

### 03\_01\_03: Öffnend-kontrollierendes Manövrieren

**Fall** (nach der durch Nachfragen ergänzten Erzählung der Lehrkraft):

Unterricht in Politik zum Thema Sozialstaat: Ein Schüler macht „sehr rechte“ Aussagen. Die Lehrkraft unterbricht den Schüler und untersagt ihm seine Thesen weiter zu äußern. Der Schüler reagiert mit Unverständnis, äußert sich deutlich negativ hinsichtlich der Intervention der Lehrkraft und versucht weiterhin seine Argumente vorzutragen. Die Lehrkraft interveniert erneut, entzieht ihm endgültig das Rederecht und bietet dem Schüler an, nach der Stunde mit ihm zu reden.

#### **Positionierungen:**

Die hervortretenden Positionierungen finden sich in den Kategorien Machtverhältnis Lehrkraft zu einzelner Schüler oder einzelner Schülerin, Machtverhältnis Lehrkraft zur Klasse, Autorität der Lehrkraft, soziale Deutungsmacht, inhaltliche Deutungsmacht, Vertrauensverhältnis Lehrkraft zu einzelner Schülerin bzw. einzelner Schüler, (erfolgs-)störende Umstände, Normendurchsetzung, Verhaltensbeeinflussung und Rolle vs. ganze Person.

Ein wesentlicher Kern der Bedeutungs-Begründungszusammenhänge sind ihre Positionierungen zur **inhaltlichen Deutungsmacht** der Lehrkraft. Die Lehrkraft interpretiert die Aussagen des Schülers als extrem rechts und daher intolerabel; sie geht davon aus, dass diese Bewertung Teil ihrer professionellen Verpflichtung sei. Sie geht davon aus, derartige Aussagen unterbinden zu müssen. Sie interpretiert die Äußerungen des Schülers als Versuch, die Unterrichtssituation als Plattform zur Verbreitung seiner Ideologie zu nutzen. Für die Lehrkraft bedeutet dies die Gefahr des Verlusts der inhaltlichen Deutungsmacht, die aus ihrer Sicht in jedem Fall bei ihr verbleiben muss.

*„Da war ein Schüler, Politikunterricht, wir diskutierten da über Sozialpolitik und über Sozialstaat und wie der Staat sich einfach solidarisch gegenüber anderen Gruppen nochmal einsetzen könnte, welche Möglichkeiten es gibt und wir haben da einen in der Klasse, der ist, sagen wir's mal so, sehr, sehr rechts ... eingestellt. Und hat dann eben auch sehr (.) sehr rechte (.) krasse (.) Statements da formuliert, die ich nicht so stehen lassen konnte“ (10)*

*„Ich glaube, der Schüler ist so von seiner Ideologie überzeugt, dass er zum einen glaube ich gewünscht hat, er kriegt da so seine Plattform, wo er einfach seine Statements gut verbreiten kann, die vielleicht irgendwie noch überzeugend in der Klasse nochmal weitergeben kann, also es ist ja schon auch wirklich ein sehr dominanter Schüler auch. Ich denke nicht, er, also, er hat gedacht, er hat das Recht, das hier auch machen zu können“ (135)*

Andererseits geht sie davon aus, dass es – gerade für den Politikunterricht – erforderlich sei, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, eigene inhaltliche Deutungen einzubringen, die (ggf. auch) die Deutungsmacht der Lehrkraft kontrastieren.

*„Also, dass diese Thematik ist mir ja dann schon auch überhaupt nicht, da kann ich nicht locker mit umgehen sondern das ist ja schon was, was mich selber eben auch sehr schockiert hat, dass das jetzt in meiner Klasse oder so ich doch so'n Gedankengut da höre und das eigentlich nicht möchte und das auch quasi auch radikal unterbinden wollte vor dem Hintergrund, dass ich auch eigentlich sagen würde, ich bin ein sehr toleranter Mensch und ich möchte das auch offen diskutieren können. Und das war mir in dieser Situation so nicht möglich“ (53)*

*„Naja, es ist ja im Grunde bei mir ein Unterrichtsgespräch gewesen, wo die ganze Klasse eigentlich auch eingeladen war sich daran zu beteiligen und auch thematisch hoffe ich schon auch dabei war, dieser Diskussion und den Argumenten zu folgen und es wird ja im Grunde dann wie so ein kleiner extra Kriegsschauplatz“ (73)*

Weiterhin bezogen auf die inhaltliche Deutungsmacht, geht die Lehrkraft davon aus, dass es an ihr liegt, die Interessen der (anderen) Schülerinnen und Schüler dahingehend interpretieren zu müssen, ob die Äußerungen des Schülers zu diesen Interessen inkompatibel sind. Bemerkenswert ist, dass die Lehrkraft hierzu in der Reflexion eine Handlungsoption entwickelt (s. u.).

