eröffnen sie Möglichkeiten des Denkens in Alternativen, indem sie als Seh-Instrumente zu Perspektivwechseln anregen und darüber neue Einblicke vermitteln, die wiederum alternative Bewertungs- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen. So sollen die Beiträge zugleich Neugierde und Skepsis befördern sowie auf die Grenzen der Verallgemeinerbarkeit und Systematisierbarkeit hinweisen (vgl. Scheffer 2002: 371). Dabei können bereits die Begriffe ‚Unterrichtsstörung‘ vs. ‚Konflikt‘ Perspektivwechsel anregen, mit denen unterschiedliche Möglichkeiten der Erschließung einhergehen. Während der Begriff ‚Unterrichtsstörung‘ häufig mit Lösung/Beseitigung verbunden wird, zielt der Begriff ‚Konflikt‘ zunächst auf ein Verständnis von empirischen Wirklichkeiten (vgl. Dzengel/König 2015: 18).

Zwei Unterrichtsszenen bilden den Ausgangspunkt der einzelnen Beiträge in diesem Band. Diese werden von Lehrkräften, Wissenschaftler*innen und Vertreter*innen unterschiedlicher Ansätze sowie ausgehend von differenten theoretischen Positionen und praktischen Erfahrungen in den Blick genommen und analysiert bzw. diskutiert. Dabei werden verschiedene Argumentationen und Positionen vorgetragen sowie unterschiedliche methodische Zugänge und theoretische Ansätze vorgestellt. Die Unterrichtsszenen bilden dabei einen kontinuierlichen Bezugspunkt, sodass die Beiträge vergleichend in ihren jeweiligen Erkenntnismöglichkeiten ausgelotet werden können. Zugleich eröffnen sich darüber Einsichten in die Komplexität pädagogischer Praxis und verschiedener Deutungsmöglichkeiten. Der Band soll in der Gesamtschau seiner Beiträge mannigfache perspektivische Möglichkeiten der Erschließung eröffnen und Gemeinsamkeiten und Differenzen innerhalb der unterschiedlichen Zugänge sichtbar machen. Die Pluralität der Perspektiven kann einzelne Perspektiven relativieren und dominierende Deutungen irritieren.

Die Idee, dass sich unterschiedliche Autor*innen in ihren Beiträgen auf ein identisches Material beziehen und dies zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen nutzen, ist nicht neu. So finden sich Publikationen, die ein Unterrichtstranskript oder ein Interview mit Hilfe unterschiedlicher Interpretationsmethoden (vgl. Pieper et al. 2014; Richter 2000), sozialwissenschaftlicher

Hermeneutiken (vgl. Heinze/Klusemann/Soeffner 1980) oder theoretischer Zuschnitte (vgl. Geier/Pollmanns 2016) vergleichend in den Blick nehmen.

Unterschiedliche Ansätze im Dialog von Wissenschaft und Praxis zu entfalten und dabei zugleich perspektivische Begrenztheiten zu reflektieren, geht mit der Herausforderung einher, sich auf jeweils unterschiedliche Logiken von Wissenschaft und Praxis, ihre unterschiedlichen „Sprachspiele“ (Wittgenstein 2003) und ihre jeweils eigene Dignität einzulassen und damit verbundene Spannungsverhältnisse auszuhalten, um Wege des Verstehens und der Verständigung eruieren zu können (vgl. Weigand 2022: 188f.). Die Beiträge können als Sehhilfen beim Beobachten dienen (vgl. Scheffer 2002: 370) und in der Summe Perspektivwechsel anregen. Die perspektivischen Erschließungen können als „Orientierungswissen“ (Marotzki/Jörissen 2008: 51f.) im Umgang mit herausfordernden Situationen fungieren, im Sinne eines Erwägens vielfältiger Möglichkeiten (vgl. Blanck in diesem Band).

Der Band richtet sich sowohl an Wissenschaftler*innen als auch an Lehrende und Studierende an Universitäten und Hochschulen sowie an Lehrkräfte aller Schulformen, schulpädagogische Fachkräfte und Akteur*innen schulischer Weiterbildung. Ergänzende Informationen zur Reihe „Pädagogische Einsichten: Praxis und Wissenschaft im Dialog“ sind unter folgendem Link zu finden: <https://paedagogische-beziehungen.eu/buchreihe-praxis-wissenschaft-dialog/>.

3 Zum Aufbau des Buches

Der Sammelband gliedert sich in drei Teile:

1. Einleitende Gedanken,
2. Perspektiven aus der Praxis und praxisbezogene Perspektiven sowie
3. Theoretisch-analytische Perspektiven.

