

Fall:

Rückgabe einer Klassenarbeit: Eine Schülerin erhält eine Note 3 statt einer 2, weil aus Sicht der Lehrkraft eine Antwort nicht eindeutig ist. Die Schülerin akzeptiert die Begründung der Lehrkraft nicht. Als die Lehrkraft nicht auf ihre Argumente eingeht, zerreißt sie ‚klassenffentlich‘ die Arbeit und entsorgt sie im Mülleimer. Die Lehrkraft weist die Schülerin mit Verweis auf den Dokument-Charakter der Arbeit zurecht und rügt das Auftreten der Schülerin vor der Klasse. Die Lehrkraft telefoniert am Wochenende mit ihrer Teampartnerin wegen des Vorfalles. Die Lehrkraft holt die Schülerin am darauffolgenden Montag aus dem Unterricht, um mit ihr zu reden. Die Schülerin geht nicht auf ihre Argumente ein und reagiert lautstark verärgert. Die Lehrkraft thematisiert den Vorfall erneut vor der Klasse und trägt dort Argumente vor, die sich auf den Dokument-Charakter der Arbeit beziehen.

Positionierungen:

Die das Bedeutungs-Begründungs-Muster dominierenden Positionierungen beziehen sich auf die soziale Deutungsmacht, Machtverhältnisse, Normendurchsetzung und Verhaltensbeeinflussung und werden im Folgenden zunächst dargestellt, bevor die übrigen, das Muster weiter ausdifferenzierenden Positionierungen beschreiben werden.

Zur ihrer **sozialen Deutungsmacht** positioniert sich die Lehrkraft insofern als diese den Modus der Konfliktbearbeitung bestimmt: Sie geht von der Möglichkeit aus, die Schülerin nicht bloßgestellt zu haben, vermutet dann aber doch, dies getan zu haben.

„Ich hab' sie jetzt nicht vor der Klasse bloßgestellt, sondern ich hab' dann auch, wie war das erstmal? Ich hab' zwar 'n Satz dazu gesagt, hab's aber nicht zu sehr aufgebauscht“ (84)

„das ist, ich gehofft habe, das ist ja wohl hoffentlich nur ein Problemchen ... Und wenn ich das auch noch jetzt weiter, dann ist das kein Problem. Und ich habe jetzt auch keine Zeit da eine Stunde, dann jetzt mit der, die ganze Klasse zu involvieren, obwohl dann auch nur explizit die eine Schülerin Probleme hat“ (137)

Ebenso bezogen auf die **soziale Deutungsmacht** geht die Lehrkraft davon aus, dass Schülerinnen oder Schüler sich einsichtig zeigen und diese akzeptieren müssten, gleichermaßen gibt es für sie die Möglichkeit, dass die ihre soziale Deutungsmacht von Schülerinnen oder Schülern zur Disposition gestellt wird.

„also weil sie eben uneinsichtig war, weil sie das nicht verstanden hat . Ich hab' ihr das nochmal in Ruhe erklärt, dass ich halt auf eine Lösung, die zweideutig ist, keinen Punkt geben kann, dass ich da nicht das Richtige raussuchen kann“ (37)

„Ja und ich wollte sie dazu bringen, dass sie das wenigstens einsieht, dass zumindest (unter), als i-Tüpfelchen vielleicht sich auch nochmal entschuldigt und das respektiert und einsieht“ (156)

„Also, ich merkte schon, dass da plötzlich 100% Aufmerksamkeit auf mich war, weil, die waren untereinander noch am Tuscheln, haben irgendwie Aufgaben verglichen und die Punkte

zusammengezählt, nochmal Prozentzahl ausgerechnet, und dann war plötzlich Stille, alle kucken mich an, haben gedacht: Lässt sie das jetzt durchgehen? Was macht sie jetzt? Wie reagiert sie?“ (69)

Ihre **soziale Deutungsmacht** sieht sie als berechtigt und Rechtfertigung für Entscheidungen und sie geht davon aus, diese durch Erläuterungen herstellen bzw. verstärken zu können.

