

Soziologisches Theater

Benachteiligte Jugendliche beschäftigen sich mit Selbst- und Fremdwahrnehmung durch selbstentwickelte Inszenierungen

Aladin El-Mafaalani

Im Laufe unseres Lebens erlangen wir implizites Wissen darüber, wie wir uns in sozialen Kontexten zu verhalten haben und welche gesellschaftlichen Normen unser aller Leben – so wie es ist – ermöglichen. Solche Sozialisationsprozesse führen dazu, dass im Prinzip jeder Mensch über ausreichend „soziologisches Wissen“ verfügt, um sich in der Gesellschaft zurechtzufinden. Diese triviale Erkenntnis ist nicht selbstverständlich: Wir glauben häufig nicht, über das nötige medizinische Wissen zu verfügen, um uns selbstständig gesund zu halten oder gar Krankheiten zu behandeln; nicht über architektonische Kompetenzen, um uns unser eigenes Heim zu bauen; nicht über juristische Fähigkeiten, die uns ermöglichen, uns eigenständig vor Gericht zu verteidigen. Selbst auf die Psychologie sind wir heute häufiger angewiesen als auf die Soziologie.

Aber wie sieht es aus, wenn Jugendliche überfordert sind, weil ihnen komplexe Regelwerke abverlangt werden, denen sie sich nicht gewachsen fühlen und stattdessen dissoziales Verhalten zeigen? Was, wenn die Selbstverständlichkeiten im sozialen Miteinander nicht mehr selbstverständlich sind? Gerade jene Jugendlichen, die auffälliges Verhalten zeigen, sind häufig von Bildungsarmut betroffen. Die Vermutung, dass es einen Fahrstuhleffekt gebe, wonach alle eine Etage höher steigen,¹ trifft bei weitem nicht (mehr) auf alle Jugendlichen zu. Sie sind in ihrer Etage verblieben und damit ist die soziale Distanz zwischen diesen Benachteiligten und anderen Jugendlichen größer geworden.² Jedes Bemühen auf diese benachteiligten Lebenslagen in der Schule kompensatorisch einzuwirken, sollte sozialpädagogische Vorgehensweisen mit gestalterischen Elementen verbinden. In diesem Beitrag wird ein solcher Versuch vorgestellt. Hierfür werden Erkenntnisse aus Erving Goffman's Soziologie für ein schulisches Schauspiel genutzt, um im Sinne der mikrosoziologischen Tradition vom Konkreten auf das Abstrakte zu schließen und damit induktives Lernen sowie Selbstreflexion zu ermöglichen. Goffman's Theorie sozialen Handelns bildet für das szenische Spiel zunächst den sozialtheoretischen Hintergrund, um schließlich in der Reflexion der sozialen Situation in der Schule als Kontrastmittel für die Analyse von Person, Interaktion und Institu-

¹ Vgl. Beck: Risikogesellschaft.

² Vgl. Solga: Ohne Schulabschluss.

tion zu dienen. Die soziologische Theorie dient hierbei also nicht nur zur theoretischen Fundierung des Unterrichts, sondern wird auch explizit zum Unterrichtsgegenstand.

Benachteiligung und auffälliges Verhalten

Die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien und amtlicher Statistiken haben dazu beigetragen, dass mittlerweile kaum jemandem verborgen geblieben ist, dass etwa 20 % eines Jahrgangs als kompetenzarm gelten und damit den komplexen Herausforderungen einer modernen Gesellschaft, insbesondere einer individualisierten Lebensführung, (noch) nicht gewachsen sind, dass jährlich etwa 22 % der Lernenden die allgemein bildenden Schulen mit einem Hauptschulabschluss verlassen und weitere 10% ohne jeglichen Schulabschluss.³

Bundesweit durchlaufen etwa 500.000 Jugendliche „Warteschleifen“ im sogenannten Übergangssystem zwischen Schule und Ausbildung bzw. Beruf.⁴ Die meisten befinden sich in berufsvorbereitenden Maßnahmen, die es einer immer größer werdenden Gruppe von Jugendlichen ermöglichen sollen, Qualifikationen nachzuholen. Dieser Auftrag zur Förderung von Benachteiligten kann allerdings nur dann aussichtsreich gelingen, wenn die Mechanismen, die die Teilhabe an institutionalisierter Bildung (bisher) beeinträchtigt oder zumindest nicht begünstigt haben, herausgestellt und nach Möglichkeit eingeschränkt werden. In der Schulpraxis werden nicht nur die kognitiven Fähigkeiten, sondern auch gute Umgangsformen, Gestik und Mimik, positives Sozialverhalten, Ausdrucksfähigkeit, Disziplin u.a. mitbeurteilt.⁵ Da damit die soziale Herkunft mitbewertet wird, werden solche Prozesse auch als institutionelle Diskriminierung bezeichnet, ohne dass dabei vorsätzliches Handeln unterstellt werden muss.⁶ Problematisch ist die Bewertung dieser Verhaltensweisen und Stile insbesondere deshalb, weil sie systematisch bewertet, aber nicht systematisch gefördert werden.⁷ Die Schule setzt nach wie vor viele wichtige Fähigkeiten voraus, was in der Schule eigentlich gelernt werden sollte.