*„Und aber auch für die Klasse, die da auch wiederum zweigespalten war und zum einen das wohl gut fand und zum andern aber dann auch eingefordert hat, dass ich das noch vehementer einfach auch einhalte, das was ich sage, dass ich das dann hier nicht weiter diskutiere“ (32)*

In die Handlungsbegründung geht auch die Positionierung zum **Machtverhältnis zwischen Lehrkraft und Klasse** ein, die eine ständige Kontrolle des Geschehens beinhaltet.

*„Naja, es ist ja im Grunde bei mir ein Unterrichtsgespräch gewesen, wo die ganze Klasse eigentlich auch eingeladen war sich daran zu beteiligen und auch thematisch hoffe ich schon auch dabei war, dieser Diskussion und den Argumenten zu folgen und es wird ja im Grunde dann wie so ein kleiner extra "Kriegsschauplatz" dann, wo man dann einfach die Klasse, die weitere Klasse ja gar nicht mehr in der Situation im Blick hat oder eben nicht mehr so im Blick hat, wie man's ja insgesamt als eine gemeinsame Unterrichtssituation gerne hätte. Das verändert sich ja dann. So dass die Klasse und die anderen sehr wohl diesen Konflikt, der ja da erstmal ausgelebt wird, sehr wohl einfach beobachten. Und in irgend ner Form für sich auch wahrnehmen und für sich irgendwie werten. Was ich in dem Moment ja gar nicht mehr wirklich im Blick habe, glaube ich, vereinzelt vielleicht noch gerade, wenn ich mir da ein paar Situationen irgendwie auffallen, wenn ich da gerade Blickkontakt habe oder so, kriege ich das ja gar nicht mehr wirklich mit. Und bin auch viel zu viel mit dem beschäftigt, was ich jetzt aufmal da handeln muss. Von daher glaub' ich geht da auch unheimlich viel, also "Kontrolle" ist jetzt so ein bisschen ein blödes Wort dafür, aber die Situation für die Klasse, für die Gruppe, das ist nicht mehr wirklich in meinem Fokus, und schon gar nicht in meiner Hand“ (86)*

Die Lehrkraft sieht für sich (in der Reflexion) das Spannungsverhältnis zwischen der Positionierungsmöglichkeit der Offenheit (als teilweise Abgabe von Macht) und jener der (notwendigen) Asymmetrie des Machtverhältnisses.

*„Ich bin ja vom Typ her und auch, aber auch nicht nur, weil ich so bin, sondern auch sehr bewusst eher ein Lehrertypus oder Persönlichkeit, die wirklich eher ein miteinander fordert und auch nicht nur vom Typ her so ist, sondern auch sehr bewusst ein sehr menschliches, offenes, lockeres Verhältnis mit Schülern pflegt. Nicht nur weil ich nicht anders kann, sondern weil ich das auch möchte und so wenig wie möglich eben diese autoritäre Struktur leben möchte, weil ich eben miteinander lernen will und nicht den sagen möchte das geht nicht. Aber nichts desto trotz muss ich, glaube ich, immer, und das mache ich auch, oder ich versuche es, klar zu machen, dass eben nicht eine Begegnung auf Augenhöhe ist, sondern wir (gar) keine Freunde sind, dass ist immer so mein Spruch. Aber ich auch da feststelle, dass das natürlich auch unterschiedlich von den Schülern wahrgenommen oder verstanden wird. Manche wünschen sich vielleicht viel mehr was autoritäres oder können da nicht so gut mit umgehen. Wie meint die das denn? Tut die jetzt so locker und nachher schwenkt das um? Weil die laufen ja auch wieder (ein bisschen die Gefahr), oh, oh da ist jetzt jemand so locker solange es gut läuft, aber kaum dass ich, dann war es das“ (392)*

In Hinblick auf das **Machtverhältnis zwischen Lehrkraft und individuellem Schüler** geht die Lehrkraft davon aus, dass es (auch aus Sicht des Schülers) zu einer unangemessenen Machtanwendung kommen kann. Dies würde noch zugespitzt dadurch, dass es sich um Politikunterricht handelte, in dem die Äußerung abweichender Meinungen durch die Lehrkraft toleriert werden müsse.