Während die Perspektiven aus der Praxis Einblicke in die Komplexität schulpädagogischen Handelns geben, indem sie Situationen, Überlegungen und Erfahrungen beschreiben, geben die praxisbezogenen Perspektiven Einblicke in unterschiedliche Ansätze, die Unterrichtsstörungen im Rahmen einer spezifischen Beziehungsgestaltung bearbeiten. Die theoretisch-analytischen Perspektiven veranschaulichen – insbesondere in ihrer Zusammenschau –, wie mit Hilfe von Theorien alternative Deutungen auf Situationen pädagogischer Praxis ermöglicht und Reflexionsprozesse angeregt werden können.

3.1 Einleitend

Der Beitrag *„Unterrichtsstörungen, Regeln und Normen. Systemische Reflexionen“* von *Sophia Richter* stellt entlang ethnographischer Beobachtungen unterschiedliche Betrachtungsweisen auf das Phänomen Unterrichtsstörungen und damit einhergehende Problemkonstruktionen vor. Der Beitrag endet mit offenen Fragen einer relational-systemischen Perspektive und leitet damit zu den Beiträgen des Buches über.

3.2 Perspektiven aus der schulischen Praxis und praxisbezogene Perspektiven

Julia Werner und *Bianca Schleißmann* sind Lehrkräfte an einer Realschule. In ihrem Beitrag *„Unterrichtsstörungen im schulischen Alltag. Einblicke und Formen des Umgangs aus Sicht von Lehrkräften“* diskutieren sie die teilnehmenden Beobachtungen im Kontext ihrer praktischen Erfahrungen. Sie geben Einblicke in strukturelle Hervorbringungen von Unterrichtsstörungen, die in räumlich-zeitlichen Arrangements begründet liegen. Zugleich geben sie Einblicke in Handlungsmöglichkeiten, die es trotz dieser strukturellen Gegebenheiten gibt, um Unterrichtsstörungen zu reduzieren. Dabei wird deutlich, dass die Lehrerinnen immer wieder sich und ihr Handeln beobachten und über Möglichkeiten nachdenken, Abläufe und Interaktionen so zu gestalten, dass Konflikte reduziert werden und unterschiedliche Bedürfnisse Raum erhalten. Die Interventionen suchen zwischen transparenten und allgemeingültigen Regeln einerseits sowie der Einzigartigkeit von Situationen und Individualität von Schüler*innen andererseits zu vermitteln.

Erika Roth-Höller ist Lehrerin und zugleich Trainerin für Gewaltfreie Kommunikation. In ihrem Beitrag *„Unterrichtsstörungen‘ mit der Haltung und den Mitteln der Gewaltfreien Kommunikation begegnen“* führt sie in den Ansatz der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg ein. Dabei entwickelt die Autorin biographische Bezüge zu ihrem eigenen Perspektivwechsel auf den schulischen Alltag und ihre Tätigkeiten als Lehrerin im Zuge ihrer Weiterbildung zur Gewaltfreien Kommunikation. Anhand der Fallbeschreibungen in den teilnehmenden Beobachtungen, ergänzt durch eigene Beispiele aus eigener berufspraktischer Tätigkeit, veranschaulicht die Autorin, was es bedeutet, das eigene Handeln als machtvoll zu reflektieren, indem in Interaktionen die wechselseitigen Bedürfnisse, das eigene Denken, Fühlen und Handeln zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden.

Claudia Höhendinger ist sowohl Lehrerin als auch Schulberaterin und Supervisorin. In ihrem Beitrag *„Ressourcen- und lösungsorientiertes Arbeiten in der Schule“* greift sie die Frage auf, wie man bei dem vielbeklagten

Problem eines als gestört wahrgenommenen Unterrichts von einer Problem- zu einer Lösungsfokussierung gelangen kann. Unter Bezugnahme auf den systemischen Ansatz und damit einhergehende Denkformen und Haltungen zeigt die Autorin lösungs- und ressourcenorientierte sowie prospektive Möglichkeiten der Neubetrachtung und damit einhergehende alternative Handlungsansätze im Umgang mit Unterrichtsstörungen auf. Es wird dabei deutlich, dass das Phänomen Unterrichtsstörungen Produkt einer perspektivischen Konstruktion ist und inwiefern eine systemische Betrachtung zur Auflösung des Phänomens beitragen kann.

Der Beitrag *„Sozio-Emotionalität. Analytische Perspektiven auf erzieherische Maßnahmen im Kontext persönlicher Deutungen und emotionaler Belastungen“* von *Martina Hehn-Oldiges* schließt hieran an, wobei der Beitrag den Fokus auf die emotionalen Dimensionen von Lehrkräften legt. *Martina Hehn-Oldiges* war als Lehrerin, Schulleiterin sowie als Fortbildnerin und Pädagogische Mitarbeiterin in Lehre und Forschung tätig. In ihrem Beitrag zeigt sie Wege der Reflexion des Umgangs mit Unterrichtsstörungen auf, indem sie das als störend beschriebene Verhalten im Kontext von Beziehungsdynamiken betrachtet und damit ebenfalls eine systemische Perspektive aufgreift. Zugleich werden Bezüge zur Ermutigungs- und Entwicklungspädagogik sowie zur Ethik pädagogischer Beziehungsgestaltung hergestellt. Anhand der in den teilnehmenden Beobachtungen beschriebenen Situationen formuliert die Autorin zunächst Hypothesen zu den emotionalen Belastungen sowie zu den Ressourcen der Lehrkräfte. Anschließend werden Hypothesen zu Motiven der Lernenden formuliert. Die Vielzahl an Hypothesen eröffnet Möglichkeiten der Neubetrachtung und damit verbundene alternative Handlungsmöglichkeiten. Sie lädt zudem dazu ein, als Praktiker*in immer wieder in eine reflexive Selbstbeobachtung zu treten.