Den beschriebenen Zusammenhängen lassen sich bereits Hinweise entnehmen, wie eine typische Schülerkomposition in der Benachteiligtenförderung aussieht (hier am Beispiel des Berufsorientierungsjahrs, in dem der Hauptschulabschluss nachträglich erworben werden kann). Die Lerngruppen setzen sich zu großen Teilen aus Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zusammen. Die meisten sind in Deutschland geboren und besitzen die deutsche Staatsangehörigkeit. Die Lernenden sind zwischen 16 und 24 Jahre alt und kommen hauptsächlich von Haupt-, Real- und Gesamtschulen – in seltenen Fällen haben sie zuvor ein Gymnasium oder eine Förderschule besucht. Sie haben in der Regel weder Schulabschluss noch Ausbildungsplatz. Etwa ein Drittel der Schüler hat mindestens einmal ein

³ Vgl. Allmendinger/Helbig: Zur Notwendigkeit.

⁴ Vgl. Autorengruppe Bildungsbereicherstattung: Bildung.

⁵ Vgl. Ditton: Der Beitrag.

⁶ Vgl. Gomolla/Radtke: Institutionelle Diskriminierung.

⁷ Vgl. El-Mafaalani: Ohne Schulabschluss.

Schuljahr wiederholen müssen. Ihre Erfahrungen mit Lehrkräften sind ebenso unterschiedlich wie die generelle Haltung gegenüber der Schule. Die familiären Lebenssituationen sind ebenfalls heterogen. Während einige Schülerinnen selbst Mütter sind und ihre Schullaufbahn aufgrund von Schwangerschaft und Erziehungsjahr unterbrechen mussten, wohnen die meisten bei ihren Eltern, nicht selten bei nur einem Elternteil. Viele Familien sind von Langzeitarbeitslosigkeit betroffen.

Von großer Bedeutung für die pädagogische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern ist das Motiv des Schulbesuchs. Die Fülle an Beweggründen reicht von erzielbaren Transferzahlungen über die Erfüllung der Berufsschulpflicht bis zur stringenten Verfolgung eines bestimmten beruflichen Ziels. Dementsprechend ergibt der Blick auf das Arbeits- und Sozialverhalten sowie auf die Leistungsbereitschaft kein einheitliches Bild. Vielmehr kann man drei Gruppen von Schülern voneinander unterscheiden. Ein Teil der Jugendlichen hat sich in einer Protesthaltung gegenüber Schule und Autorität eingerichtet und macht auf den ersten Blick den Anschein, als wäre das primäre Ziel, diese Haltung (u.a. durch Aggression und Respektlosigkeit) entschieden zum Ausdruck zu bringen (die Störer). Der Widerstand dieser Jugendlichen deutet darauf hin, dass sie in schulischem Erfolg keinen realistischen Ausweg aus ihrer derzeitigen Situation sehen. Ihre Protesthaltung weist erkennbare Parallelen zur „schulischen Gegenkultur der Arbeiterklasse“ auf, wie sie Paul Willis in den 1970ern beschrieben hatte.⁸ Ein anderer Teil hat sich zurückgezogen und ist in einer passiven Rolle gefangen. Genau dieses Verhalten wird häufig von Lehrkräften nicht als auffällig bewertet. Dabei kann bei einer Vielzahl dieser Schüler ein negatives Selbstkonzept vermutet werden (die Zurückgezogenen). Einem dritten Teil stand aufgrund spezifischer Lebenslagen nicht die Möglichkeit offen, auf direktem Wege die allgemein bildende Schule erfolgreich zu beenden (z.B. aufgrund von Schwangerschaft, Todesfällen in der Familie oder schweren Krankheiten). Diese Schüler sind darüber hinaus kaum einheitlich zu beschreiben (die Anderen). Auffällig ist eine vielfach früh einsetzende geschlechtsspezifische und ethnische Gruppenbildung über die Grenzen der beschriebenen drei Typen hinweg.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es sich bei diesen Klassen um Schülerkompositionen handelt, die sich nicht nur durch kulturelle Heterogenität auszeichnen, sondern auch durch Diversität in Bezug auf Alter, Reife, Kompetenzen, Erfahrungen, Voreinstellungen, Motivation und die sozialen Lebensumstände. Lediglich die schulischen Misserfolgskarrieren und das auffällige Verhalten haben beinahe alle gemeinsam, auch wenn in der genaueren Betrachtung durchaus Unterschiede feststellbar sind.

⁸ Vgl. Willis: Learnig to Labour.

