

## 04\_Lk1\_TN1: Ernüchtert-zögerndes Ausweichen

Reflexion ab Zeile 286

Fall:

Im Vorfeld einer Klassenarbeit erfolgt eine Bearbeitung von Mathematik-Aufgaben im Unterricht, die in vergleichbarer Form in der darauf folgenden Klausur gestellt werden. Bei der Korrektur dieser Mathematikarbeit wird der Lehrkraft deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben nicht lösen konnten. Die Arbeit fällt insgesamt sehr schlecht aus. Die Lehrkraft spricht die Schülerinnen und Schüler nach Rückgabe der Arbeit auf mögliche Ursachen für das schlechte Ergebnis an. Die Schülerinnen und Schüler liefern keine für die Lehrkraft stichhaltigen Gründe für das schlechte Abschneiden. Die Lehrkraft lässt zu einem späteren Zeitpunkt - nach einer Wiederholung der Lehrinhalte - eine zweite Arbeit zur gleichen Thematik schreiben.

### Positionierungen:

Ein wesentlicher Aspekt des Bedeutungs-Begründungs-Musters sind die Positionierungen zum **distanziert-pragmatischen Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zu Schule und Inhalten**: Dieses Verhältnis wird von der Lehrkraft als Grund für die mangelnde Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler gesehen, Fehler, bzw. Unzulänglichkeiten zu thematisieren.

*„Ja, aber das erkenn ich auch, in dem Moment, wo ich so eine Klausur zurückkriege, und ich kriege da so einen (Koffer?) wieder, da habe ich natürlich auch nicht unbedingt Bock, sich mit darüber zu unterhalten, warum das jetzt in die Hose gegangen ist, ne, das ist ja auch immer schwierig und (...) die hatten eben Angst, was wird mit meiner Note“ (87)*

*„Auf der einen Seite geht's bei mir um eine Zensur, und das ist ihnen vielleicht auch manchmal egal. Auf der anderen Seite geht es um keine Zensur und das ist ihnen auch egal (lacht) und dann bin ich wieder irritiert“ (201)*

*„Ja, es ist auch sehr wenig gekommen. Hätte dann auch mal jemand gesagt, aber das ist dann mal wieder dieses Rollensystem, dass dann von vornherein niemand sofort sagt: Naja, aber sie haben uns das nicht richtig erklärt. Oder das konnte man nicht verstehen. Oder so ähnlich. Sowas ist auch überhaupt nicht gekommen“ (68)*

Als mögliche Ursache für das distanziert-pragmatische Verhältnis wird von der Lehrkraft mangelnde Reife der Schülerinnen und Schüler gesehen.

*„Und wo man wirklich am Ende sagen kann: Ich weiß nicht was hier schief läuft ... Nee, ganz schwer. Also das ist ja genau das Gleiche, wenn irgendwo ein Schüler beim Schummeln nicht erwischt wird. Für die zählt ja die geschummelte Zwei mehr als die nicht geschummelte Vier, obwohl der mit der Vier mehr weiß als der, der die Zwei bekommen hat. Aber das ist eben einfach (...) das ist auch eine Reife, die man irgendwann braucht und bekommt aber die man in dem Moment wahrscheinlich nicht hat. Und genauso ist es da eben auch. (...) Weil sie noch nicht lange genug in der Arbeitswelt sind, im Leben sind. Ich weiß es nicht, keine Ahnung“ (115)*

Eine weitere wesentliche Ursache für das distanziert-pragmatische Verhältnis ist aus Sicht der Lehrkraft die fehlende Freiwilligkeit bzw. die Schulpflicht.

*„Kann auch von, von eben dem ganzen Schulumfeld sein ... Wer würde denn von den Schülern die wir so kennen, einfach, ich kenn keine Zahlen. Wer würde denn freiwillig in die Schule gehen, weil er noch ein Lernzuwachs oder Wissenszuwachs erfahren möchte. Und wer und wie*

*viele würden sagen, nö, kein Bock, will ich nicht. Ich glaube das hängt schon ganz viel zusammen dass es auch einfach ne Schulpflicht ist, also d.h. du musst da hingehen und das ist ja bei uns eigentlich hier noch viel extremer oder sagen ja eben auch und hören wir ja auch ,um Gottes Willen, Berufsschule, bist du verrückt?' das will ja gar keiner, oder so und viele glauben ja, dass BS eine ganz schlimme Schule ist. Also ich glaube dass das was mit dieser Pflicht behaftet ist und alles was man machen muss ist glaub ich eher negativ besetzt und deshalb weiß ich auch nicht wer hier freiwillig in die Schule gehen würde. ... ja weil wir ja eben darüber gesprochen haben, eigentlich geht man ja in die Schule, weil man ja eigentlich ein Wissenszuwachs haben möchte ... Also quasi freiwillig aber es geht keiner freiwillig in die Schule. So grundsätzlich“ (376)*

Prinzipiell gibt es seitens der Lehrkraft die Möglichkeit, ein nicht distanziert-pragmatisches Verhältnis zu fördern, dem stünden aber ggf. negative Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber, die durch Mangel an Anerkennung und Wertschätzung zustande gekommen sein können.