Einen spezifischen und inzwischen sehr populären Ansatz im Umgang mit Unterrichtsstörungen bildet der Classroom-Management-Ansatz. *Christoph Eichhorn* ist ein Vertreter des Ansatzes im deutschsprachigen Raum. In seinem Beitrag *„Unterrichtsstörungen und Classroom-Management im Schulalltag“* zeigt er anhand der in den teilnehmenden Beobachtungen beschriebenen Situationen und weiteren Beispielen aus seinen Publikationen auf, wie im Sinne des Classroom-Managements Unterrichtsstörungen präventiv zu vermeiden gesucht werden. Dabei spielen spezifische Formen der (non)verbalen Kommunikation eine zentrale Rolle, wie das Herstellen von körperlicher Nähe und Blickkontakten und das Führen von ressourcenorientierten Einzelgesprächen mit Schüler*innen, Ermutigungen, Wertschätzung und Lob. Gerahmt werden die Ausführungen von *Alexander Stallknecht*, der an der Goethe-Universität Frankfurt am Main studiert. Einführend erläutert er die Entstehung des Ansatzes und formuliert im Ausblick kritische Aspekte und offene Fragen. Dabei bringt er unter anderem den Ansatz des Classroom-Managements in den Dialog zur Gewaltfreien Kommunikation. Über die

Lektüre der Beiträge von Maja S. Maier und Thomas Strehle sowie von Stephan Ellinger und Lukas Kleinhenz lassen sich diese reflexiv-verbindenden Perspektiven in der Auseinandersetzung mit Programmen und Konzepten fortsetzen.

3.3 *Theoretisch-analytische Perspektiven auf schulpädagogische Praxis*

Thomas Strehle und *Maja S. Maier* forschen und lehren an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg. In ihrem Beitrag „*Disziplinieren, Erziehen und Unterrichten. Theoretische und empirische Reflexionen zu wechselseitigen Verhältnisbestimmungen*“ setzen sie sich mit Erziehung im Verhältnis von Disziplinieren und Unterrichten auseinander. Ausgehend von der Dethematisierung von Erziehung im erziehungs- und schulpädagogischen Diskurs werden die damit einhergehenden Effekte analytisch in den Blick genommen, wie die Konjunktur von Konzepten zur Klassenführung. Zugleich plädieren Strehle und Maier unter Bezugnahme auf Arnd-Michael Nohl für die Parallelität einer theoretischen und empirischen Arbeit am Erziehungsbegriff, wobei sie Potentiale einer empirischen Rekonstruktion von Erziehungspraktiken anhand einer Unterrichtssituation, in der es um den Umgang mit Unterrichtsstörungen geht, nachzeichnen.

Stephan Ellinger und *Lukas Kleinhenz* forschen und lehren an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. In ihrem Beitrag „*Umgang mit Unterrichtsstörungen aus resonanztheoretischer Sicht. Entfremdungspotentiale in Drohszenarien und Straffinszenierungen*“ sensibilisieren sie für die Bedeutung von Beziehungsqualität, die durch ein wechselseitiges Reagieren aufeinander bestimmt ist. Wie schulische Ordnungs-, Disziplinar- und Kontrollpraktiken und damit verbundene Sanktionierungen als Beförderung schulischer Entfremdungsprozesse fungieren können, wird unter Bezugnahme auf resonanztheoretische Überlegungen im Anschluss an Hartmut Rosa erörtert. Dabei wird deutlich, wie Interventionen und Praktiken der Disziplinierung Schüler*innen behindern und eine Fortsetzung von Mechanismen der Benachteiligung sein können.

Cynthia Steiner und *Emanuela Chiapparini* forschen und lehren an der Berner Fachhochschule Soziale Arbeit. Ihr Beitrag „*Aushandlung zwischen Peer-Kultur und regelkonformem Verhalten im Unterricht*“ fokussiert die in den teilnehmenden Beobachtungen beschriebenen Szenen aus einer peer- und schulkulturtheoretischen Perspektive. Die Autorinnen arbeiten heraus, dass Peerkultur ein bedeutsamer Bestandteil von Schule ist und zugleich in den Konflikt mit der schulischen Kultur geraten kann. So entstehen Spannungen zwischen Gerechtigkeitsvorstellungen von Schüler*innen und schulischen Erwartungen der Regeleinhaltung. Durch den Wechsel zwischen Unterricht

und Pause erhalten Peerkultur und Schulkultur unterschiedliche Räume, wobei deutlich wird, dass auch Lehrpersonen eine wichtige Rolle bei der Bildung, Gestaltung und Aufrechterhaltung von Peerkulturen zukommt.