Die hier beschriebenen Ausgangsbedingungen stellen den Unterricht vor besondere Herausforderungen. Jede Form der Förderung muss dementsprechend Folgendes im Blick haben:

- Weder die pädagogische Funktion von Schulnoten noch die Disziplinierungsfunktion haben bei den Lernern die gewünschte Wirkung. Dieser Sachverhalt führt – zusammen mit dem auffälligen Verhalten der Schüler – dazu, dass viele Lehrkräfte sehr ungern in diesen Klassen unterrichten. Von Selektionsmechanismen sollte soweit es geht – besonders zu Beginn – Abstand genommen werden.
- Lehrer und Schüler müssen sich frühzeitig kennen lernen; der Lehrer muss die Lernvoraussetzungen der Schüler ermitteln und es müssen erste persönliche Gespräche stattfinden. Die Erfahrungen, insbesondere schulische, sollten herausgestellt und reflektiert werden. Dabei muss versucht werden, die drei beschriebenen Schülergruppen zu integrieren.
- Der erhobene (pädagogische) Zeigefinger sollte unten bleiben. Es muss vielmehr zusammen mit den Schülern ein Regelwerk entwickelt werden, welches der Institution Schule gerecht wird und gleichzeitig diesen Schülern die Teilhabe an Schule ermöglicht. Dabei können Synergieeffekte freigesetzt werden, indem Regeln nicht als etwas Äußeres, sondern vielmehr als Brücke zwischen Institution und Individuum wahrgenommen werden.

Ziel ist es, Unterricht überhaupt möglich zu machen. Insbesondere der dritte Punkt legt – als *eine* mögliche Herangehensweise – nahe, dass man sich erst von der gängigen Praxis der Institution Schule entfernen sollte, um sie dann gleichsam „neu“ zu erfinden und zu internalisieren. Hierfür wird sich die szenische *Inszenierung* im Zusammenspiel als hilfreiche Methode darstellen. Zunächst werden die theoretischen Grundlagen Goffmans dargelegt, um daraufhin auf unterrichtsmethodische Aspekte einzugehen.

Goffman kurzgefasst

„Es geht hier nicht um Menschen und ihre Situation, sondern um Situationen und ihre Menschen“.⁹

Der US-amerikanische Soziologe Erving Goffman (1911-1982) nimmt nicht die einzelnen Bewusstseinsysteme, sondern die gemeinsame öffentliche Praxis der Interaktion als zentralen Bezugspunkt seiner mikrosoziologischen Analyse. Sein Konzept des *Rahmens* macht diese Schwerpunktsetzung deutlich. Es handelt sich um sinnhaft gerahmte soziale Praktiken, die in kollektiven Wissensbeständen verankert sind und die es ermöglichen, den Alltag routinemäßig zu bewältigen. Es sind also Regelwerke, die durch die Situation signalisiert und durch die Akteure aktualisiert werden müssen. Das Rahmenwissen der Akteure ermöglicht

⁹ Goffman: Interaktionsrituale, S. 9.

die Definition einer Situation, um situationsgerecht handeln zu können.¹⁰ Erst in einem Rahmen werde demnach ein ansonsten sinnloser Prozess zu etwas Sinnvollem. Somit entstehen alltägliche Rituale und Inszenierungen, die Goffman durch Analogien zu Theateraufführungen verdeutlicht.

Bezogen auf die Schule kann festgestellt werden, dass sich Lehrer und Schüler die Regeln der Institution handelnd zu Eigen machen müssen. Dies ist stets ein alltäglicher Kompromiss zwischen persönlichen Lebensgeschichten bzw. Charakterzügen der Akteure und der Institution Schule. Es ist allerdings nicht jedem Akteur möglich, die eigene Regelinterpretation mit der herrschenden Ordnung der Institution in Einklang zu bringen.¹¹ Wer das nicht schafft, entwickelt dann ein kontrastierendes Regelwerk (z.B. Betrugereien), wobei er stets vorgibt, sich an die Regeln zu halten. Selbst solche Strategien, das offizielle Regelwerk stillschweigend zu unterlaufen, sind üblicherweise keine individuellen Regelabweichungen, sondern kollektiv verfasst. Somit werden die schulischen Regeln nicht öffentlich in Frage gestellt. In Goffmans Terminologie kann hier von *sekundärer Anpassung* gesprochen werden. Die sekundäre Anpassung bietet den Akteuren die Möglichkeit, sich von zugeschriebenen Rollen einer Institution zu distanzieren.¹² Von der sekundären Anpassung ist die *primäre Anpassung* zu unterscheiden. Im Falle von primärer Anpassung unterstützen die Akteure den institutionellen Ablauf und folgen den Rollenerwartungen, welche an sie gerichtet sind.