*„vielleicht muss man dann ja anders fragen oder bzw., anders antworten oder eben sie dazu bringen. dass sie das was sie dann eigentlich schon Wissen auch anwenden können, oder eben also wie gesagt interessanter machen eben diese Motivation, also diese intrinsische Motivation einfach da die da eben eine ganz große Rolle spielt und ähm, aber ich glaube trotzdem dass sie auch ganz schlechte Erfahrungen gemacht haben in dem Moment wo sie dann gefragt haben auch in ihrer bisherigen Schulzeit wahrscheinlich und ihrem bisherigen Leben“ (356)*

*„Und aber die Frage ist jetzt, wo kommt es dann zu einem Punkt, wo man dann merkt, das ist dann jetzt auf einmal vorbei. So das kann ja eigentlich nur kommen, wenn man in dem Moment wo man fragt, schlechte Erfahrungen macht. Also das das irgendjemand entweder gar nicht antwortet und du das Gefühl hast "na gut, dann frag ich eben nicht mehr, oder dass du eben ähh, also negative Antworten auf deine Fragen bekommst, "wieso weißt du das nicht" oder keine Ahnung, also das man keine, ja ne gewisse, ich will nicht sagen Wertschätzung, aber dass man auf jeden Fall nicht anerkennt, das jmd., nachfragt oder Interesse hat an etwas und das muss ja irgendwann verloren gehen“ (340)*

Letztlich hinge das Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zu Schule und Inhalten aber von deren persönlicher Entwicklung, die vor allem von den Erfahrungen in der betrieblichen Praxis geprägt sei, ab. Dabei gebe es dann Schülerinnen und Schüler, die ‚mehr‘ wollten und andere, die sich mit ‚weniger‘ zufrieden geben würden (hier wird ein Zusammenhang mit **Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern**, bezogen auf deren Selbststeuerung, hergestellt; ebenso einer zu **gesellschaftlichen Gegebenheiten**, wenn von einer Parallelität dieser Unterschiede in den Eigenschaften und unterschiedlicher Teilhabe an Verfügung in der betrieblichen Arbeitsteilung ausgegangen wird)

*„Ja, ja und auch mit der Reife und mit der persönlichen Entwicklung die auch einfach so eine Ausbildung mit sich bringt. (???) Auch Bamberg (?) oder so sagt immer sittliche Reife, moralische Reife erreicht man nur durch Arbeit. ne so nen alter Pädagoge war das auch und das ist auch schon was dran ... Weil man Verantwortung übernehmen muss ... Ich glaube bei den meisten schon, es ist dann nur unterschiedlich dann ausgeprägt und die einen, die möchten dann weitermachen, also ich sag mal so nen Unternehmen braucht immer n paar Wassereimerträger und auch n paar Häuptlinge und das erkennt man dann bei den Azubis schon ganz deutlich ... (da) gibt es ... welche, die, die blicken weiter voraus und wollen auch mehr und wollen das mehr steuern, mehr lenken in den Möglichkeiten, die sie da haben ... (und dann welche) die einfach nur ich sag mal in Anführungsstrichen, die, die durch die Prüfung durch wollen, weil sie wissen, dass sie anschließend ihren Arbeitsplatz haben und dort arbeiten kön-*

*nen und damit sind die sehr zufrieden und deshalb geht es für die in erster Linie darum durch die Prüfung zu kommen und deshalb machen sie die ganzen Prüfungsvorbereitungen mit die wir dann noch so haben oder diese ganzen Wiederholungen und ähh, warten aber darauf dass ihnen jemanden etwas bringt, dass sie etwas machen könne. Und die die weiter wollen, die sind schon so, dass sie eben auch, ich sag mal, die fordern auch mehr ein“ (408)*

Allerdings würden sich auch die Schülerinnen und Schüler, die ‚mehr‘ wollten in Hinblick auf die Schule vor allem auf das Bestehen der Prüfungen beziehen.

*„also da muss man sich auch nichts vormachen. denen geht es dann in erster Linie darum, die Prüfung zu bestehen aber die wollen die dann natürlich ein bisschen besser bestehen, insgesamt haben sie auch nen eigenes Interesse daran einen etwas größeren Wissenszuwachs zu erreichen. Aber es ist schon ganz ganz viel auf die Prüfungen ausgelegt, das wird deutlich“ (417)*

### **Leistungsbewertung**

In Hinblick auf die **Leistungsbewertung** positioniert sich die Lehrkraft so, dass sie bei den Schülerinnen und Schülern eine wesentliche Verantwortung für die Ergebnisse sieht.

*„Aber grundsätzlich würde ich erst mal den Schülern gegenüber sagen: Also, ich glaube, wenn, müsst ihr auch selber auch hinterfragen. Und wir haben über einen bestimmten Zeitraum haben wir das einfach gemacht und ich habe euch gefragt, ob alles in Ordnung ist, und wir haben Beispiele dann noch durchgerechnet und es ist so in die Hose gegangen, also denke ich, überlegt selber auch mal, woran es gelegen haben könnte. Und da will ich dann auch eine realistische Einschätzung von euch, und ihr könnt mir auch sagen: Wir waren zu faul, wir haben nichts gemacht. Wir hatten keine Lust. Ist ja ok, dann kann ich das auch akzeptieren“ (56)*

Andererseits geht die Lehrkraft davon aus, dass Schülerinnen und Schüler durch Leistungsbewertungen auch eingeschüchtert werden können.

