

04_Lk1_TN2: restringierend-defensives Ausloten

Reflexion ab Zeile 270

Fall:

Zu Beginn des Praxis-Unterrichts ist nur die Hälfte der Schülerinnen und Schüler anwesend. Der Lehrkraft ist unklar, was der Grund dafür ist. Die Lehrkraft beginnt mit dem Unterricht. 20 Min nach Unterrichtsbeginn kommt einer der fehlenden Schülerinnen und Schüler ohne Arbeitskleidung in den Unterricht, wobei er den Raum durch einen anderen Raum betritt, indem eine Zwischenprüfung stattfindet. Die Lehrkraft geht mit dem zu spät gekommenen Schüler nach draußen, wo auch die anderen fehlenden Schülerin und Schüler sind. Die zu spät gekommenen Schülerinnen und Schüler werden von der Lehrkraft mit deutlichen Worten gerügt, vom Praxisunterricht ausgeschlossen und in den Klassenraum geschickt. Dort verbringen sie den Rest der Unterrichtszeit und bereiten sich auf eine Klassenarbeit vor. Die Lehrkraft kehrt in den Unterrichtsraum zurück und führt dort den Unterricht wie geplant zu Ende. Danach kehren die Lehrkraft und die Schülerinnen und Schüler, die am Unterricht teilgenommen haben gemeinsam in den Klassenraum zurück, wo die zu spät gekommenen Schülerin und Schüler sitzen. Seitens der Schülerinnen und Schüler, die reguläre am Unterricht teilgenommen haben, gibt es Äußerungen der Unzufriedenheit, da die, die zu spät gekommen waren, die Möglichkeit gehabt hätten, sich auf eine nachfolgende Klassenarbeit vorzubereiten. Die Lehrkraft ist mit der gesamten Situation sehr unzufrieden.

Positionierungen:

Für den Fall wesentliche Positionierungen beziehen sich auf die Normendurchsetzung und das Machtverhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen oder Schülern.

Hinsichtlich der **Normendurchsetzung** ist die Lehrkraft gezwungen zu konstatieren, dass einerseits von Schülerinnen und Schülern der Klasse erwartet wird, dass die Lehrkraft Normen mittels Sanktionierung durchsetzt, dass aber andererseits ein Versuch einer Durchsetzung auch unwirksam sein kann.

„Habe sie in den Klassenraum gesetzt; war aber ein bisschen unglücklich, weil ich ja diesen Praxisunterricht unterrichte und ich habe keine theoretischen Aufgaben für die, ich hatte auch keine Aufgabe, die ich denen geben konnte. Naja gut, dann saßen sie da in dem Klassenraum und haben letztlich da für eine Klassenarbeit dann gelernt, die sie danach geschrieben haben“ (29)

„Und dann habe ich das halt gesehen, dass die die ganze Zeit gelernt haben. Und die anderen Schüler haben das natürlich auch gesehen und waren dann auch entsprechend so ein bisschen: Wie jetzt, konnten die hier die ganze Zeit lernen? Das war so ein bisschen unglücklich. Na gut, ich wusste das eben nicht mit der Klassenarbeit, weil sie nicht... Ja, hätte ich dann auch wahrscheinlich anders reagiert, aber da habe ich mir auch gedacht, so: Mist jetzt hier. Also war ich ganz unglücklich mit. Aber es war halt auch doof. Die dann hinterher da mit reinzunehmen wäre schwierig gewesen, weil im Praxisunterricht macht man ja auch immer eine Vorführung: Wir haben Kaffee geröstet, da war die Hälfte schon gelaufen, quasi. Also, die hätten da echt nur noch gestört. Dann hatten sie ja auch keine Arbeitskleidung so richtig damit“ (60)

„das ist natürlich auch nicht so der Lerneffekt gewesen, für die Schüler, denke ich, dass sie da jetzt, haben wir ja vorhin schon gesagt, die haben ja jetzt nicht so gedacht, ok, wir haben was verpasst, so ein Mist, sondern haben ja auch: Schön, ich kann mich vorbereiten“ (197)

Weiterhin positioniert sich die Lehrkraft bezogen auf die **Normendurchsetzung** dahingehend, dass diese konsequent sein müsse und das Maß des Erlaubten vorzugeben habe, also maßgeblich sein müsse.