Goffman unterscheidet weiterhin zwischen *Vorder- und Hinterbühne*. Während auf der Vorderbühne die offiziellen Regeln im Mittelpunkt stehen, finden auf der Hinterbühne vorrangig andere, inoffizielle Regeln ihre Anwendung.¹³ Der Unterricht, in dem Schüler und Lehrer zusammentreffen, bildet in der Schule die Vorderbühne ab. Hier werden die Aktionen der Lehrer von den Schülern kritisch beobachtet. Andersherum begutachtet der Lehrer die Schülerhandlungen. Sobald Schüler und Lehrer getrennt voneinander in Erscheinung treten, bewegen sie sich auf der Hinterbühne. Die schulischen Hinterbühnen sind für die Schüler die Aktivitäten in den Pausen, auf dem Schulhof oder auf der Schülertoilette, für die Lehrer Interaktionszusammenhänge im Lehrerzimmer. Während das pädagogische Personal in der schulischen Interaktion die Vorderbühne in den Mittelpunkt des Geschehens rückt, geben die Schüler der Hinterbühne großes Gewicht. Nun kann man feststellen, dass die Rolle des Lehrers darin besteht, die Vorderbühne des Unterrichts gegenüber Angriffen aus der Hinterbühne zu verteidigen. Die Schüler haben ein Interesse daran, ihre Hinterbühne auf den Unterricht auszuweiten. Diesen Konflikt gilt es in den Griff zu bekommen.

¹⁰ Vgl. Goffman: Rahmen-Analyse.

¹¹ Vgl. Zinnecker: StadtKids.

¹² Vgl. Goffman: Asyle.

¹³ Vgl. Goffman: Wir alle.

Goffman gibt der sozialen Situation in seiner Theorie also eine dominante Stellung. Mithilfe seiner Theorie wird versucht, unterrichtlichen Alltag, der durch Schüler inszeniert wird, von den Schülern selbst analysieren zu lassen.

Planung, Durchführung und Reflexion eines von Schülern inszenierten Unterrichts

Das Vorhaben, eine Inszenierung von Unterricht durch die Schüler zu planen und durchzuführen, bedarf eines sehr offenen Lehr-Lern-Designs. Die Dauer eines solchen Vorhabens ist von der Lerngruppe abhängig zu machen und kann stark variieren. Allerdings ist davon auszugehen, dass etwa 6-8 Stunden dafür eingeplant werden müssen. Es sollte geprüft werden, ob nicht die ersten beiden Schultage ausschließlich hierfür reserviert werden können. Ein solches Schauspiel integriert die Erfahrungen und Haltungen der Schüler. Es ermöglicht eine aktive und kreative Handlung mit starken interaktiven Elementen, wodurch Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenzen entwickelt werden können. Das Projekt wird in vier Phasen unterteilt, wobei die Analyse mithilfe von Goffmans Soziologie erst in der letzten Phase zum expliziten Unterrichtsgegenstand gemacht wird. Die Abbildung zeigt den Gesamtverlauf.