*„ich kriege da so einen (Koffer?) wieder, da habe ich natürlich auch nicht unbedingt Bock, sich mit darüber zu unterhalten, warum das jetzt in die Hose gegangen ist, ne, das ist ja auch immer schwierig und (...) die hatten eben Angst, was wird mit meiner Note. Das war deren größte Angst“ (87)*

Die Lehrkraft sieht einen Zusammenhang zwischen ihren Vermittlungsbemühungen, dem Lernen der Schülerinnen und Schüler und den Zensuren der Klassenarbeit, so dass sie von diesen auf ein Gelingen bzw. Misslingen ihrer Vermittlung zurückschließt (hier wird ein Zusammenhang mit der **Herstellbarkeit von Erfolg** insofern konstatiert als dass bei ausreichender fachlicher Kompetenz der Lehrkraft Erfolge in den Leistungsmessungen bewirkt werden können, bzw. bei Einschränkungen dieser Kompetenz so verstandener Erfolg gefährdet sein kann).

*„Und in dem Moment hat man das Gefühl, es hat eben nicht funktioniert und da ist man mit seiner eigenen Arbeit einfach unzufrieden, wahrscheinlich auch. Weil das geht ja nicht spurlos an einem vorbei, das ist mir ja nicht total egal, sonst würde ich mich da nicht darüber ärgern. Aber man will ja was erreichen, man will ja was vermitteln, und das scheinbar, bei so einem Prozess, hat das nicht hingehauen. Und welche Gründe da auch immer eine Rolle spielen, aber wie gesagt, diese Vermittlung, oder weshalb man das ja macht: Das man anderen was beibringen möchte und das die ja was lernen wollen, sollen, und man das denen vermitteln möchte, das ist einfach total in die Hose gegangen“ (279)*

*„Hätte ich total cool gefunden. Freut man sich ja auch selber, weil man eben auch dieses Gefühl hat: Ok, das war gut. Das hat irgendwie funktioniert“ (270*

*„Und natürlich zweifle ich dann auch an mir selber immer, weil ich A: kein Mathematik-Lehrer bin, weil Mathe ich glaube in meiner Kindheit, in meiner Schulzeit nie ein Fach gewesen ist, was ich gerne gemacht habe. Und vielleicht dadurch auch in mir selber so gewisse Unsicherheiten kommen oder Zweifel, ob ich denen das richtig rüberbringen kann“ (33)*

Auch wenn sich die Lehrkraft hinsichtlich einer Verantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihre Zensuren positioniert, so unterstellt sie gleichzeitig doch die Möglichkeit, dass diese ggf. selbst nicht in der Lage sind, sich richtig einzuschätzen.

*„Also vielleicht sind wir alle, sowohl SuS, wie auch ich als Lehrperson in dem Moment ähm, ah, alle sehr überrascht gewesen und äh, stehen da achselzuckend, weil wir nicht genau wissen was da schief gelaufen ist und ähh es waren ja auch, (???) an sich gute Schüler dabei, wo es nicht so gut lief und ich eigentlich gedacht hätte, es hätte insgesamt besser laufen müssen“ (322)*

Die Lehrkraft sieht in Ergebnissen, die als Zensuren von Leistungstests festgehalten sind, die relevanten Maßstäbe für Bewertungen in Hinblick auf die Frage, ob der Unterricht ‚verstanden‘ wurde.

*„ja, nein wenn ich das so sehe, das hört sich alles sehr schwammig an, das hat den Eindruck, keine plausible Erklärung, ne echte Antwort und das fehlt alles, klar das fehlt. Und da würd ich fragen ok, da muss man, weiß nicht, vielleicht direkt für jeden irgendwie ne Ergebnissicherung deutlicher machen. ... Äh dass ich mehr davon ausgehen kann, dass die SuS den Mathematikunterricht verstanden haben ... Genau, und zwar nicht so in der Breite, da krieg ich keine Antwort, sondern dass ich dann (...) ja irgend ein System habe, direkt mehr zu bewertende Ergebnisse von den SuS bekommt“ (303)*

### **Vertrauensverhältnis**

Die Lehrkraft geht davon aus, dass das Vertrauensverhältnis zwischen ihr und den Schülerinnen und Schülern von diesen möglicherweise als unzureichend gesehen wird, da diese den Eindruck haben schlecht behandelt worden zu sein bzw. bereits früher schlechte Erfahrungen in der Schule gemacht haben.

*„...dann fühle ich mich ungerecht behandelt, und das kann ja auch sein, dass das dann dazu führt, dass der dann auch sagt: Och, nö, der kümmert sich ja sowieso nicht um mich oder beachtet mich nicht oder hilft mir sowieso nicht. Und das weiß man eben auch nicht, aber das sind eben auch Gedankengänge, die eben ein Schüler oder eine Schülerin haben könnte“ (216)*

*„...aber ich glaube trotzdem dass sie auch ganz schlechte Erfahrungen gemacht haben in dem Moment wo sie dann gefragt haben auch in ihrer bisherigen Schulzeit wahrscheinlich und ihrem bisherigen Leben“ (356)*

*„Vertrauen kann auch durch Verweise Fehler/Mängel zerstört werden. Die Frage ist ob diese Angstbesetzung ob die wirklich durch (Pause) durch nen mangelndes Vertrauen zwischen Schülern und Lehrern zustande kommt, diese Angstbesetzung, das weiß ich nicht genau“ (506)*

In mangelndem Vertrauens der Schülerinnen und Schüler sieht die Lehrkraft eine mögliche Ursache für die Zurückhaltung der Schülerinnen und Schüler bei der Offenlegung von Gründen für die schlechten Ergebnisse.