Die Fokussierung auf die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen wird in dem Beitrag von Ulrike Sell fortgesetzt. *Ulrike Sell* forscht und lehrt an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. In ihrem Beitrag „*Kommunikationen und Interaktionen in pädagogischen (Bildungs-)Institutionen anerkennungs- und adressierungstheoretisch analysieren. Eine Perspektive der Kindheitsforschung/-pädagogik*“ werden die in den teilnehmenden Beobachtungen beschriebenen Situationen aus kindheits-, anerkennungs- und adressierungstheoretischen Perspektiven in den Blick genommen. Neben einer Einführung in die theoretischen Perspektiven und den von der Autorin eingenommenen verbindenden Blick zeichnet der Beitrag nach, dass Schüler*innen als „Objekte paternalistisch-autoritärer Fürsorge ‚anerkannt‘ und adressiert werden“. Der Beitrag endet mit der Forderung einer Arbeit am professionellen pädagogischen Selbst im institutionellen Kontext, die sich an einer Stärkung von Kinderrechten orientiert.

Eine anerkennungstheoretische Perspektive wird auch in dem Beitrag von *Jana Helbig*, die ebenfalls an der Goethe-Universität Frankfurt am Main forscht und lehrt, eingenommen. Der Beitrag „*Anerkennungstheoretische Perspektiven auf Konflikte im Unterricht*“ zeichnet sich durch die Adressierungsanalyse in Anschluss an Norbert Ricken aus, in der Dimensionen der Anerkennung und ambivalente Praktiken des Verkennens und der Subjektivierung in den Blick genommen werden, die sich in Interaktionen entfalten. Anhand der Analyse wird der Mehrwert einer anerkennungstheoretischen Betrachtung von Unterricht, insbesondere in Bezug auf sogenannte Unterrichtsstörungen, deutlich. Hierbei werden schulische ‚Normen der Anerkennbarkeit‘ zugänglich, der sich sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen bedienen, diese damit reproduzieren und stets auch weiterentwickeln.

Anne Piezunka forscht und lehrt an der Goethe-Universität Frankfurt am Main sowie an der Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik in Berlin. Gemeinsam mit *Jola Vollmer* von der Goethe-Universität Frankfurt am Main wird in dem Beitrag „*Seelische Gewalt im Kontext von Unterrichtsstörungen*“ die Frage fokussiert, wie Lehrkräfte Unterrichtsstörungen wahrnehmen und diese bearbeiten. Dabei geht es den Autor*innen um die Frage, inwiefern es sich bei solchen Praktiken um Formen seelischer Gewalt handeln kann. Die teilnehmenden Beobachtungen dienen hier als Ausgangspunkt weiterer forschender Erkundungen in Form von Interviews mit Lehrkräften und ihren subjektiven Deutungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen. Der Beitrag wendet damit den Fokus hin zu den Umgangsweisen mit diesen als grenzverletzend wahrgenommenen Situationen, womit schulische Gewaltverhältnisse sowie Momente von Macht und Ohnmacht in den Blick genommen werden.

Ziel ist es, für mögliche Dimensionen seelischer Gewalt in der Bearbeitung von Unterrichtsstörungen zu sensibilisieren.

Der Beitrag „*Zum philosophischen Ansatz der Erwägungsorientierung*“ von Bettina Blanck, die an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg forscht und lehrt, rundet das Buch ab. Bettina Blanck zeigt in ihrem Beitrag auf, wie die Erschließung von Bedeutungs- und Sinnzusammenhängen durch einen erwägungsorientierten Zugang unterstützt werden kann. Das philosophische Konzept einer Erwägungsorientierung zeichnet sich durch ein Interesse an Erwägungen und Lösungsvorlieben anderer aus vor dem Hintergrund des Wissens um das Nicht-Wissenkönnen. Interpretationshorizonte werden in ihrer Weite, aber ebenso in ihren Grenzen transparent und der Reflexion zugänglich gemacht. Bettina Blanck entwickelt entlang der teilnehmenden Beobachtungssequenzen schrittweise unterschiedliche Deutungshorizonte, die sie teilweise in Kombinatoriken verdichtet. Eine solche Perspektive ließe sich auch auf den gesamten Sammelband anwenden.