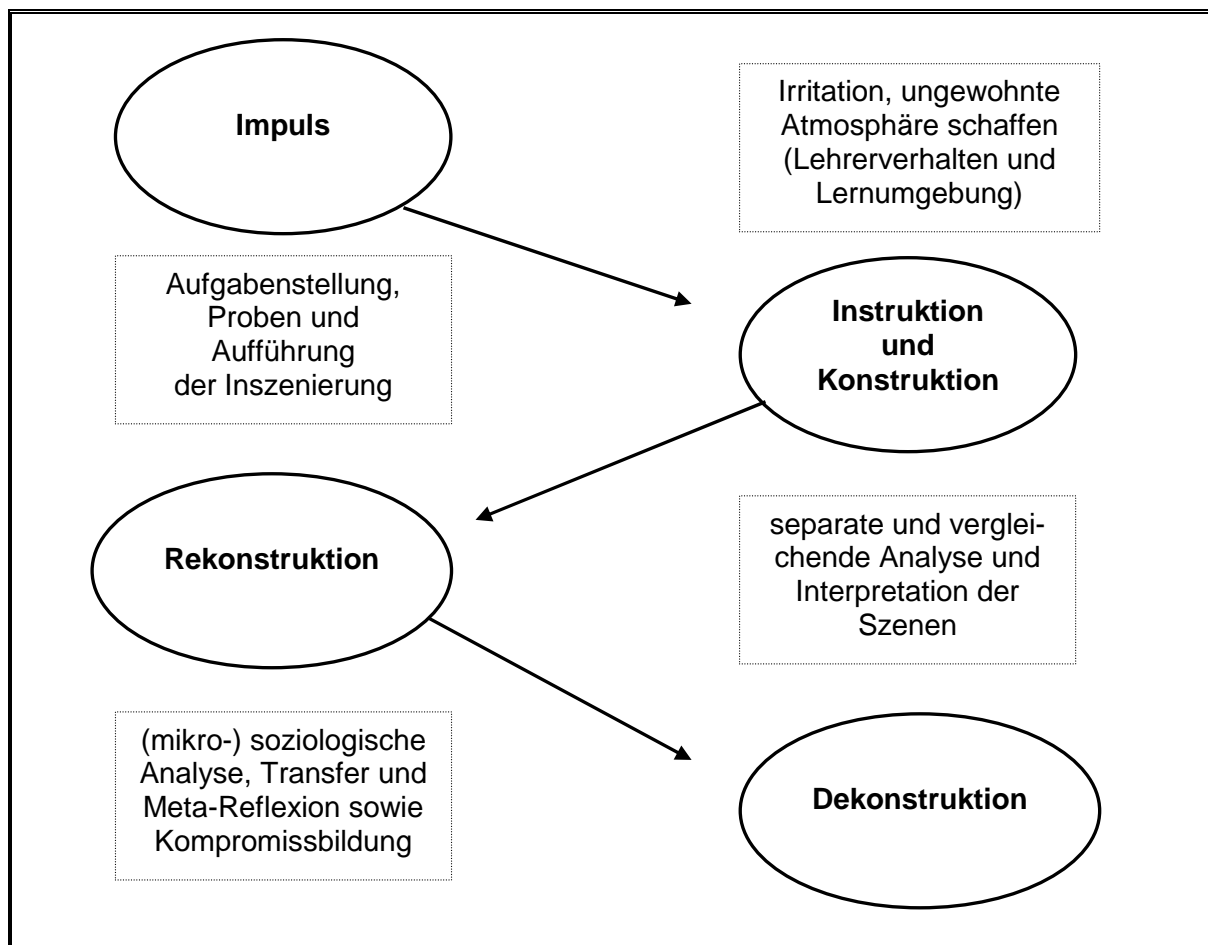


Abb. 1: Chronologische Skizze des Projekts

Erste Phase „Impuls“

Die Schüler werden zunächst irritiert, indem sie am ersten Schultag keinen institutionalisierten Unterricht vorfinden. Der häufig durch die „Störer“ explizit abgelehnte institutionelle *Rahmen* des Unterrichts wird implizit erfahren als Orientierungshilfe für soziales Handeln – also auch und insbesondere für soziales Handeln, welches sich als Unterrichtsstörungen darstellt. Die „Zurückgezogenen“ werden durch diese unerwartete Situation ebenso aus ihrer gewohnten Rolle gelockt. Der Bedeutung dieser Rahmung kann man sich gerade dann vergegenwärtigen, wenn sie abwesend ist. Aber wie kann diese Irritation hergestellt werden? Hierfür sind verschiedene Vorgehensweisen denkbar. Idealerweise ist der Lehrer nicht so gekleidet wie man es erwartet. Er redet nicht wie erwartet, der Raum sieht nicht aus wie erwartet usw. Lehrer *und* Schüler haben denselben Status, sprechen sich beispielsweise gegenseitig mit „DU“ an. Dieses untypische Vorgehen führt bei den Schülern erwartungsgemäß zu ebenso untypischem Verhalten – und das ist in diesem Fall erwünscht. Die Schüler sind letztlich verunsichert und aufmerksam. Nun kommt es darauf an, diese Aufmerksamkeit auf die Aufgabenstellung zu beziehen

Zweite Phase „Konstruktion“

Die Schüler sollen einen situativen Kontext entwickeln und bestimmen wie sich die einzelnen Individuen zu verhalten haben. Sie schreiben gewissermaßen ein Drehbuch über Schule. Sie sollen die Rollen des Lehrers und der Schüler mit Leben füllen. Dann wird die Inszenierung gespielt. Für dieses Theater-Spiel werden den Schülern folgende Vorgaben gemacht:

- Es werden 2 Gruppen gebildet,
- Gruppe A soll einen aus Sicht der Schüler spannenden, außergewöhnlich guten und für sie nützlich Unterricht vorführen,
- Gruppe B soll eine langweilige Unterrichtsstunde zeigen, die für Schüler „unbrauchbar“ ist.
- Das Unterrichtsthema kann frei gewählt werden (es können auch einige Themen angeboten werden, aus denen die Schülergruppen wählen können).
- Der Unterricht muss im Schulgebäude stattfinden.
- Das Theaterstück wird per Video aufgenommen (2-3 Schüler übernehmen die Verantwortung für die Videoaufnahmen).

Die Schüler bekommen ausreichend Zeit, zunächst die Unterrichtsstunde zu entwerfen und dann auch zu proben.

Dritte Phase „Rekonstruktion“

Es ist denkbar, dass Gruppe A eine Stunde mit kurzen Musikeinlagen demonstriert, oder eine Stunde, in der beispielsweise eine ganz andere Sitzordnung herrscht. Gruppe B wird in ihrer Aufführung auf sehr konservative bzw. autoritäre Unterrichtsstile hinweisen. Während beide Inszenierungen durchgeführt werden, beobachten die Unbeteiligten das Geschehen. Damit sich auch die „Schauspieler“ selbst beobachten können, wird alles mit einer Videokamera aufgenommen. Das steigert nachweislich die Motivation aller Schüler. Erst nachdem beide Inszenierungen vorgespielt wurden, wird begonnen, den Ablauf zu analysieren. Beide Videoaufnahmen werden erneut angeschaut. Die Schüler analysieren zunächst jede einzelne Schauspiel-Stunde für sich. Dabei werden die Motive für diese Form des Unterrichts herausgestellt und anschließend erfragt. Daraufhin soll intensiv verglichen werden, was die wesentlichen Unterschiede zwischen den beiden Varianten sind und worin die Gemeinsamkeiten bestehen.