*„da habe ich natürlich auch nicht unbedingt Bock, sich mit darüber zu unterhalten, warum das jetzt in die Hose gegangen ist, ne, das ist ja auch immer schwierig und (...) die hatten eben Angst, was wird mit meiner Note. Das war deren größte Angst. Ja, wie machen wir das denn jetzt“ (88)*

Die Lehrkraft erachtet es als möglich und erforderlich, durch ein Entgegenkommen das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler zu fördern (siehe auch unten bei distanziert-pragmatisches Verhältnis der Lehrkraft zu den Schülerinnen oder Schülern). In der Reflexion spielt sie für sich dann die Handlungsoption durch die Schülerinnen und Schüler nach Gründen zu fragen und positioniert sich dabei in Hinblick auf das Vertrauensverhältnis so dass ein wechselseitig vertrauensvoller Umgang wünschenswert sei und durch Empathie und Unterstützung, aber auch durch Absprachen mit anderen Lehrkräften (siehe dazu unten bei externe Erwartungen / Vorgaben) gesichert werden solle.

*„weil man denen ja selber auch irgendwie, ich weiß nicht, denen keinen reinwürgen will oder in dem Sinne, aber (...) wie gesagt, weil ich da schon einsehe: Vielleicht hat es auch an dir eben gelegen, dass du es nicht richtig rübergebracht hast, und dann kannst du es nicht auf dem Rücken derer austragen“ (101)*

*„Das wäre jetzt schon sehr spannend das einfach mal von denen zu wissen ne, warum ist Ma-the angstbesetzt z.B. ... Also ich müsste fragen, wie sie den Unterricht erlebt haben, ob sie das Gefühl haben, dass sie in den Unterricht einen Lernzuwachs hatten, wo ich ja glaube, dass das nicht der Fall ist, aber ich würde es trotzdem fragen. Ob sie das Gefühl haben, dass sie während dieser Unterrichtseinheit oder dieses Lernens dieser Mathematik oder Problematik, ausreichend Hilfe bekommen haben, dass sie das Gefühl hatte, dass sie Fragen stellen durften, weil wir das ja vorhin auch hatten, dass die Angst haben evtl. Fragen zu stellen, dass sie Fragen stellen dürfen“ (548)*

*„Ähm, ich glaube das hängt einfach mit das sind so Kleinigkeiten, so Pünktlichkeit, Unpünktlichkeit, essen im Unterricht und solche Sachen, so wo viele dann, oder was war denn z.B. noch.... So Käppis im Unterricht oder solche Sachen und wenn das SuS merken, dass es Absprachen unterhalb der Kollegen gibt, das vereinfacht das insgesamt aber das ist jetzt (???) dass man innerhalb der Klasse, ich finde vernünftige Atmosphären schafft, wertschätzende Atmosphären schafft, dann hilft das schon unheimlich viel und dann kann vieles einfach ganz schnell glaube ich auch also klären, d.h. nicht dass man es nicht ernst nimmt oder wahr nimmt, sondern dass man einfach offen und ehrlich ist“ (588)*

Die Positionierungen der Lehrkraft in Hinblick auf ein **distanziert-pragmatisches Verhältnis zu den Schülerinnen oder Schülern** beziehen sich auf ein Wohlwollen, das bei eigener Unsicherheit den Schülerinnen und Schülern entgegengebracht werden sollte, bzw. auf ein Entgegenkommen um Härten zu vermeiden.

*„weil man denen ja selber auch irgendwie, ich weiß nicht, denen keinen reinwürgen will oder in dem Sinne, aber (...) wie gesagt, weil ich da schon einsehe: Vielleicht hat es auch an dir eben gelegen, dass du es nicht richtig rübergebracht hast, und dann kannst du es nicht auf dem Rücken derer austragen“ (101)*

### **Inhaltliche Deutungsmacht**

Hinsichtlich der inhaltlichen Deutungsmacht positioniert sich die Lehrkraft zu der Möglichkeit, dass ihr Lehrangebot bzw. ihre inhaltlichen Deutungen von den Schülerinnen und Schülern nicht verstanden werden. Sie rechnet mit der Möglichkeit, dass ihre inhaltliche Deutungsmacht begrenzt und die Ursache für das ‚Misslingen‘ ist.

*„Weil das geht ja nicht spurlos an einem vorbei, das ist mir ja nicht total egal, sonst würde ich mich da nicht darüber ärgern. Aber man will ja was erreichen, man will ja was vermitteln, und das scheinbar, bei so einem Prozess, hat das nicht hingehauen. Und welche Gründe da auch immer eine Rolle spielen, aber wie gesagt, diese Vermittlung, oder weshalb man das ja macht: Das man anderen was beibringen möchte und das die ja was lernen wollen, sollen, und man das denen vermitteln möchte, das ist einfach total in die Hose gegangen“ (279)*

*„Und ich war entsprechend irritiert, weil ich damit überhaupt nicht gerechnet hatte, mit dem Ergebnis überhaupt nichts anfangen konnte, und wirklich nicht wusste: Woran liegt das? Ich wusste nicht: Liegt es jetzt daran, dass die Schüler nicht gelernt haben, liegt es daran, dass ich das Thema, den Inhalt nicht richtig weitergeben konnte, dass sie das einfach nicht gelernt haben bei mir?“*

*„Wahrscheinlich sind soziale Lernaspekte glaub ich nicht so sehr ne Rolle, sondern eher diese gegenständlichen Lernaspekte wahrscheinlich. Und dann die logische, didaktische Interaktion die da ne Rolle spielt“ (325)*

Eine Stärkung ihrer inhaltlichen Deutungsmacht verspricht sich die Lehrkraft von klaren (schulinternen) Festlegungen auch zu Inhalten (siehe hierzu auch unten bei externe Erwartungen / Vorgaben). Gleichzeitig positioniert sie sich dabei zu einer Begründungspflicht für die vermittelten Inhalte.