Hier kollidiert ein inhaltlicher Anspruch bezogen auf den Politikunterricht mit einem allgemeinen Anspruch auf die Deutungsmacht über noch zu tolerierende bzw. zu untersagende Äußerungen.

*„Ja, zum einen denke ich, er wird den Anspruch haben, dass ein Lehrer sowieso mit so einer Situation umgehen können muss. Auch nicht das Recht hat, irgendwelche Schüler so zu maßregeln und quasi (.) also dominant einfach diese Rolle auszunutzen, jemanden einfach ganz klar halt in die Schranken zu weisen und zu sagen : "So, jetzt darf jemand etwas überhaupt nicht mehr sagen oder tun." Gerade in dem Zusammenhang wo er glaube ich auch sagt, im Politikunterricht muss auch ein bisschen auch solche Äußerungen erlaubt sein. (.) Ja? Von daher auch sich auch inhaltlich da einfach auch falsch (.) oder von der Lehrerin in seiner Person aber auch in seinen Kompetenzen da einfach auch falsch (.) behandelt gefühlt hat. Glaube ich schon“ (129)*

*„Aber auch gemerkt hab', dass ich diese Person in dem Moment auch unheimlich bloßgestellt hab', verletzt hab'“ (28)*

*„Ja, zum einen denke ich, er wird den Anspruch haben, dass ein Lehrer sowieso mit so einer Situation umgehen können muss. Auch nicht das Recht hat, irgendwelche Schüler so zu maßregeln und quasi (.) also dominant einfach diese Rolle auszunutzen, jemanden einfach ganz klar halt in die Schranken zu weisen und zu sagen : "So, jetzt darf jemand etwas überhaupt nicht mehr sagen oder tun." Gerade in dem Zusammenhang wo er glaube ich auch sagt, im Politikunterricht muss auch ein bisschen auch solche Äußerungen erlaubt sein“ (126)*

Bezogen auf das Machtverhältnis geht die Lehrkraft davon aus, dass der Schüler eine Machtposition an sich reißen möchte, die ihr als Lehrkraft zusteht.

*„Ich glaube, der Schüler ist so von seiner Ideologie überzeugt, dass er zum einen glaube ich gewünscht hat, er kriegt da so seine Plattform, wo er einfach seine Statements gut verbreiten kann , die vielleicht irgendwie noch überzeugend in der Klasse nochmal weitergeben kann, also es ist ja schon auch wirklich ein sehr dominanter Schüler auch. Ich denke nicht, er, also, er hat gedacht, er hat das Recht, das hier auch machen zu können“ (135)*

Andererseits könne die Machtausübung durch die Lehrkraft zu einem Bloßstellen des Schülers (vor der Klasse) führen.

*„Aber auch gemerkt hab', dass ich diese Person in dem Moment auch unheimlich bloßgestellt hab', verletzt hab' und das einfach ne schwierige Situation war für uns beide auszuhalten“ (29)*

In Hinblick auf das **Vertrauensverhältnis zwischen der Lehrkraft und dem einzelnen Schüler** geht die Lehrkraft davon aus, dieses durch ihre Intervention gestört sei. Das bis dato bestehende Vertrauen in eine dezente Reaktion der Lehrkraft habe sich aus Sicht des Schülers als brüchig erweisen müssen.

*„Die Frau, die Lehrkraft darf für mich nicht so entscheidend irgendwie eingreifen und mich da im Grunde so maßregeln oder auch so ausbremsen und mich im Grunde mundtot machen , mir das Wort verbieten in dem Zusammenhang“ (109)*

In der Reflexion formuliert dann die Lehrkraft den Anspruch, durch ein Einzelgespräch mit dem Schüler wieder Vertrauen aufzubauen. Wichtig erscheint ihr, dies vorbereitet zu tun.

Die Lehrkraft artikuliert hiermit eine Bereitschaft, sich gegenüber den Anliegen der Schülerinnen und Schüler zu öffnen, immer aber verbunden mit Überlegungen, wie diese Öffnung kontrolliert erfolgen könne.