Auf die vergleichende Analyse beider Aufführungen wird dabei besonderen Wert gelegt. Insbesondere die Gemeinsamkeiten werden beachtlich sein. Die Schüler vollziehen hier bereits eine erste Rahmenanalyse für Unterricht, natürlich noch ohne den Gebrauch der Terminologie von Goffman. Diese Analyse wird deutlich machen, dass nahezu alle Schüler über ein gemeinsames Kontextwissen verfügen.¹⁴ Sie stellen heraus, dass beide Unterrichtsstunden thematisch und didaktisch von großen Unterschieden geprägt sind. Sie stellen jedoch auch fest, dass es grundsätzliche Ähnlichkeiten gibt. Lehrer und Schüler können letztlich Folgendes festhalten:

1. Kleinigkeiten können große Wirkung haben. Sie erkennen, dass vieles von der Unterrichtsorganisation, also von der sozialen Situation, abhängt. Die Haltung und die Körpersprache muss zu dem Kontext „passen“.
2. Alle wissen wie optimales Schüler-Verhalten in *beiden* Szenarien aussehen müsste.
3. Alle sitzen in einem Boot. Der Lehrer hat eine Führungsposition, aber ohne die Mitwirkung der Schüler wird nichts funktionieren.
4. Und nicht zuletzt erkennen sie, dass guter Unterricht alle Beteiligten vor große Herausforderungen stellt.

Spätestens nach diesen Feststellungen, kann auf die bisherigen schulischen Erfahrungen der Schüler eingegangen werden. Die Schüler sollten die Möglichkeit haben, ihre persönlichen Erlebnisse zur Sprache zu bringen sowie nach möglichen Ursachen dafür zu suchen,

¹⁴ Es ist stets davon auszugehen, dass insbesondere die verhaltensauffälligen Schüler die Funktionen von Autorität und die Logiken von Erfolgzuschreibung in der Schule kennen und gerade deshalb in Opposition zu ihnen treten (vgl. Willis: Learning to Labour). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Heinz Bude (vgl. Bude: Die Ausgeschlossenen).

warum sie sich häufig nicht so verhalten haben, wie sie es selbst in idealisierender Weise inszeniert haben. Hier werden erfahrungsgemäß sowohl Erfahrungen mit Lehrern, aber auch individuelle Problemlagen darlegt. Die Schüler sollten in diesem offenen Gespräch ermutigt werden über ihr vergangenes Fehlverhalten wie Respektlosigkeit, Betrugereien, Gewalt etc. zu sprechen. Durch diese Vorgehensweise entdramatisiert man die Vergangenheit und ebnet den ersten Schritt für einen möglichen Neuanfang. Des Weiteren legt man die Grundlage für die anschließende Analyse von Vorder- und Hinterbühne sowie primäre und sekundäre Anpassung.

Vierte Phase „Dekonstruktion“

Im letzten Schritt wird mithilfe eines kurzen Textes, in dem Goffmans Interaktionstheorie leicht verständlich zusammengefasst wird, das Erlebte auf eine abstraktere Ebene gehoben. Zunächst ist es sinnvoll den Text zu besprechen und in einem Tafelbild auf die Unterrichtssituationen zu übertragen. Daraufhin kann mit den Schülern die Problematik, sich in gewissen Situationen situationsgerecht zu verhalten, diskutiert werden. Insbesondere das Bewusstsein darüber, dass die inoffiziellen, impliziten Regeln eine bedeutende Rolle für das Verständnis einer Situation spielen, ist ein zentrales Erkenntnisinteresse. Die Tatsache, dass jeder Mensch in manchen Situationen überfordert ist, kann durch den Lehrer beispielhaft ins Gespräch gebracht werden. Gemeinsam können Strategien entwickelt werden, wie man mit Überforderungssituationen in und außerhalb der Schule umgehen kann. Vermeintlich geschlechtsspezifisches Verhalten kann hier genauso thematisiert werden wie z.B. (sub-) kulturspezifisches. Die verschiedenen Schülergruppen, die eingangs mit „Störer“, „Zurückgezogene“ und „Andere“ umschrieben wurden, können ebenso thematisiert werden. Fragen nach verbaler und nonverbaler Kommunikation sowie entsprechende Formen der wechselseitigen Anerkennung können in den Mittelpunkt rücken. Bei der Dekonstruktion der Inszenierung kann versucht werden, einige Begriffe (u. a. Rolle, Situation, Anpassung, Rahmen, Regeln etc.) auch aktiv zu gebrauchen.