*„dass ich sage Unterricht darf nicht von dem Typen abhing der da vorne den Unterricht gestaltet, sondern das müssen ganz klare Richtlinien, transparente Richtlinien sein und klare Vorgaben sein, wann bestimmt bestimmte Inhalte einfach erreicht werden, also diese Zielsetzung die damit verfolgt werden“ (663)*

### **Soziale Deutungsmacht**

Bezogen auf die soziale Deutungsmacht gibt es eine deutliche Positionierung der Lehrkraft zu deren Begrenztheit als Unzulänglichkeit.

*„Ich weiß nicht, ob meine Ansprache dann entsprechend war, weil ich eben wissen wollte, woran das liegt. Ich habe da aber auch keine echte Antwort bekommen, und das war eben eine totale Unzufriedenheit“ (24)*

*„Das fand ich dann auch zu einfach, sag ich mal, weil ich ja auch den Grund nicht kenne, oder nicht kannte, und er ist nachher auch nicht richtig rübergekommen“ (62)*

*„Also, da ist man manchmal selber auch so ein bisschen - ich weiß auch nicht - eingeschnürt oder gehandicapt oder man hat in dem Moment einfach noch nicht so das Muster, wie ich jetzt damit umgehen kann. Wobei das sicherlich dann nachher eine Möglichkeit gewesen wäre, einfach zu sagen: Ok, woran hat es gelegen? Was ist unser Problem? Oder unser gemeinsames Problem hier jetzt?“ (82)*

Aus Sicht der Lehrkraft ist ihre soziale Deutungsmacht berechtigt und rechtfertigt die Entscheidung, die Arbeit zu werten; verbunden ist dies mit der Erwartung, dass die Schülerinnen und Schüler dies akzeptieren und sich einsichtig zeigen müssten.

*„Und dann kommt ja als erstes die Frage: Ja dann, mit dem Schnitt können wir die ja gar nicht werten. Und dann bin ich so an einem Punkt wo ich sage: Warum? ... Und ich sage: Natürlich kann man die werten. Und dann ist es natürlich schon so, dass ich dann sage: Wir sind nicht immer so, dass das, was ich nicht gelernt habe, nur am Lehrer liegt, also ich habe natürlich erst mal meine Schuld von mir gewiesen ((lacht)) und da ich, was ich eben sagte, (gar nicht?) der Typ bin, der dann sagt: Ok, vielleicht hast du selber ja Bockmist gebaut, oder hast das*

*nicht richtig rübergebracht . Also, da hinterfrage ich mich dann schon, woran das gelegen haben kann. Aber grundsätzlich würde ich erst mal den Schülern gegenüber sagen: Also, ich glaube, wenn, müsst ihr auch selber auch hinterfragen“ (50)*

Letztlich positioniert sich die Lehrkraft in der Situation trotz aller Zweifel so, dass sie den Modus der Konfliktbearbeitung bzw. -beendigung aus ihrer sozialen Deutungsmacht ableitet.

*„Also vielleicht sind wir alle, sowohl SuS, wie auch ich als Lehrperson in dem Moment ähm, ah, alle sehr überrascht gewesen und äh, stehen da achselzuckend, weil wir nicht genau wissen was da schief gelaufen ist und ähh es waren ja auch , (???) an sich gute Schüler dabei, wo es nicht so gut lief und ich eigentlich gedacht hätte, es hätte insgesamt besser laufen müssen und äh, da müssen wir wirklich dann... ja....(Pause) Wahrscheinlich sind soziale Lernaspekte glaub ich nicht so sehr ne Rolle, sondern eher diese gegenständlichen Lernaspekte wahrscheinlich. Und dann die logische, didaktische Interaktion die da ne Rolle spielt“ (325)*

### **Operative Deutungsmacht**

In Hinblick auf die operative Deutungsmacht positioniert sich die Lehrkraft so, dass sie davon ausgeht, dass die Schülerinnen und Schüler von ihr erwarteten, ihnen wie sie sich auf die Prüfung vorbereiten sollten.

*„deshalb geht es für die in erster Linie darum durch die Prüfung zu kommen und deshalb machen sie die ganzen Prüfungsvorbereitungen mit die wir dann noch so haben oder diese ganzen Wiederholungen und ähh, warten aber darauf dass ihnen jemanden etwas bringt, dass sie etwas machen können“ (406)*

### **Rolle vs. ganze Person**

Bezüglich des Spannungsverhältnisses Rolle vs. ganze Person positioniert sich die Lehrkraft als ganze Person wenn sie die damit verbundene Belastung in Frage stellt.

*„Und wenn man es dann auch da schafft, vielleicht noch ein bisschen mehr Verzahnung hinzubekommen, wäre das sicherlich sinnvoll, aber da steckt natürlich 'ne Menge (...) Arbeit mit drin.“ (164)*

Ebenfalls mit der ganzen Person ist die Irritation verbunden, da das wünschenswerte (professionelle) Verhältnis mit der entsprechenden Distanz zu sich verbunden wäre.