*„Auch zu gucken wie weit bereite ich das vor, muss ich, wäre mir dann ganz wichtig eben auch erst mal ein Einzelgespräch führen mit der Person, die ja dann auch vielleicht ganz konkret dann auch sich angegriffen fühlt“ (285)*

Generell geht die Lehrkraft davon aus, dass es immer nur ein begrenztes Vertrauen von den Schülerinnen und Schülern zur Lehrkraft gebe und dass diese Begrenzung dazu führe, dass Schülerinnen und Schüler sich immer nur teilweise in ihren Handlungsgründen offenbaren würden. Als Grund dafür sieht sie ein ggf. ambivalentes Handeln der Lehrkräfte. Ein Vertrauensverhältnis - soweit es denn bestehe - beziehe sich auf das Verhältnis der Lehrkraft als ganze Person zu den Schülerinnen und Schülern, nicht auf das rollenförmige Verhältnis.

*„Aber ich auch da feststelle, dass das natürlich auch unterschiedlich von den Schülern wahrgenommen oder verstanden wird. Manche wünschen sich vielleicht viel mehr was Autoritäres oder können da nicht so gut mit umgehen. Wie meint die das denn? Tut die jetzt so locker und nachher schwenkt das um? Weil die laufen ja auch wieder (ein bisschen die Gefahr), oh, oh da ist jetzt jemand so locker solange es gut läuft, aber kaum dass ich, dann war es das.“ (392)*

*„Ist ja klar, dann jetzt wieder doch sauer oder letztendlich wieder doch nicht. Und wir sind doch auch keine Freunde, das sage ich ja auch manchmal und dass man das sich nicht traut einfach offen auszusprechen. Welche Art und Weise auch (immer). Und das ist ja an sich schon ein Punkt was eigentlich schade ist. Das kann ja schwer sein und ich kann ja auch geknickt sein und ich kann ja auch traurig sein oder wütend oder so, aber nichts wäre ja schlimmer als irgendwas Wichtiges nicht zu, nicht zu sagen“ (351)*

xxx

In Hinblick auf die **soziale Deutungsmacht** geht die Lehrkraft davon aus, die Wünsche der Schülerinnen und Schüler zu kennen.

*„Und aber auch für die Klasse, die da auch wiederum zweigespalten war und zum einen das wohl gut fand und zum andern aber dann auch eingefordert hat, dass ich das noch vehementer einfach auch einhalte, das was ich sage, dass ich das dann hier nicht weiter diskutiere“ (32)*

Die Lehrkraft sieht sich weiterhin verpflichtet, die Schülerinnen und Schüler der Klasse vor Zumutungen durch den Mitschüler zu schützen.

*„Ups, ich sehe jetzt und höre jetzt das bestätigt und ich möchte jetzt hier keinen "Nazi", ja, in meiner Klasse haben und ich muss jetzt die Klasse, die anderen quasi auch davor schützen und auch mich“ (46)*

Die Lehrkraft geht davon aus, die soziale Klassensituation interpretieren zu können (bzw. zu müssen), um daraus Konsequenzen für ihr Handeln abzuleiten.

*„also ‚Kontrolle‘ ist jetzt so ein bisschen ein blödes Wort dafür, aber die Situation für die Klasse, für die Gruppe, das ist nicht mehr wirklich in meinem Fokus, und schon gar nicht in meiner Hand. ... Das glaube ich nicht. Es würde für mich ne andere Situation sein, wenn ich diese anderen nicht um mich rum hätte, dann könnte ich glaube ich viel eher entspannt, "entspannt" ne Situation einfach finden, suchen, um mit dem Schüler irgendwie nochmal ne*

*Ebene zu finden, das in Ruhe (.) in irgend ner Form was auch immer jetzt ansteht zu besprechen“ (91)*

**Von einem ‚zum Thema machen‘ der Äußerungen des Schülers sieht sie sich in der Situation offenbar überfordert; in der Reflexion spielt sie diesbezüglich eine mögliche Option durch.**

Bezogen auf ihre soziale (ebenso wie auf die inhaltliche) Deutungsmacht sieht die Lehrkraft das Dilemma, in dem sie sich befindet, da sie einerseits eine offene Diskussion wünscht (also zugesteht, dass ihre soziale Deutungsmacht zumindest teilweise disponibel bzw. diskutabel ist), andererseits davon ausgeht, diese in der Situation nicht zulassen zu können. Die Bereitschaft zur Offenheit wird allerdings durch einen (von der Lehrkraft gesetzten) sozialen Rahmen eingebettet, der geeignet ist ein ‚Ausufern‘ zu verhindern.