„Von daher, dass die das auch wissen, dass ich das nicht durchgehen lasse, so ein Verhalten“ (77)

Im Falle von eigenen Zweifeln an ihrer **sozialen Deutungsmacht** gibt es für die Lehrkraft die Möglichkeit, diese durch kollegiale Absprachen zu verbessern.

„Und mit der entsprechenden Teampartnerin von mir auch telefoniert, weil die auch ähnliche Probleme schon mal hatte“ (25)

Hinsichtlich der **Normendurchsetzung** positioniert sich die Lehrkraft so, dass eine exemplarische Sanktionierung (in diesem Fall ein öffentliches Thematisieren eines vermeintlich falschen Handelns) maßgeblich sein kann (also Maßstäbe für das Einhalten von Normen für die ganze Klasse setzen kann).

„Ich hab' sie jetzt nicht vor der Klasse bloßgestellt, sondern ich hab' dann auch, wie war das erstmal? Ich hab' zwar 'n Satz dazu gesagt, hab's aber nicht zu sehr aufgebauscht“ (84)

„Das war nicht richtig, da hab' ich auch dann zu emotional reagiert, weil, mit Arbeit zerreißen und so" Ich wollte halt einfach ne Einsicht nochmal haben oder vielleicht ne Entschuldigung auch“ (41)

Ebenfalls bezogen auf die **Normendurchsetzung** geht die Lehrkraft von einer Erwartung der (anderen) Schülerinnen und Schüler der Klasse aus, dass sie die Normen durchsetzen müsse (bzw. deutlich machen müsse, wo eine Durchsetzung unvermeidlich sei).

„Also, ich merkte schon, dass da plötzlich 100% Aufmerksamkeit auf mich war, weil, die waren untereinander noch am Tuscheln, haben irgendwie Aufgaben verglichen und die Punkte zusammengezählt, nochmal Prozentzahl ausgerechnet, und dann war plötzlich Stille, alle kucken mich an, haben gedacht: Lässt sie das jetzt durchgehen? Was macht sie jetzt? Wie reagiert sie?“ (69)

„Alle 24 Augen gucken auf mich, was mach' ich jetzt“ (13)

Die Positionierungen der Lehrkraft zur **Verhaltensbeeinflussung** beziehen sich auf die angenommene Verpflichtung bzw. Notwendigkeit eine Schülerin oder einen Schüler zu bremsen, wenn diese oder dieser den eigenen Erwartungen widersprechend handelt.

„Und sie zerreißt dann vor meinen Augen die Arbeit, stapft mit der Arbeit zum Mülleimer und stopft die Arbeit dann da rein. Alle 24 Augen kucken auf mich, was mach' ich jetzt und dann hab' ich halt auch noch 'n Satz dazu gesagt, dass das ja jetzt hier spätpubertäres Verhalten ist und dass das auch ein Dokument ist, was man aufbewahren müsste“ (15)

Ebenfalls bezogen auf die **Verhaltensbeeinflussung** positioniert sich die Lehrkraft so, dass es ihre Pflicht sei, bzw. es ihr zustünde dafür zu sorgen, dass die Klasse ruhig wäre.

„Aber ja zum einen war, die Klasse war unruhig und ich wollte es gerne, ich wollte es ja. Ich wollte es, wollte mir glaube ich erst eine Strategie überlegen ...Ich hatte es ja angesprochen, habe ihr, der Schülerin, gezeigt, dass (sie) das so nicht“ (145)

„Und eben dann quasi auch dieser Anspruch, die Klasse irgendwo ruhig zu halten“ (152)

Schließlich sieht die Lehrkraft bezogen auf eine **Verhaltensbeeinflussung** es als ihre Aufgabe an, Schülerinnen oder Schüler dahin zu bringen, mehr Verantwortung zu übernehmen.

„Ja und ich wollte sie dazu bringen, dass sie das wenigstens einsieht, dass zumindest (unter), als i-Tüpfelchen vielleicht sich auch nochmal entschuldigt und das respektiert und einsieht“ (156)

Die Positionierungen bezogen auf das **Machtverhältnis Lehrkraft zu einzelner Schülerin oder einzel-nem Schüler** entsprechen an einer Stelle denen zur sozialen Deutungsmacht: Eine Normalität des Machtverhältnisses wird als überschreitbar gesehen (die Belegstellen entsprechen den oben angeführten). Eine weitere Positionierung zu diesem Machtverhältnis bezieht sich auf die mögliche Gefährdung der Kontrolle über Schülerinnen oder Schüler aufgrund einer Ablenkung durch einen Konflikt.