*„Und vielleicht dadurch auch in mir selber so gewisse Unsicherheiten kommen oder Zweifel, ob ich denen das richtig rüberbringen kann“ (33)*

*„weil man, ich glaube, in dem Moment auch persönlich so mit (...) selber involviert ist, und da fehlt einem einfach so diese Objektivität und so über den Dingen zu stehen und zu sagen: So, das ist jetzt deine Lösungsmöglichkeit oder eine Lösungsmöglichkeit (...) so schnell hat man die glaube ich nicht“ (260)*

*„Weil das geht ja nicht spurlos an einem vorbei, das ist mir ja nicht total egal, sonst würde ich mich da nicht darüber ärgern“ (274)*

### **Hilfe / Unterstützung**

Die Lehrkraft positioniert sich zu Hilfe / Unterstützung indem sie diese als wegen der Unklarheit der Situation als nicht leistbar einstuft, dass aber ein Bemühen und ein Ernstnehmen und Verstehen der Schülerinnen und Schüler durchaus wünschenswert sei.

*„Also, da ist man manchmal selber auch so ein bisschen - ich weiß auch nicht - eingeschnürt oder gehandicapt oder man hat in dem Moment einfach noch nicht so das Muster, wie ich jetzt damit umgehen kann“ (79)*

*„Ich glaub ja, also wahrscheinlich kann man da dran arbeiten dass man äh, mehr Unterbrechungen macht, das man mit anderen einfach noch intensiver arbeitet. In großen Arbeiten letztendes soll man da mehr auf die SuS eingehen, ob es verstanden oder nicht verstanden ist. Ich weiß nicht, aber möglich ist das“ (307)*

*„Also dass man auch merkt, dass sie zu einem kommen, wenn sie ein Problem haben oder wenn irgendwo der Schuh drückt und solche Sachen. Und wenn sie merken, dass sie wahrgenommen werden, dass sie ernst genommen werden, wenn sie merken, wenn ein Problem da ist, dass wir ... versuchen gemeinschaftlich da eine Lösung hinzubekommen“ (595)*

Bezogen auf **(erfolgs-)störende Eigenschaften** kommt für die Lehrkraft als Möglichkeit Faulheit oder ‚Unlust‘ von Schülerinnen oder Schülern in Betracht. Als möglich wird aber auch gesehen, dass es manchen Schülerinnen und Schülern an Verantwortung fehle. Als Ursache für erfolgsstörende Eigenschaften kämen schlechte Erfahrungen in Frage.

*„weil ich jetzt auch nicht genau wusste, ob sie vielleicht auch nur aus Faulheit oder aus 'keine Lust' oder Ähnlichem sich so verhalten haben, wie sie sich verhalten haben und das eben dieses Ergebnis rausgekommen ist“ (20)*

*„Ja, ja und auch mit der Reife und mit der persönlichen Entwicklung die auch einfach so eine Ausbildung mit sich bringt. (???) ... Weil man Verantwortung übernehmen muss ... Ich glaube bei den meisten schon, es ist dann nur unterschiedlich dann ausgeprägt“ (389)*

*„aber ich glaube trotzdem dass sie auch ganz schlechte Erfahrungen gemacht haben in dem Moment wo sie dann gefragt haben auch in ihrer bisherigen Schulzeit wahrscheinlich und ihrem bisherigen Leben“ (356)*

In Hinblick auf **(erfolgs-)störende Umstände** positioniert sich die Lehrkraft derart, dass das Fach generell angstbehaftet sei. Bezogen auf die Institution wird von der Notwendigkeit ausgegangen, Pläne umsetzen zu müssen, welche die Möglichkeiten der Lehrkraft ebenso einschränke wie inhaltliche Vorgaben durch Prüfungen. Umgekehrt positioniert sich die Lehrkraft so, dass das Fehlen verbindlicher Muster (als eigene Handlungsroutine) beklagt.

*„Dann denke ich, Mathematik ist auch sehr angstbehaftet bei den Schülerinnen und Schülern, weiß nicht warum“ (228)*

*„Meistens ist es ja so, dass dann auch die Klausuren bei uns, weil wir ja Blockunterricht haben, eher am Ende des Blockes sind und da jetzt, so schnell war ich auch nicht in der Lage zu sagen: Ok, jetzt kommt noch ein Feedback dazu“ (77)*

*„Ja, und behindert wird das teilweise eben dadurch, dass man bestimmte Vorgaben hat, jetzt in diesen zentralisierten Prüfungen“ (137)*

*„und irgendwann kommt einfach jetzt die Vorgabe und dann ist es einfach auch unser Ziel natürlich, die durch die Prüfung zu bringen und sie haben ja auch ein Recht, dass sie hier so weit vorbereitet werden, dass sie diese Prüfung schaffen“ (155)*

*„oder man hat in dem Moment einfach noch nicht so das Muster, wie ich jetzt damit umgehen kann“ (79)*



Hinsichtlich der **Verhaltensbeeinflussung** werden folgende Positionierungen sichtbar: Die Schülerinnen und Schüler müssten dahin gebracht werden, mehr Verantwortung zu übernehmen (gleichzeitig wird konstatiert, dass diese aus der Arbeit in den Betrieben, nicht aus der Schule komme) und selbstständiger zu werden.

*„Das kann man dadurch auch noch zusätzlich erreichen, dass man also ihre eigenen Verantwortung dadurch auch ja steigert, also die haben dann quasi die Wahl dann, entweder bin ich mit dem zufrieden was ich jetzt habe, es muss ja nicht dann sofort in den Keller gehen, aber sie haben dann selber die Möglichkeit“ (491)*

*„wir wollen sie ja auch dazu hinbringen, dass sie sich bestimmte Fragen selber beantworten können und dass sie es lernen selber zu beantworten, ne, da wollen wir ja auch hin“ (345)*

Bezogen auf die **Normendurchsetzung** geht die Lehrkraft von einer Erwartung der Schülerinnen und Schüler aus, dies als Lehrkraft zu tun. Verbunden ist dies mit einer Positionierung zum **Machtverhältnis der Lehrkraft zu den Schülerinnen und Schülern** in der Weise, dass die Lehrkraft davon ausgeht, die Interessen der Klasse gegenüber einzelnen Schülerinnen oder Schülern vertreten zu müssen.