*„Also, dass diese Thematik ist mir ja dann schon auch überhaupt nicht, da kann ich nicht locker mit umgehen sondern das ist ja schon was, was mich selber eben auch sehr schockiert hat, dass das jetzt in meiner Klasse oder so ich doch so'n Gedankengut da höre und das eigentlich nicht möchte und das auch quasi auch radikal unterbinden wollte vor dem Hintergrund, dass ich auch eigentlich sagen würde, ich bin ein sehr toleranter Mensch und ich möchte das auch offen diskutieren können. Und das war mir in dieser Situation so nicht möglich“ (53)*

*„Also ich würde das jedenfalls sehr vorbereitet und strukturiert mit viel Zeit und dann machen wollen nur unter den Bedingungen.“(290)*

In der Reflexion spielt die Lehrkraft eine Handlungsoption durch, die es aus ihrer Sicht ermöglichen würde, die soziale Deutungsmacht einerseits teilweise abzugeben andererseits aber - gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern - einen Rahmen zu definieren, der ggf. geeignet sein könnte, ein vergleichbares Dilemma zu verhindern, indem sie Schülerinnen und Schülern Verantwortung für eine Intervention übertragen würde.

**Die Verantwortung für den Rahmen - und ggf. eine ‚Verteidigung‘ dieses Rahmens gegen einen ‚Übergriff‘ seitens eines Schülers - würde allerdings wiederum Teil ihrer sozialen Deutungsmacht sein; auch dann also, wenn die Schülerinnen und Schüler bereit wären ‚mitzuspielen‘, würde sich das Grunddilemma nur ‚auf die nächst höhere Ebene‘ verlagern.**

*„Für einen selber, für die Klasse an sich. Wie sprechen wir miteinander, über was sprechen wir miteinander, also zum Beispiel auch Tabuthemen. Gibt es vielleicht wirklich gerade, wenn es einen wirklich auch, vielleicht auch wirklich instrumentalisierenden. Jeder das Recht hat da, wie weiß ich eine Ampel zu schalten und sagen: so Stopp, da reicht es mir jetzt. Und jeder hat das Recht zu sagen: da reicht es mir jetzt. (Vielleicht) einer und dann müssen wir uns darum kümmern, in welcher Form auch immer. (Gibst du auf, ja). Wäre auch gut, ja klar, wenn man das irgendwie schaffen würde und auch hinbekommen würde, dann eben auch strukturiert sowas für sich und für die Klasse als Prozess und eben auch Konflikte oder eben auch Konflikte an sich als was positives zu sehen. Sagt man sich ja auch immer nö, also in jedem schlechten, nö. Weiß man hinterher wofür es gut war oder“ (229)*

Die Anwendung sozialer Deutungsmacht beinhaltet für die Lehrkraft eine Verantwortung ihrerseits für die soziale Situation.

*„Nö, dass man da einfach nicht eine gute Ebene, eine Beziehungsebene die man hat, die einen gut zusammen arbeiten lässt, dass man so was nicht kaputt macht. Oder eher noch bemüht sein sollte sie zu fördern. Und schon gar nicht kaputt zu machen, indem man bei der Reaktion*

*gar nichts dazu zu sagen und die genau wissen, dass dieser Fall besprochen wurde. Ja das wäre wahrscheinlich das schlimmste oder“ (366)*

Bezüglich der **operativen Deutungsmacht** gibt es einen - von der Lehrkraft - kontrollierten Rahmen und ein ‚Spielfeld‘ mit von allen durchschau- und einklagbaren Regeln. Im Konfliktfall setzt die Lehrkraft diese Regeln außer Kraft, was ihr als Dilemma durchaus bewusst ist (bzw. wird).

*„Doch. Aber eben halt in der Situation wo ich war eher so'ns bisschen ruhiger, und ich hab' versucht, auch wenn ich in die Diskussion gehe, da ist einfach dann, das klappt ja schon ganz gut, dass dann jeder der reden darf, das Wort hat, auch dann ausreden darf. Naja gut, und das dann eben auch so ne Situation war, wo ich dann auch ihn hab' nicht ausreden lassen mehr. So. Und das könnte man jetzt auch weiterspielen, weil ich auch wirklich der Meinung war, das war überfällig, dass ich das jetzt an der Stelle hab' endlich tun müssen“ (152)*

In Hinblick auf eine **Verhaltensbeeinflussung** geht die Lehrkraft davon aus, dass diese in der Situation in Abhängigkeit einer Entscheidung zur Verhältnismäßigkeit von ihr versucht werden muss.