3.4 *Rahmung des Buches*

Das Buch wird gerahmt durch einen Einband mit einem Cover, das verschiedene Bilder zu einem neuen Bild zusammensetzt. Die Bilder sind im Rahmen des Kunstunterrichtes einer vierten Klasse entstanden, in dem sich die Kinder unter der Leitung der Kunstpädagogin Anke Kremer mit der japanischen Künstlerin Yayoi Kusama auseinandersetzen.

Die Bilder zeigen, wie eine Fülle an Details als „Punkte des Universums“ in Verbindung miteinander eine Ordnung ergibt, die sich Betrachtenden als zusammenhängendes Bild präsentiert. Die Punkte sind aufeinander bezogen und erschaffen durch ihre Beziehungen vielfältige Formen von Wahrnehmung und Wahrgebung, worin sich die Komplexität sozialer Wirklichkeiten spiegelt: Wahrnehmung im Sinne der sinnlichen Betrachtung, Wahrgebung im Sinne von Bedeutungszuschreibungen im Kontext von Erfahrungen (vgl. Schmidt 2000). Beim Erschließen der Bilder bedarf es sowohl einer mikroskopischen Beobachtung einzelner Details als auch einer distanzierten Betrachtung der Komposition, der Vernetztheit und Wechselwirkung aller Elemente im Gefüge.

Die Erschließung von Kunst erfolgt in der Regel nicht linear-kausal, vielmehr erhalten Brüche und Ungereimtheiten ebenso Raum wie Nichtverstehen oder die Gültigkeit und Gleichzeitigkeit mehrerer ‚Wahrheiten‘. Zugleich unterliegt Kunst einer anderen Temporalität. Ein verlangsamter Blick regt eine genaue Beobachtung und unterschiedliche Möglichkeiten der Erschließung an. Eine solche Beobachtung sucht der Sammelband anzuregen, indem er dazu einlädt, Situationen genau zu betrachten, mehrere Perspektiven einzubeziehen und in den Dialog über die jeweiligen Betrachtungen zu kommen

sowie Gleichzeitigkeiten von unterschiedlichen Deutungen zuzulassen. Insbesondere herausfordernde Situationen können als Anlass genutzt werden, um ‚genau hinzusehen‘, wozu die Beiträge des Bandes vielfältige Möglichkeiten aufzeigen und ‚Denkwerkzeuge‘ anbieten.

Ich danke an dieser Stelle allen Autor*innen, die sich auf dieses Experiment eingelassen haben und sich aus jeweils einer spezifischen Perspektive mit den ihnen angebotenen teilnehmenden Beobachtungen aus dem Schulalltag (s.u.) auseinandergesetzt haben. Herzlich danke ich Barbara Friebertshäuser, Anke König, Anne Piezunka und Annedore Prengel für wertvolle Anregungen und Hinweise zu diesem Band sowie den einleitenden Beiträgen. Alexander Stallknecht und Sandra Täht danke ich für die Unterstützung bei der Erstellung des Manuskripts.

4 Zwei teilnehmende Beobachtungen als gemeinsamer Ausgangspunkt der Beiträge

Die folgenden Beobachtungen stammen aus meinen ethnographischen Schulforschungen. In dem ethnographischen Forschungsprojekt „GanztagsSchulKulturen“ wurden über einen Zeitraum von einem Schuljahr hinweg vier fünfte Klassen zweier unterschiedlicher Gesamt- und Ganztagschulen mehrmals in der Woche forschend begleitet und anschließend zwei der vier Klassen bis zu ihrem Schulabschluss in weiteren zwei Erhebungsphasen interviewt (vgl. ausführlich Richter 2019: 34ff.). Die im Folgenden beschriebenen Szenen haben sich in den ersten drei Monaten nach Schuljahresbeginn ereignet. Ähnliche Situationen konnten immer wieder beobachtet werden. Aus diesem Grund wurden die Situationen für diesen Band als exemplarische Fälle ausgewählt, sie werden in anonymisierter Version präsentiert.

Die Szenen bilden den gemeinsamen Ausgangspunkt der Beiträge dieses Bandes, indem in diesen die Szenen oder Teile der Szenen aus einer jeweils spezifischen Perspektive erörtert werden.

4.1 *Teilnehmende Beobachtung 1*

Vor dem Unterrichtsbeginn in der Klasse. Einzelne Schüler*innen jagen sich lachend und grölend durch die Klasse. Sobald sie sich eingeholt haben, folgt eine Rangelei, aus der sich Einzelne befreien und weglaufen, die anderen nehmen sofort wieder die Verfolgung auf und das Spiel beginnt von neuem. Immer mehr Schüler*innen beteiligen sich und es entsteht ein visuelles und akustisches Gewirr. Pierre sitzt an seinem Platz. Eine Zeitlang beobachtet er das Geschehen, dann hebt er seinen linken Arm in die Luft und legt den Zeigefinger seiner rechten Hand über die Lippen. Er schaut auffordernd zu allen