„Dann wären ihr locker noch zehn Minuten mindestens gewesen ... Und eben dann quasi auch dieser Anspruch, die Klasse irgendwo ruhig zu halten“ (152)

Bezogen auf das **Machtverhältnis der Lehrkraft zur Klasse** gibt es eine Positionierung, die von gegensätzlichen ‚Lagern‘ bzw. einer Fehde ausgeht, in der ggf. Beweismaterial erforderlich werde. Eine weitere Positionierung geht von der Notwendigkeit aus, die Klasse jederzeit unter Kontrolle halten zu müssen (Belegstelle wie oben).

„dass ne Klassenarbeit ein Dokument ist, das nicht zerrissen werden darf, weil sie letztendlich, auch wenn ich jetzt mal bei Noten was Falsches eintrage in mein Notenheft, dass sie ja auch beweisen müssen“ (46)

Eine Positionierung zur **Autorität der Lehrkraft** geht davon aus, dass diese durch die Schülerinnen und Schüler respektiert werden müsse.

„Ich fand das dann auch respektlos und dann, dass die Klasse das weiß“ (80)

Zur **Rolle vs. ganze Person** positioniert sich die Lehrkraft insofern als sie die Möglichkeit sieht, durch einen Angriff einer Schülerin irritiert zu sein, deswegen ggf. aus der Rolle fällt bzw. sich vor diesem Angriff schützen muss.

„Von Seiten der Schülerin war es schon ein Anpampfen, also weil sie eben uneinsichtig war, weil sie das nicht verstanden hat“ (35)

„Und auch wie die Schülerin mich angepflaumt hat und ob ich dann auch halt angemessen reagiert hab“ (19)

„wie ich mich auch dabei gefühlt hatte und die Schülerin war aber, da war ich ganz entsetzt“ (28)

Hinsichtlich eines **Vertrauensverhältnisses** zwischen Lehrkraft und einzelnen Schülerinnen oder Schülern gibt es eine Positionierung, dass dieses durch die Intervention der Lehrkraft gestört sein könnte. Grundsätzlich - so eine weitere Positionierung dazu - sei ein wechselseitiger Austausch wünschenswert (allerdings nur insofern, als die Lehrkraft darüber die Möglichkeit hat, ihre Deutungsmacht durchzusetzen - siehe oben)

„war die Schülerin erst mucksch die nächsten zwei, drei Stunden, hat nicht viel gesagt“ (49)

„es hat ja die ganze Zeit Verständigung ... stattgefunden. Und ich hatte mich ja auch bemüht ... und ich bin sogar extra noch am Montag hingegangen“ (99)

Eine weitere Positionierung bezogen auf das **Vertrauensverhältnis** geht davon aus, dass dieses durch eine Angst um Zensuren bzw. durch das Abhängigkeitsverhältnis grundsätzlich gestört sein kann. Dies schließt eine Positionierung auf ein **distanziert-pragmatisches Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zu Schule und Inhalten** mit ein, die dazu führe, dass es einen Mangel an Bereitschaft geben, die mit Fehlern oder Unzulänglichkeiten auseinanderzusetzen.

„Dann ist man selbst Schüler was äußere ich, glaube man überlegt sich das ja auch genau was sagt man und was nicht“ (181)

Bezogen auf ein **Distanziert-pragmatisches Verhältnis Lehrkraft zu Schülerin oder Schüler** positioniert sich die Lehrkraft so, dass ihr die Wohlwollen gegenüber den Schülerinnen oder Schülern als nicht gewürdigt sieht.

„Ja, weil ich sonst immer wohlwollend und ich arbeite immer schon mit einem Auge zu wenn das mal kritisch ist, das dann korrigiere. Und dass das dann nochmal, weil das ja wirklich eindeutig war, dass das dann nicht anerkannt wird, und dann noch diskutiert wird“ (56)

Eine Positionierung der Lehrkraft zur **sozialen Klassengemeinschaft** geht davon aus, dass diese als Bühne für Konflikte dienen kann.