*„Naja, und das war so im Allgemeinen ein sehr komisches Gefühl für mich, also jetzt auch nen Schüler überhaupt erstmal so überhaupt in der Diskussion mit was auszubremsen. Wo ist jetzt das Maß? Aber es war dann einfach auch, ja, schon für mich ne Entscheidung, die richtig war, inhaltlich, zu sagen: "So, nicht weiter." Wer weiß, was da sonst noch zur Diskussion (?), wie soll ich das sonst auffangen?“ (27)*

Die Lehrkraft geht davon aus, dass einige Schülerinnen und Schüler von ihr die **Durchsetzung von Normen** erwarteten. Dabei seien die Schülerinnen und Schüler durchaus widersprüchlich, wenn sie teils eine rigidiere Durchsetzung, teils mehr Lockerheit erwarteten.

*„Und aber auch für die Klasse, die da auch wiederum zweigespalten war und zum einen das wohl gut fand und zum andern aber dann auch eingefordert hat, dass ich das noch vehementer einfach auch einhalte, das was ich sage, dass ich das dann hier nicht weiter diskutiere“ (32)*

*„Manche wünschen sich vielleicht viel mehr was Autoritäres oder können da nicht so gut mit umgehen“ (389)*

Die Art und Weise der Normendurchsetzung müsse allerdings mit Rücksicht auf die Befindlichkeit des Schülers erfolgen

*„Als derjenige, der jetzt eigentlich auch eher ein bisschen dominant auch rüberkommt und auch aktiv jetzt da wirklich in so eine passive, untergeordnete Rolle damit ja auch gedrängt worden ist. Da hat er sich sicherlich sehr unwohl mit gefühlt. Was ich auch in dem Moment sehr gut nachvollziehen konnte. Für ihn“ (116)*

In der Sicht der Lehrerin resultieren die rechtsextremen Aussagen aus **(erfolgs-)störenden Eigenschaften** des Schülers.

*„Da war ein Schüler, Politikunterricht, wir diskutierten da über Sozialpolitik und über Sozialstaat und wie der Staat sich einfach solidarisch gegenüber anderen Gruppen nochmal einsetzen könnte, welche Möglichkeiten es gibt und wir haben da einen in der Klasse, der ist, sagen wir's mal so, sehr, sehr rechts ... eingestellt (9)*

*„Ich glaube, der Schüler ist so von seiner Ideologie überzeugt“ (130)*

Als **(Erfolgs-)störender Umstand** sieht die Lehrkraft den Entscheidungsdruck in der Situation, verbunden mit einer Stresssituation für sie.

*„So und danach reagiert man mal und versucht es dann doch noch. Irgendwie von dieser spontan gestressten Atmosphäre doch noch in irgendeine Form begründet mir und der Gruppe gegenüber zu, bisschen zu heilen oder doch noch ... abzuarbeiten“ (203)*

Auch Zeitdruck, Prüfungen und außerpädagogische Verpflichtungen sind für sie erfolgstörende Umstände

*„Und ich kann auch hier nicht später raus, es wartet im Grunde gleich schon der nächste Termin. Wäre vielleicht nicht anders, wenn ich gleich in den nächsten Unterricht gemusst hätte oder so. Ich weiß nur, das ich meine sowas auch gedacht zu haben: Mensch eigentlich merkst du, dass momentan in deinem Job einfach Unterricht wichtig, aber nur ein wichtiger Punkt ist“ (263)*

*„Nach der Zwischenprüfung das kann man ja auch thematisieren“ (356)*

In Hinblick auf die Positionierung zu **Rolle vs. ganze Person** sieht sich die Lehrkraft als ganze Person angegriffen und als ganze Person gefordert; eine ‚Entlastung‘ durch ein ‚Verschieben‘ des Konflikts in den Bereich des rollenförmigen, professionellen Handelns ist für sie (zunächst) nicht möglich. Eine sachliche Konfliktbearbeitung wäre aus Sicht der Lehrkraft auf der Ebene der Rolle anzusiedeln.