Seiten, seine Mitschüler*innen schenken ihm jedoch keine Beachtung, sie scheinen in ihrem Spiel vertieft. Kurz darauf betritt Klassenlehrerin Kühnel die Klasse und erblickt Pierre. Mit laut erhobener Stimme erklärt sie, dass das so nicht ginge. Es wäre viel zu unruhig und zu laut, niemand würde Pierre beachten, der das Ruhezeichen mache. Abschließend begrüßt Frau Kühnel mit einem freundlichen Gesichtsausdruck die Klasse: „Guten Morgen, liebe 5w“, und die Schüler*innen antworten im Chor: „Guten Morgen, Frau Kühnel“, und setzen sich auf ihre jeweiligen Plätze. Frau Kühnel kündigt an, dass das Weitermalen des „Ich-Plakates“ auf später verschoben würde und alle zunächst ihre „gelbe GL-Mappe“ (Gesellschaftslehre) auf den Tisch legen sollen. Die Schüler*innen stehen in unterschiedlichem Tempo auf und gehen zu dem Fächerregal, um dort ihre GL-Mappe herauszusuchen. Lehrerin Kühnel fragt: „Hat jeder seine gelbe Mappe?“ Alle Schüler*innen sitzen wieder an ihren Plätzen und Frau Kühnel resümiert: „Das hat mir zu lange gedauert.“ Wenn das nicht schneller ginge, würde sie die Zeit aufschreiben und am Ende der Stunde nachholen. „Wenn es so nicht klappt, müsst ihr es schmerzhaft lernen.“ Anschließend wird ein Arbeitsblatt besprochen. Es werden verschiedene Fragen gestellt, und viele Schüler*innen melden sich eifrig und sagen dabei die Lösungen vor sich hin oder untermauern ihr intensives Aufzeigen durch einen lang in die Höhe gestreckten Arm und ein akustisches „mnmn“. „Pssst! Ich glaube, ich muss meine Klingel mal wieder mitbringen!“, erwidert Frau Kühnel den Lauten und Zwischenrufen. Es werden weitere Fragen gestellt und Lehrerin Kühnel lobt viele Antworten. Alexandros legt seinen Kopf auf den Tisch und schließt die Augen. Jenny ruft immer wieder leise: „Alexandros, Alexandros!“ Natalia pikiert ihn mit einem Stift und Alexandros setzt sich wieder hin. Jenny fragt: „Alexandros, warum schläfst du?“ Eine Antwort bekommt sie nicht. Die Stunde verläuft weiter, bis es zur Pause blinkt. Frau Kühnel kommt nach der Stunde auf mich zu und erläutert, dass man gerade am Beginn viel konsequenter und strikter sein müsse als später, um gegen das Chaos und die Lautstärke anzuarbeiten. Wären sie eine Privatschule, könnte man auch andere Wege gehen und es erst einmal laufen lassen. Als staatliche Schule bliebe ihnen da nichts Anderes übrig.

Es folgt eine Doppelstunde Mathematik bei Lehrer Reichel. Herr Reichel tritt vor die Klasse: „Jeder steht an seinem Platz, bitte!“ Namentlich zählt er diejenigen auf, die noch nicht hinter ihrem Platz stehen. Erst als alle stehen, begrüßt er die Klasse mit den Worten: „Guten Morgen!“ „Guten Morgen, Herr Reichel“, grüßt die Klasse im Chor zurück. „Was gibt es für Tricks, sich zu bremsen?“, fragt Lehrer Reichel gleich zu Beginn der Stunde. Es gäbe einige, „die ständig unruhig sind, reinrufen und tuscheln“. Das wären alles „Regelverletzungen“. Herr Reichel erklärt, dass die Klasse im Klassenrat Regeln aufstellen müsse, eine „Klassenordnung“. Dann müsse überlegt werden, was mit denen passiert, die die Regeln nicht beachten, und was mit denen passiert, die die Regeln besonders gut beachten. Suzan schlägt einen Gong