„Also, ich merkte schon, dass da plötzlich 100% Aufmerksamkeit auf mich war, weil, die waren untereinander noch am Tuscheln, haben irgendwie Aufgaben verglichen und die Punkte zusammengezählt, nochmal Prozentzahl ausgerechnet, und dann war plötzlich Stille, alle kucken mich an, haben gedacht: Lässt sie das jetzt durchgehen? Was macht sie jetzt? Wie reagiert sie?“ (69)

In Hinblick auf die **Leistungsbewertung** wird dieser der Wert eines beweiskräftigen Dokuments zugeschrieben. Letztlich - so eine weitere Positionierung - liege die Bewertungsmacht ausschließlich bei der Lehrkraft. Bezogen auf **erfolgsstörende Eigenschaften der Schülerinnen oder Schüler** geht die Lehrkraft von einer durch mangelnde Verantwortung bedingten fehlenden Einsicht aus.

„dass ne Klassenarbeit ein Dokument ist, das nicht zerrissen werden darf, weil sie letztendlich, auch wenn ich jetzt mal bei Noten was Falsches eintrage in mein Notenheft, dass sie ja auch beweisen müssen“ (46)

„ich wollte sie dazu bringen, dass sie das wenigstens einsieht, ... und das respektiert und einsieht“ (156)

Positionierungen zu **erfolgsstörenden Umständen** erfolgen wenn von der Notwendigkeit ausgegangen wird, Vorgaben umzusetzen und die Prüfung vorzubereiten.

„Also ich weiß ja, dass er extrem auch unter Zeitdruck war, weil ich wusste: okay, da ist die Zwischenprüfung und dass ich, ich gehofft habe, das ist ja wohl hoffentlich nur ein Problemchen“ (134)

Bedeutungs-Begründungs-Muster: durchsetzend-ertragendes Nachsteuern

Das hervortretende Merkmal des Bedeutungs-Begründungs-Musters ist die Sicht auf durchzusetzende soziale Deutungsmuster und Normen. Dabei spielt die **exemplarische Sanktionierung** auf ‚offener Bühne‘ eine wesentliche Rolle, da darüber allen Schülerinnen und Schülern verdeutlicht werden kann, dass die Bereitschaft besteht, auf Angriffe bzw. Verunsicherungen, bezogen auf die aus Sicht der Lehrkraft ordnungsgemäße Erfüllung ihrer Aufgaben, zu reagieren.

Die Autorität der Lehrkraft ist zu respektieren das **Machtverhältnis** zwischen Lehrkraft und Klasse wird als gerechtfertigt und eine ständige Kontrolle der Schülerinnen und Schüler als erforderlich gesehen. Konflikte sind auch deshalb störend, weil dann diese Kontrolle zu verlieren gehen droht. Grundsätzlich gibt es zwei sich belauernde ‚Lager‘ (die Lehrkraft hier, die Schülerinnen und Schüler dort), die weniger auf einer Vertrauensbasis als eher auf der Basis von geltenden Normen und ggf. Beweismitteln zueinander stehen. Die **Asymmetrie des Verhältnisses** ist gültige und nicht hinterfragbare Tatsache. Ein Infragestellen der **Autorität** wird als Angriff auf die Machtposition als Lehrkraft wahrgenommen und ist mit Irritation und Verunsicherung verbunden. Gleichzeitig gibt es die Möglichkeit in der Reaktion darauf die Grenzen einer - als Normalität von den Schülerinnen und Schülern generell akzeptierten - Sanktionierung als Machtdurchsetzung zu überschreiten, woraus ebenfalls eine Verunsicherung ob einer möglichen Gefährdung des Arrangements resultieren kann. Mit beiden - sich als Antagonisten gegenüberstehenden - Begründungen steht eine auf die ganze Person bezogene negative Befindlichkeit in Zusammenhang.