*„Schummeln oder so, solche Sachen und wenn die merken, da gibt's keine zwei Meinungen, da ist jmd. der hat geschummelt, dann wollen die auch dass der quasi, auf jeden Fall das diese Arbeit dementsprechend nicht gewertet wird oder eben schlecht bewertet wird und dann möchten nicht das da noch irgend so ne Hängepartie daraus wird, das finden die doof, das merkt man“ (614)*

Die Positionierungen zu **externen Erwartungen bzw. Vorgaben** schließen ausdrücklich eine Orientierung an diesen und eine Ausrichtung des Handelns an diesen ein. Prüfungen werden als Erfolgsmaßstab gesehen. Schulinterne verbindliche Regelungen und Absprachen werden als hilfreich für gelingen Lehr-Lern-Prozesse angesehen. Andererseits wird von einer Einschränkung der eigenen Möglichkeiten als Lehrkraft durch Vorgaben ausgegangen. Es gibt eine Orientierung an den gesellschaftlichen Gegebenheiten betrieblicher Hierarchie.

*„und sagen, ok wie laufen jetzt diese Zentralprüfungen ab, welche Inhalte laufen in den Zentralprüfungen, was wird da gefragt und wie können wir jetzt wieder diesen Rückschluss machen, wie können wir jetzt Unterrichtlich unserer SuS vorbereiten, dass sie dann später die Möglichkeiten haben, dann das zu schaffen, d.h. ja nicht dass hier jetzt nicht läuft oder dass sie nicht lernen, nur ist ja blöd, wenn sie was Falsches lernen, sag ich jetzt mal ne, ohne auf diese Zentralprüfung vorbereite“ (686)*

*„unser Ziel natürlich, die durch die Prüfung zu bringen und sie haben ja auch ein Recht, dass sie hier soweit vorbereitet werden, dass sie diese Prüfung schaffen“ (155)*

*„Ja, und behindert wird das teilweise eben dadurch, dass man bestimmte Vorgaben hat, jetzt in diesen zentralisierten Prüfungen“ (137)*

*„und das war immer ein Grund dafür warum ich das auch immer mitgemacht habe, dass ich sage Unterricht darf nicht von dem Typen abhing der da vorne den Unterricht gestaltet, sondern das müssen ganz klare Richtlinien, transparente Richtlinien sein und klare Vorgaben sein, wann bestimmt bestimmte Inhalte einfach erreicht werden, also diese Zielsetzung die damit verfolgt werden und ähm ja, das weiß ich nicht, ob das so gelingt oder gelungen ist oder ob das gelingen sollte, so das war immer so dass ich gesagt habe es muss eine Möglichkeit geben, dass alle ihren Abschluss schaffen und dass alle die Möglichkeit haben guten Abschluss zu schaffen“ (666)*

*„weil die ganzen Prüfungen und was die Kammer macht und diese Einflüsse von außen nicht abgestimmt sind auf diese Lernentwicklung und Unterrichtsentwicklung die jetzt auch mit DQR und so weiter, die dort eigentlich eingeführt werden soll, weil das überhaupt kein, kein gemeinschaftliches System dahinter steckt, das macht das so problematisch“ (466)*

*„Ich glaube bei den meisten schon, es ist dann nur unterschiedlich dann ausgeprägt und die einen, die möchten dann weitermachen, also ich sag mal so nen Unternehmen braucht immer nen paar Wassereimerträger und auch nen paar Häuptlinge und das erkennt man dann bei den Azubis schon ganz deutlich“ (391)*

### **Bedeutungs-Begründungs-Muster: Ernüchtert-zögerndes Ausweichen**

Das hervortretende Merkmal dieses Bedeutungs-Begründungs-Musters ist der Blick auf Spannungsfelder. So tritt das **distanziert-pragmatische Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zu Schule und Unterricht** in verschiedenen Facetten, Implikationen und Gründen als wichtiger Bestandteil des Blicks auf die Welt der Schule hervor. Es dient als Erklärung für die Zurückhaltung der Schülerinnen und Schüler bei der Aufklärung der Ursachen der schlechten Leistungsergebnisse. Geschuldet sei das distanziert-pragmatische Verhältnis einerseits einer mangelnden Reife der Schülerinnen und Schüler andererseits deren Erfahrungen mit unzureichender Anerkennung nicht zuletzt in der Schule, aber auch der ‚Zwangseinrichtung‘ Schule selbst. Die Möglichkeiten als Lehrkraft dagegen etwas zu unternehmen werden eher skeptisch gesehen; weit eher könne sich ggf. etwas daran verändern, wenn sich bei den Schülerinnen oder Schülern über ihre Arbeit im Betrieb eine erhöhte Reife einstelle.

Auch in Hinblick auf das **Vertrauensverhältnis** zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern spielen schlechte Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler als mögliche Ursache und als Grund für die Zurückhaltung eine Rolle. Das Vertrauensverhältnis könne sich durch die schlechten Resultate der Klausur verschlechtern haben; da ein gutes Vertrauensverhältnis als grundsätzliche wünschenswert angesehen wird, resultieren daraus ggf. Gründe für eine Bewertung eines Misslingens. Handlungsoptionen, die auf eine Verbesserung des Vertrauensverhältnisses hinauslaufen könnten, kommen in der Reflexion als allgemeine Überlegungen auf.