vor, den hätten sie in der Grundschule gehabt. Herr Reichel fordert die Klasse auf, sich auf ein Zeichen zu einigen, welches sie gegenseitig an Ruhe erinnern. Noch bevor Herr Reichel mit der Stunde beginnt, ermahnt er einen Schüler, der scheinbar zuvor mit seinem Sitznachbarn gesprochen hat. „Ich habe nämlich auch mein Zeichen! Ich habe gelbe und rote Karten, wie bei einem Fußballspiel. Die gelbe Karte ist eine Vorwarnung und bei der roten Karte gibt es eine Verwarnung. Der Schüler muss eine Stunde nachsitzen und die Eltern werden informiert! So ist das!“ Es bleibt bei der Ankündigung und der Unterricht beginnt mit einem Arbeitsblatt, das die Schüler*innen in Einzelarbeit bearbeiten sollen. Alexandros lehnt sich zurück. Er legt den Kopf auf die Lehne und schließt die Augen. In dieser Position bleibt er ca. zwei Minuten. Danach richtet er sich wieder auf und fragt leise: „Wie lange haben wir heute Schule?“ Jenny antwortet: „Bis zwanzig vor vier.“ Alexandros nimmt einen Stift aus seinem Etui und klopft damit verschiedene Takte auf den Tisch. Dann setzt er sich hin und widmet sich dem Arbeitsblatt. Er schaut auf das Arbeitsblatt seines Tischnachbarn Benjamin und spricht mit ihm über die Aufgaben. Alexandros klopft nun mit einem seiner Stifte Natalia auf den Arm. Herr Reichel ruft: „Alexandros!“ – dieser hört Herrn Reichel scheinbar nicht und pikiert Natalia mit seinem Stift. Natalia scheint die Attacken von Alexandros nicht zu stören. Sie geht nicht auf ihn ein. Herr Reichel auf die Nichtreaktion Alexandros' hingegen schon: „So, jetzt kriegt mal der erste eine gelbe Karte – dann sehen auch alle, wie so etwas aussieht!“ Gabriele dreht sich zu Alexandros um und sagt zu ihm: „Alexandros, du kriegst jetzt 'ne gelbe Karte!“ Irritiert schaut Alexandros hoch. Herr Reichel holt einen kleinen gelben Zettel aus seiner Tasche und hält diesen für alle sichtbar in die Höhe. (Richter 2019: 84-86)

4.2 *Teilnehmende Beobachtung 2*

Der Lehrer, Herr Böhme, ruft Tobias auf, eine Aufgabenstellung vorzulesen. Tobias beginnt zu lesen. „Warte, Tobias, der Robin ist noch nicht so weit“, unterbricht ihn Herr Böhme. Darauf sagt Robin: „Der Fabian hat mich getreten.“ Herr Böhme antwortet an die Tischgruppe gerichtet: „Fabian, ich habe eben gesehen, dass du den Robin unter dem Tisch getreten hast.“ Fabian setzt an, um etwas zu sagen, wird aber laut von Herrn Böhme unterbrochen: „Fabian, möchtest du im Trainingsraum mit jemandem über dein Problem sprechen?“ Fabian senkt den Blick, schüttelt den Kopf und sagt „Nein“. Darauf Herr Böhme wieder etwas leiser: „Fabian, meinst du, du schaffst das jetzt, in Ruhe zu arbeiten?“ Fabian erwidert: „Ich schaffe das, wenn die Anderen mich in Ruhe lassen.“ „Robin und Fabian, ich möchte hier gerne arbeiten und dabei nicht gestört werden“, antwortet Herr Böhme. Baris beginnt körperlich auf sich aufmerksam zu machen und spricht Herrn Böhme an:

„Aber der Robin ...“ Herr Böhme unterbricht ihn und sagt: „Das betrifft jetzt alle Herren an diesem Tisch. Wenn das jetzt nicht gut geht, dann könnt ihr in den Trainingsraum gehen und dort mit jemandem einen Vertrag aushandeln. So, ist jetzt Ruhe?“ Leise wird an der Tischgruppe ein „Ja“ gemurmelt. „Gut, ich probiere es jetzt noch einmal mit Tobias.“ Nach seinem Aufruf beginnt Tobias die Aufgabe erneut vorzulesen. [Die Stunde verläuft weiter.] Das Gemurmel in der Klasse wird plötzlich wieder lauter. Herr Böhme wendet sich abrupt der Tischgruppe um Robin, Baris und Fabian zu. Er sagt dem Tisch zugewandt: „Robin, ich habe dich gefragt, ob du stören willst, und du hast gesagt, du willst nicht stören. Ich habe dir angedroht, dass du in dem Trainingsraum ein Gespräch mit Herrn Weber führen musst, und das musst du jetzt tun.“ Dabei bewegt sich Herr Böhme in Richtung seines Pults, setzt sich hin und beginnt einen Schnellhefter herauszusuchen. Robin setzt noch an: „Aber der Baris ...“ – das geht aber in dem Stimmengewirr in der Klasse unter. Baris greift ein und sagt: „Herr Böhme, ich gebe es zu, ich habe ...“ Weiter kommt er nicht, denn Herr Böhme sagt: „Robin, du hast jetzt den Nachteil, dass ich dich gesehen habe.“ Ein Sturm der Erläuterungen bricht aus. Herr Böhme unterbricht und sagt: „Robin, du gehst jetzt mal zu Herrn Weber und unterhältst dich mit ihm.“ Baris versucht weiterhin, Herrn Böhme zu bitten, dass Robin bleiben kann. Manuel ruft darauf aus der gegenüberliegenden Ecke des Raumes: „Aber du musst doch nur was schreiben, das ist doch gar keine Strafe.“ Währenddessen geht Herr Böhme auf Robin zu und gibt ihm einen Zettel. Er fordert ihn gestisch auf, aufzustehen, und geht hinter Robin in Richtung Tür. Viele Schüler*innen geben an, Robin bis zum Trainingsraum begleiten zu wollen. Herr Böhme entgegnet darauf: „Ich glaube, das schafft der Robin allein.“ Er schickt ihn hinaus und sagt: „Ich lasse auch die Tür auf und sehe, ob du ankommst.“ Von den Mitschüler*innen wird Robin noch durch leise und rhythmische „Robin, Robin, Robin“-Rufe nach draußen durch die Tür begleitet. (Richter/Friebertshäuser 2012: 72-73)