Am Ende dieser Unterrichtssituation findet eine Meta-Reflexion statt, in der über den Sinn von Regeln, Anstand und Respekt diskutiert wird. Letztlich werden von den Schülern maximal eine Hand voll Regeln aufgestellt, an die sich Schüler und Lehrer gleichermaßen halten sollen. Betont werden sollte – auch den Schülern gegenüber – explizit, dass es sich bei diesem Projekt nicht um eine gezielte Konditionierung des Schülerverhaltens handelt. Regelbrüche kann und muss es auch weiterhin geben. Vielmehr soll den Schülern bewusst werden, wie sie auf andere wirken und dass es jeder Person möglich ist, aus ihrer Rolle – in der sie unter Umständen gefangen scheint – auszubrechen. Zumindest werde ihnen, wenn sie es wollen, dabei geholfen.

Erfahrungen und Ziele

Durch diesen Einstieg in ein neues Schuljahr wird produktives und respektvolles Miteinanderlernen ermöglicht. Es bildet sich relativ schnell ein Klassenzusammenhalt, wobei der Lehrer nach und nach seine zu Beginn vernachlässigte Lehrerrolle wieder einnimmt.

Die benachteiligten und verhaltensauffälligen Schüler erlernen Grundlagen des sozialen Miteinanders, die für die meisten Menschen ihres Alters selbstverständlich sind. Die Feststellung, dass die Rollen von Lehrer und Schüler institutionell vorgegeben sind und dennoch individuell gestaltbar bleiben, hilft beim Aufbau eines lernförderlichen Arbeitsklimas. Die prägnanten Analogien mit dem Theater lassen Goffmans Arbeiten als eine geeignete Grundlage zur Unterrichtsgestaltung erscheinen. Die Klasse wird als Bühne, der Unterricht als Inszenierung auf der Vorderbühne, die Pause als Hinterbühne wahrgenommen und reflektiert. Die soziologischen Grundlagen stellen allerdings nicht mehr nur den Ausgangspunkt des Unterrichts dar. Sie werden zudem explizit erlernt, abstrahiert und auf andere Kontexte transferiert. Die Schüler stellen Fragen danach, warum bestimmte Sachverhalte überhaupt so sind wie sie sind. Sie erkennen, dass Selbstinszenierung nicht nur auf Youtube oder MySpace, sondern immer und überall stattfindet. Implizit wissen die meisten Schüler all dies, allerdings wird durch dieses bewusste Analysieren der eigenen Person eine Rollenreflexion ermöglicht bzw. gefördert.

Dieser Einstieg ins Schuljahr wurde mittlerweile mehrfach und in verschiedenen Lerngruppen durchgeführt.¹⁵ Die Schüler fühlten sich stets von diesem innovativen und gleichzeitig anspruchsvollen Lern-Arrangement ernst genommen und waren überdurchschnittlich engagiert. Überdies wurden die Jugendlichen dabei unterstützt, sich selbst und ihr Handeln zu reflektieren, kooperativ zu arbeiten und zu diskutieren sowie Emotionen und Erfahrungen in den Unterricht einzubringen. Die schulische Gegenkultur der „Störer“ wurde von ihnen selbst thematisiert. Dabei kamen spannende, teilweise skurrile Gesprächssituationen zustande, in denen miteinander und übereinander gelacht wurde. Auch die „Zurückgezogenen“ haben profitiert, u. U. auch deshalb, weil das selbstbewusste und offensive Auftreten der „Störer“, das auf stillere Schüler einschüchternde Wirkung hat, dekonstruiert wurde. Gleichzeitig wurde mit Ernst und Besorgnis über die derzeitige Arbeitsmarktsituation diskutiert. Mit jedem Schüler konnten individuelle Ziele festgehalten werden, die im Laufe des Schuljahres erstaunlich konsequent weiterverfolgt wurden. Die meisten Schüler sind nach Ende der Schulzeit in eine berufliche Ausbildung oder in einen weiterführenden schulischen Bildungsgang übergegangen. Allerdings ist ebenso festzustellen, dass auch mit dieser Vorgehensweise nicht alle Schüler erreicht werden konnten. Die individuellen Lebensumstände, hohe Fehlzei-

¹⁵ Sowohl im Berufsorientierungsjahr als auch im Berufsgrundschuljahr und in der Berufsfachschule. In den beiden letztgenannten Bildungsgängen kann der Realschulabschluss nachträglich erworben werden.

ten und Schulabbrüche werden bei der Arbeit mit dieser Schülerklientel immer potenzielle Hindernisse dafür bleiben, ein vollständig positives Fazit zu ziehen.