Ein mögliches **Vertrauensverhältnis** zwischen Lehrkraft und Schülerinnen oder Schülern wird als von vorneherein eingeschränkt gesehen durch die Abhängigkeit der Schülerinnen bzw. Schüler von der Lehrkraft. Wenn prinzipiell eine Auseinandersetzung als wünschenswert angesehen wird dann deswegen, weil dies als Möglichkeit erscheint, eigene Deutungsmuster als Lehrkraft durchzusetzen; einen Raum für die umgekehrte Richtung, für das Verstehen der Interessen der Schülerinnen oder Schüler gibt es keine Erfordernis. Falls erforderlich erfolgt eine Einschätzung dessen, was die Sichtweise oder die Anliegen der Schülerinnen oder Schüler seien durch die Lehrkraft. Das Muster beinhaltet somit eine Verdeutlichung der Regeln und Normen, die Bestandteil der Deutungsmacht der Lehrkraft sind, gegenüber den Schülerinnen und Schülern und verbunden mit der Erwartung, dass diese von den Schülerinnen und Schülern nachvollzogen und übernommen werden.

So gibt es die Notwendigkeit, in Hinblick auf die **Deutungsmacht** die Balance zwischen der **Durchsetzung der eigenen Normen** ebenso zu begründen wie eine Beachtung dessen, was dabei üblicherweise von der Klasse (so wie sich dies der Lehrkraft gegenüber aus ihrer Sicht artikuliert) akzeptiert wird. Hierfür gibt es zwar die Option die eigene Deutungsmacht über Erläuterungen und Erklärungen durchzusetzen, gleichzeitig muss es aber eine Möglichkeit geben festzustellen, inwieweit eine Akzeptanz durch die Klasse vorhanden ist. Gibt es diesbezüglich keine Handlungsweisen einer offenen Verständigung, dann kann von der Lehrkraft nur mehr oder weniger passiv ertragen werden, was sich ihr diesbezüglich offenbart. Als Bedeutungshintergrund für diesen Aspekt gibt es die Positionierung zu einem **distanziert-pragmatischen Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zur Schule**: Offene Auseinandersetzungen, in denen Schülerinnen oder Schüler ihre Anliegen und Handlungsgründe tatsächlich einbringen würden, erscheinen vor dem Hintergrund dieses Verhältnisses als unwahrscheinlich.

Die darin liegende Fragilität offenbart sich in dem Fall in der negativen Befindlichkeit der Lehrkraft und in dem Versuch, über ein Gespräch mit einer Kollegin, Deutungssouveränität wiederzugewinnen. In der Reflexion wird dies zwar offenkundig, das Muster für die Lehrkraft selbst aber nicht so brüchig, dass Handlungsoptionen durchgespielt würden. Vielmehr repliziert die Lehrkraft letztlich für sich das in der Fallerzählung erkenntlich gewordene Muster so, wie es hier darstellt wird.

Für die Lehrkraft ist das Muster funktional da es ihr erlaubt die von ihr wahrgenommenen externen Erwartungen (insbesondere in Hinblick auf die Prüfungsvorbereitung) in einem von ihren (sozialen) Regeln und Normen dominierten Prozess zu realisieren. Solange die damit verbundene Funktionalität für die Schülerinnen und Schüler erhalten bleibt, die darin besteht, dass immer auch eine ertragende Berücksichtigung der durchschnittlichen oder auch summierenden Interessen der Schülerinnen und Schüler erfolgt, lässt sich damit ein ‚normales‘ Unterrichtsgeschehen aufrechterhalten.

Verstehensoptionen hält das Muster eher nicht bereit. Die in Hinblick auf die Leistungsbewertung den Schülerinnen oder Schülern zugestandene Gegenkontrolle (mittels dokumentierter Leistungsnachweise, die ggf. als Beweismittel dienen können) ist auf eine rein formale Ebene begrenzt. Es gibt keinerlei Hinweise auf detaillierte Bemühungen um ein Verstehen subjektiver Intentionen und Aufschlüsselungen.

Bezüge auf widersprüchliche Anforderungen oder Spannungsfelder finden sich in dem Muster kaum. So ist eine möglicherweise darauf aufbauende Revision des Musters nicht naheliegend.