Literatur

- Balke, Stefan (2003): Die Spielregeln im Klassenzimmer. Das Handbuch zum Trainingsraum-Programm. Ein Programm zur Lösung von Disziplinproblemen in der Schule. Bielefeld: Karoi-Verlag.
- Becker, Ulrike (2023): Auffälliges Verhalten in der Schule. Pädagogisches Verstehen und Handeln. Opladen: Barbara Budrich.
- Bründel, Heidrun/Simon, Erika (2013): Die Trainingsraum-Methode. Unterrichtsstörungen – klare Regeln, klare Konsequenzen. 3., aktualisierte und erweiterte Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dzengel, Jessica/König, Hannes (2015): Von der Unterrichtsstörung zum Konflikt im Unterricht: Versuch eines Zugriffs auf ein alltägliches Phänomen im schulischen

- Unterricht. In: Falltiefen. Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft 1, S. 15-20.
- Ellinger, Stephan/Kleinhenz, Lukas (2022): Strukturell erstickte Resonanzbeziehung. Kritik an der Einseitigkeit des pädagogischen Umgangs in der Schule. In: Richter, Sophia/Bitzer, Anna (Hrsg.): In Beziehung sein. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung von Beziehung in Forschung, Lehre und Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 95-106.
- Geier, Thomas/Pollmanns, Marion (2016): Was ist Unterricht? Zur Konstruktion einer pädagogischen Form. Wiesbaden: Springer VS.
- Hehn-Oldiges, Martina (2021): Wege aus Verhaltensfallen – Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen. Weinheim: Beltz.
- Heinze, Thomas/Klusemann, Hans-W./Soeffner, Hans-Georg (1980): Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Bensheim: päd.-extra-Buchverlag.
- Herrmann, Peter (2018): Konflikte bewältigen, Blockaden überwinden. Systemische Lösungen für die Schule. Weinheim, Basel: Beltz.
- Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2008): Wissen, Artikulation und Biographie: theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung. In: Fromme, Johannes/Sesink, Werner (Hrsg.): Pädagogische Medientheorie. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-70.
- Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara (2014): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Radtke, Frank-Olaf (2011): Disziplinieren. In: Kade, Jochen/Helsper, Werner/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 162-168.
- Richter, Dagmar (2000): Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich. Weinheim, München: Juventa.
- Richter, Sophia (2019): Pädagogische Strafen in der Schule. Eine Ethnographische Collage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Richter, Sophia (2022): Biographische Reflexivwerdung. Ein Ansatz zur Ausbildung einer reflexiv-forschenden Haltung in Studium und Hochschullehre. In: Egloff, Birte/Richter, Sophia (Hrsg.): Erziehungswissenschaftlich denken und arbeiten. Ein Lehr- und Studienbuch. Stuttgart: Kohlhammer, S. 128-145.
- Richter, Sophia/Friebertshäuser, Barbara (2012): Der schulische Trainingsraum – Ethnographische Collage als empirische, theoretische und methodologische Herausforderung. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen: Barbara Budrich, S. 71-88.
- Richter, Sophia/Langer, Antje (2021): Im Namen der Gerechtigkeit? Ungerechtigkeithematisierungen von Schüler*innen als Positionierungen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 11, S. 137–153.

- Scheffer, Thomas (2002): Das Beobachten als sozialwissenschaftliche Methode – von den Grenzen der Beobachtbarkeit und ihrer methodischen Bearbeitung. In: Schaeffer, Doris/Müller-Mundt, Gabriele (Hrsg.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Bern: Huber, S. 351-374.
- Schmidt, Gunther (2000): „Wahrgebungen“ aus der inneren und äußeren Welt des Therapeuten und ihre Nutzung für ziieldienliche therapeutische Kooperation. In: Familiendynamik 25, S. 177–205.
- Weigand, Gabriele (2022): Wissenschaft-Praxis-Brücken. Formen und Potenziale von Zusammenarbeit am Beispiel von ‚Leistung macht Schule‘ (LemaS). In: Richter, Sophia/Bitzer, Anna (Hrsg.): In Beziehung sein. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung von Beziehung in Forschung, Lehre und Praxis. Weinheim: Beltz Juventa, S. 188-201.
- Wittgenstein, Ludwig (2003): Philosophische Untersuchungen. Hrsg. von Joachim Schulte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.