*„ich möchte jetzt hier keinen ‚Nazi‘, ja, in meiner Klasse haben und ich muss jetzt die Klasse, die anderen quasi auch davor schützen und auch mich“ (47)*

*„Da bin ich dann auch raus und hab' gedacht: "Hm. Das kannst du irgendwie nicht gewinnen." (.) Und da bin ich auch nach Hause und hab' das so für mich so nachbereitet: War das jetzt richtig, war das jetzt gut, einfach um das jetzt so für mich klarzukriegen vor dem Hintergrund: Ist das jetzt ok wie's war“ (37)*

*„Ja, zum einen denke ich, er wird den Anspruch haben, dass ein Lehrer sowieso mit so einer Situation umgehen können muss. Auch nicht das Recht hat, irgendwelche Schüler so zu maßregeln“ (122)*

Für die Lehrkraft gibt es die Möglichkeit, von der Rolle zu einer „Beziehungsebene“ zu wechseln; Gründe dafür liegen in einem dann offeneren Verhältnis, in dem von den Schülerinnen und Schülern „Wichtiges“ gesagt wird (unterstellt, dies würde in einem rein rollenförmigen Lehrkraft-Schüler/innen-Verhältnis unterbleiben).

*„Naja, es ist aber auch schon ganz klar so, ich meine so arbeite ich auch gerne und auch bewusst und ab und zu gestehe ich mir auch geht schon um die Beziehungsebene, die ihnen da wichtig ist. Wo sie Sorge haben: ich bin dann zu beleidigt oder. Das ist ja immer, das ist ja keine gleiche (Ebene) ... Ist ja klar, dann jetzt wieder doch sauer oder letztendlich wieder doch nicht. Und wir sind doch auch keine Freunde, das sage ich ja auch manchmal und dass man das sich nicht traut einfach offen auszusprechen. Welche Art und Weise auch (immer). Und dass ist ja an sich schon ein Punkt was eigentlich schade ist. Das kann ja schwer sein und ich kann ja auch geknickt sein und ich kann ja auch traurig sein oder wütend oder so, aber nichts wäre ja schlimmer als irgendwas Wichtiges nicht zu, nicht zu sagen“ (351).*

Die Lehrkraft erachtet es als erforderlich, sich an der **externen Erwartung**, rechtsradikale Äußerungen zu verhindern, zu orientieren. Sie benennt diese allerdings nicht als solche.

*„Und hat dann eben auch sehr (.) sehr rechte (.) krasse (.) Statements da formuliert, die ich nicht so stehen lassen konnte“ (10)*

## **Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge: Öffnend-kontrollierendes Manövrieren**

Der Lehrkraft ist das inhaltliche Dilemma bewusst, in das sie durch die Positionierungen zur **inhaltlichen Deutungsmacht** (Bewertung der Aussage in Hinblick auf Zulässigkeit, Beharren auf der Letztentscheidungsmacht zu inhaltlichen Deutungen, stellvertretende Deutung und Intervention für andere Schülerinnen und Schüler einerseits und Zulässigkeit von abweichenden Deutungen durch einzelne Schülerinnen oder Schüler andererseits) und das Handeln des Schülers geraten ist.

Dem entsprechen die Positionierungen zur **sozialen Deutungsmacht**, in denen sich die Annahme findet, die Wünsche oder Anliegen der Schülerinnen und Schüler kennen zu können, die anderen Schülerinnen und Schüler vor Zumutungen schützen zu müssen und die soziale Klassensituation insgesamt zutreffend interpretieren zu können und zu müssen.

Übergreifend geht sie davon aus, die Klasse (bzw. die einzelnen Schülerinnen und Schüler) stets ‚unter Kontrolle‘ haben zu müssen. In der Reflexion des Falls wird von ihr eine Positionierung hervorgehoben, die auf einen Teilverzicht (temporär oder segmentär) ihrer **Macht** hinausläuft (Offenheit), ohne den Letztanspruch auf Macht preiszugeben (die Asymmetrie des Arrangements wird als für Schule konstitutiv betont). (So erwägt die Lehrkraft in der Reflexion eine Lösung, die darin bestehen könnte, dass jede/r – Lehrkraft wie Schülerinnen und Schüler – das Recht haben sollte, dann zu intervenieren, wenn Grenzen des persönlich Tolerablen in Hinblick auf Inhalte überschritten werden. Bemerkenswert ist, dass die ‚Normalsituation‘ Unterricht dies konkret verhindert hat).