Chancen und Risiken

Die besondere Stärke dieses *soziologischen Theaters* ist die Möglichkeit, innerhalb der ersten Schulwoche die Schüler kennen zu lernen, ihre Erfahrungen und ihre Fähigkeiten in vielschichtigen Bereichen herauszustellen und zu nutzen, Selbstreflexion mit anspruchsvollen Inhalten zu ermöglichen und dabei handlungsorientiert vorzugehen. Gleichzeitig werden die Schüler dabei unterstützt ihre Bedürfnisse und Probleme über gestalterisches Handeln zu thematisieren und zu formulieren. Es entsteht eine Meta-Situation, in der „Ich und die Anderen“, „die anderen und Ich“ sowie „Wir und die Situation“ zum Ausgangspunkt gemeinsam benannter Ziele und Regeln werden. Diese Regeln sind weitaus stabiler als das Fixieren bekannter Gebote (beispielsweise durch im Klassenraum aufgehängte Plakate). Reflexionen über Schule, Bildung sowie institutionalisierte Pflichten und Erwartungen sind nicht zuletzt wichtige Bestandteile einer Persönlichkeitsbildung.

Es handelt sich also sowohl um implizites als auch um explizites soziologisches Lernen. Diese Koppelung wird dadurch gewährleistet, dass ein sozial- und theaterpädagogisches Vorgehen mit didaktischen, aber auch fachlichen Elementen verbunden wird. Goffmans Soziologie bildet im Projektverlauf folglich gleichermaßen den theoretischen Hintergrund sowie anschließend den Gegenstand und die Reflexionsgrundlage auf Basis einer anwendungsorientierten Unterrichtspraxis. Alle offenen Unterrichtsformen profitieren im weiteren Schuljahresverlauf von den hier geübten Grundlagen in Bezug auf Schülerverhalten, Klassenklima und Grundhaltung der Schüler gegenüber Schule. Der Unterricht in den Fächern Politik, Deutsch, aber auch Religion können thematisch und methodisch hierauf aufbauen (u.a. bei Themenbereichen wie „Gewalt in der Schule“, „Wie führe ich ein Bewerbungsgespräch“ oder „Vorurteile/Ausländerfeindlichkeit“). Insbesondere für die Fähigkeit, kreativ zu arbeiten (beispielsweise bei Textinterpretationen), kann die Situationsanalyse nach Goffman fruchtbare Ausgangspunkte bieten.

Die Vorzüge des beschriebenen Vorgehens deuten bereits auf die Risiken hin, die damit verbunden sind. An die Lehrkraft werden hohe Anforderungen gestellt. Einerseits muss sie die Fähigkeit und Bereitschaft mitbringen, einen solchen offenen Unterricht mit soziologischen Elementen zu ermöglichen. Andererseits muss sie selbst eine gewisse Haltung gegenüber den Schülern haben und zeigen. Den Schülern muss zweifelsfrei deutlich werden, dass sie ernst genommen werden und dass ein persönlicher Neuanfang bzw. ein Wandel möglich ist und unterstützt wird. Das bedeutet auch, dass die Lehrkraft kritisch hinterfragen muss, ob alle Verhaltensweisen, die sie als „abweichend“ oder „unerwünscht“ definiert, auch tatsächlich einer solchen Klassifizierung bedürfen. Dementsprechend wird der Lehrer nicht

umhin kommen, die Unterrichtsanalyse auch auf sich selbst zu beziehen, sein eigenes Handeln zu reflektieren und folglich mitzulernen. Die weitere Unterrichtsorganisation sollte entsprechend auf die Erkenntnis aus diesem Projekt abgestimmt sein, d.h. es sollte nicht einen Einstieg in das „normale“, durch Frontalunterricht und Lehrerzentriertheit geprägte Schuljahr darstellen. Alles in allem wird hier von der Lehrerpersönlichkeit erwartet, dass sie sich durch Offenheit, Flexibilität und Spontaneität auszeichnet und statt Defiziten und Problemen die Potenziale von Heterogenität in den Vordergrund stellt.¹⁶ Mit einer anderen Schwerpunktsetzung ist das skizzierte Vorgehen auch in deutlich stärkeren Lerngruppen einsetzbar.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld 2008.
- Allmendinger, Jutta / Helbig, Marcel: Zur Notwendigkeit von Bildungsreformen. In: WSI Mitteilungen 2008, S. 394-399.
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986.
- Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang, (Hrsg.): Bildung als Privileg – Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden 2008, 247-275.
- Bude, Heinz: Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. Bonn 2008.
- Ditton, Hartmut: Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker / Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg, S. 247-275.
- El-Mafaalani, Aladin: Ohne Schulabschluss und Ausbildungsplatz. Konzeptentwicklung und Prozesssteuerung in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Marburg 2010.
- Goffman, Erving: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. Frankfurt/M. 1983.
- Goffman, Erving: Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt/M 1971.
- Goffman, Erving: Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt/M. 1973.
- Goffman; Erving: Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt/M. 1980.
- Gomolla, Mechtild / Radtke, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen 2002.
- Solga, Heike: Ohne Schulabschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen 2005.
- Willis, Paul: Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs. Fanborough 1977.
- Zinnecker, Jürgen: Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim 2001.

Aladin El-Mafaalani, Berufsschullehrer sowie Arbeits- und Sozialwissenschaftler, Dozent und Doktorand an der Ruhr-Universität Bochum und der Fachhochschule Dortmund.

¹⁶ Vgl. El-Mafaalani: Ohne Schulabschluss.