Zweifel prägen auch die Positionierungen zur **inhaltlichen Deutungsmacht**, die als begrenzt und mögliche Ursache von Misslingen gesehen wird. Auch bei der **sozialen Deutungsmacht** wird von einer Begrenztheit ausgegangen; gleichzeitig wird sie als berechtigt und Rechtfertigung für Entscheidungen gesehen. Die Positionierung ‚**Rolle**‘ wird als wünschenswerte Distanz gesehen, dominant ist allerdings die Positionierung ‚**ganze Person**‘ verbunden mit den Aspekten Belastung und Irritation.

Eine Reihe von **störenden Umständen**, seien es **Eigenschaften** der Schülerinnen oder Schüler wie Faulheit oder mangelnde Reife, seien es allgemein verbreitete Ängste gegenüber dem unterrichteten Fach, einschränkende inhaltliche oder zeitliche Vorgaben, müssen aus Sicht der Lehrkraft als Rahmenbedingungen stets ins Kalkül gezogen werden.

**Verhaltensbeeinflussung** bzw. **Normendurchsetzung** tauchen zwar in der Reflexion als Handlungsoptionen auf, spielen aber im Fallverlauf keine Rolle.

Bezogen auf die **Leistungsbewertung** bzw. die **Herstellbarkeit von Erfolg** gibt es statt eines nüchternen Blicks auf Spannungsverhältnisse eher eine **Orientierung an unterstellten kausalen Zusammenhängen** von fachlicher Kompetenz der Lehrkraft, gelingender Vermittlung und Leistungsmessungsergebnissen, die sich in Zensuren niederschlagen. In Hinblick auf **externe Erwartungen bzw. Vorgaben** findet sich eine unhinterfragte Orientierung an der ‚Gültigkeit‘ betrieblicher Praxen sowie eine Zuversicht in Deutungsmacht stärkende Absprachen und Regelungen.

Die einzelnen Positionierungen ergänzen sich zu einem Muster, das angesichts einer Vielzahl von Unwägbarkeiten ein zögerndes Handeln nahelegt. Der Blick auf die Rahmung der Lehr-Lern-Interaktion ist nüchtern bzw. ernüchtert. In dem Muster werden Schülerinnen und Schüler in ihrer

Entwicklung als wesentlich abhängig von Erfahrungen im Ausbildungsbetrieb, nicht aber von denen in der Schule, betrachtet und die Sinnhaftigkeit von Inhalten oder auch der Grad an Verantwortungsübernahme wird als beeinflusst von den betrieblichen Praxen gesehen. Neben einer damit in Zusammenhang stehenden nur **geringen Intention zur Vermittlung** alternativer Deutungshorizonte scheint auch eine deutlich ausgeprägte **Machtoption nicht** auf, so dass ein **Ausweichen** anstelle einer Konfrontation als plausible Option erscheint. Als Stärkung der Machtpositionierungen kommen äußere Strukturen, Vorgaben oder kollegiale Absprachen in Frage, ungeachtet der identifizierten Einschränkungen pädagogischer Handlungsmöglichkeiten durch externe Vorgaben.

Das Muster ist für die Lehrkraft funktional, da es verhindert, dass sie angesichts unsicherer Deutungsbasis und offensichtlich widersprüchlicher Verhältnisse mit Vertrauensverlusten und weiteren Einschränkungen der Deutungsmacht rechnen muss. Auch in der Reflexion bleiben Handlungsoptionen, die auf eine Klärung möglicher Gründe für die schlechten Ergebnisse hinauslaufen könnten, mit vielen Zweifeln verbunden. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass auf dem Muster basierende Lehr-Lern-Arrangements in besonderem Maße von Instabilität bedroht sind und es relativ leicht zu Handlungsproblematiken für die Lehrkraft kommen kann.

Auch für die Schülerinnen und Schüler ist das Muster in gewisser Weise funktional, da sie nicht mit machbezogenen Konfrontationen rechnen müssen und ausreichend Raum für ‚weiche‘ Lösungen problematischer Konstellationen ist, in denen kein Zwang eines prinzipiellen Infragestellens distanziert-pragmatischer Verhältnisse entsteht.

In Hinblick auf Bemühungen um ein Verstehen inhaltlicher, sozialer oder operativer Anliegen ist das Muster zwiespältig: Einerseits enthält es ein recht weit gehendes Verständnis von Begrenztheiten von Deutungsmacht, andererseits gibt es die Notwendigkeit zur Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit tiefer gehende und weitere Verunsicherungen hervorrufende Klärungen zu vermeiden.

Ähnliches gilt bezogen auf ein mögliches Revisionspotenzial des Musters. So sind die Bezüge auf Widersprüche und Spannungsfelder der schulischen Lehr-Lern-Situation sowie die tendenzielle Bedrohung durch Handlungsproblematiken ein möglicher und recht deutlich konturierter Ausgangspunkt für eine Revision. Dem stehen allerdings eine nur begrenzte Durchdringung der Widerspruchsverhältnisse sowie das Risiko, angesichts der Massivität der Verunsicherung in eine veritable Krise zu geraten und ein bestehendes Maß an Handlungsfähigkeit dabei möglicherweise zu riskieren, entgegen. So werden auch die Äußerungen im Rahmen der Reflexion, die auf eine Stabilisierung durch Strukturen setzen, verstehbar.