Das Dilemma wird auch gespeist von Positionierungen zum **Machtverhältnis zwischen Lehrkraft und einzelнем Schüler**, in denen einerseits die Notwendigkeit hervorgehoben wird, den Schüler bremsen zu müssen, da dieser eine Machtposition an sich reißen möchte, die nur der Lehrkraft zustehe, und andererseits ein möglicherweise unverhältnismäßiger Machtgebrauch gegenüber diesem einzelnen Schüler erwogen wird. Entsprechend rückt auch die Positionierung zum Vertrauensverhältnis, das möglicherweise durch eine Intervention der Lehrkraft gestört ist, in den Blick. Generell ist dabei ihre Sicht die, dass es (sowieso immer nur) ein begrenztes Vertrauen der Schülerinnen und Schüler zur Lehrkraft geben kann und damit verbunden Handlungsgründe der Schülerinnen und Schüler nur partiell sichtbar werden könnten (reziprok wird von ihr angenommen, dass eine Vertrauensstellung nur im Modus der ganzen Person möglich sei).

Als ganze Person ist sie empört über die Äußerungen des Schülers; sie positioniert sich so, dass diese Betroffenheit als ganze Person berechtigt ist und ein - temporäres - Aussetzen des Rollenverhältnisses bedeutet (das durch ein - gut vorbereitetes - Gespräch mit dem Schüler wieder hergestellt werden könnte).

Bemerkenswert ist, dass sie als Ursache die **(erfolgs-)störende Eigenschaft des Schülers** rechtsextrem zu sein hervorhebt, sich aber nicht explizit auf gesellschaftliche Umstände (sondern auf rechtsextreme Gruppen) und umgekehrt nicht auf eine gesellschaftliche **Erwartung** an sie als Lehrkraft rechtsextreme Äußerungen zu unterbinden bezieht. So ist der Blick auf gesellschaftliche Gegebenheiten unterbrochen durch ein eher personalisierendes Zuschreiben von Normabweichungen bzw. Normsetzungen.

Die Einzelpositionierungen weisen in ihrem Zusammenhang auf einen Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhang hin, der immer wieder und in verschiedener Hinsicht auf ein Öffnen von (Macht-) Verhältnissen hinausläuft, das verbunden ist mit einem übergreifenden Letztkontrollanspruch. Dabei lassen die Positionierungen ein Manövrieren in einem gewissen Maß von Unsicherheit zu, verbunden mit einem Vertrauen, die Letztentscheidungsmacht doch immer wiedergewinnen zu können. Dieses Muster ist für die Lehrkraft funktional, da es elastische - auch von den Schülerinnen und Schülern akzeptierte - Pufferbereiche gibt, die der Lehrkraft (begrenzt) unscharfes Handeln und den Schülerinnen und Schülern Handlungsfreiräume zugestehen. Im Fall wird das Muster allerdings brüchig, da es in der situativen Überforderungssituation nicht widerspruchsfrei ist. Die von der



Lehrkraft angedachte ‚Lösung‘ verlagert den Pufferbereich auf eine höhere Ebene, in dem eine Erweiterung der Flexibilität der sozialen Deutungsmacht angedacht wird.

Das Muster erweist sich situativ als unzulänglich in Hinblick auf ein - prinzipiell naheliegendes - ‚Zum-Thema-machen‘ des Konflikthalts: Das Umgehen mit rechtsextremen Äußerungen kann direkt Gegenstand eines Unterrichts im Fach Politik sein. Allerdings ist in dem Arrangement der Bezug auf gesellschaftlich-politische Aspekte ein eher theoretischer denn ein unmittelbarer; eine reale politische Auseinandersetzung im Klassenraum mit offenem Ausgang lässt das Muster nicht zu und allein ein ‚theoretisches‘ Erörtern von Handlungsoptionen im Umgang mit dem Schüler würde das Setting aus dem Gleichgewicht bringen.

Dennoch sind in dem Muster Verstehensoptionen inhaltlicher aber vor allem auch sozialer Art erkennbar. Dies steht in Zusammenhang mit Positionierungen zu begrenzter Deutungsmacht, aber auch der Möglichkeit partieller Abgabe von Macht. Zwar beinhaltet das Muster Möglichkeiten eines flexiblen Reagierens aber andererseits ist es auch tauglich für die Zuspitzung von Differenzen, die dann Ausgangspunkt für Bemühungen um ein Verstehen sein können.

In dem Muster selbst finden sich bereits Hinweise auf Möglichkeiten einer Revision. Dies ist vor allem durch Positionierungen begründet, die deutliche Verweise auf Widersprüchlichkeiten in den Anforderungen bzw. Spannungsfelder enthalten. Das Muster beinhaltet weiterhin zwar die Möglichkeit einer gewissen Flexibilität, andererseits ist es auch geeignet Brüche zuzulassen, die dann Anlass für ein Überdenken von Positionierungen und Handlungsbegründungen sein können.