„weil erstens sind sie durch diese Prüfungsgeschichte da gelaufen obwohl eben groß dranstand, dass eigentlich da nicht so durchgegangen werden sollte, zweitens sind sie ja viel zu spät zum Unterricht gekommen, hatten keine Arbeitskleidung. Und dann habe ich sie vom Unterricht ausgeschlossen, weil ich gesagt habe: Das geht jetzt hier so nicht“ (24)

„Ja, ok, wir haben Hunger, wir gehen nochmal schnell zu [örtlicher Supermarkt] und kaufen uns was und haben aus irgendwelchen Gründen wohl gedacht: Ach, kommen wir halt zu spät. Ich weiß es nicht, oder die Zeit irgendwie vertrödelt, wie das manchmal so ist als Schüler. (...) Ich denke, sie haben sich keine Gedanken darüber gemacht, dass da die Prüfung ist, dass das ein bisschen unglücklich ist, da jetzt zu spät zu kommen“ (181)

„Aber warum sie keine Arbeitskleidung mit- und an hatten weiß ich nicht, immer noch nicht, weil sie eigentlich wissen, dass wir da nur in Arbeitskleidung reingehen, also mit Kittel und so, weiß ich nicht“ (205)

„dass man sie wirklich dann hätte was putzen lassen oder sowas, dass sie dann wirklich so eine Art Strafarbeit hätten ableisten müssen, dass sie eben beschäftigt sind und nicht für die Klassenarbeit lernen können“ (282)

In Hinblick auf das **Machtverhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern (Klasse)** geht die Lehrkraft davon aus, dass jederzeit eine Kontrolle durch die Lehrkraft gewährleistet sein muss.

„Das geht jetzt hier so nicht. Habe sie in den Klassenraum gesetzt; war aber ein bisschen unglücklich, weil ich ja diesen Praxisunterricht unterrichte und ich habe keine theoretischen Aufgaben für die, ich hatte auch keine Aufgabe, die ich denen geben konnte“ (27)

„und ich war total unzufrieden mit der Situation. Hinterher habe ich gedacht: Das ist jetzt totaler Mist gewesen, weil sie halt da alleine gesessen haben, weil sie eigentlich ja nur einen Vorteil davon hatten im Grunde, für sie, weil sie für die Klassenarbeit lernen konnten. Also irgendwie war ich ganz unglücklich mit dieser Situation“ (34)

„Also, das wäre gut gewesen, wenn sie dann so eine Aufgabe bekommen hätten, vielleicht sollte man eine in petto haben“ (95)

„dass sie dann wirklich so eine Art Strafarbeit hätten ableisten müssen, dass sie eben beschäftigt sind und nicht für die Klassenarbeit lernen können“ (282)

Bezogen auf das **Machtverhältnis zwischen Lehrkraft und einzelner Schülerin oder einem Schüler** kommt eine Positionierung zum Tragen, die in Rechnung stellt, dass eine akzeptierte Normalität ggf. überschritten werden kann.

„Also, der fand glaube ich schon doof, dass er nicht daran teilnehmen durfte, der hätte schon gerne da mitgemacht. Gut, ich war natürlich auch ein bisschen aufgebracht. Bin ich sonst nicht so häufig ((lacht)) im Unterricht. Kennen die Schüler sonst nicht von mir, aber da war ich echt so ein bisschen: Das kann doch jetzt nicht angehen hier“ (86)

In Bezug auf die Autorität der Lehrkraft kommen Positionierungen zum Tragen, die einerseits die Möglichkeit in Rechnung stellen, dass diese von den Schülerinnen oder Schülern in Frage gestellt wird

und dass andererseits ein Infragestellen mit einer negativen Befindlichkeit der Lehrkraft in Zusammenhang stehen kann.

„Und zwanzig Minuten nach Unterrichtsbeginn kam einer von den fehlenden Schülern ohne Arbeitskleidung durch diese Fleischerei-Zwischenprüfung und sagte zu mir: ‚Ah, Frau X, wir sind zu spät.‘ Und da ist mir so ein bisschen der Kragen geplatzt ((lacht)). Da bin ich mit dem Schüler raus, und die anderen Schüler, die auch nicht da waren, standen eben auch vor der Tür und ich war ziemlich sauer, war ein bisschen aufgebracht, weil erstens sind sie durch diese Prüfungsgeschichte da gelaufen obwohl eben groß dranstand, dass eigentlich da nicht so durchgegangen werden sollte, zweitens sind sie ja viel zu spät zum Unterricht gekommen, hatten keine Arbeitskleidung“ (22)

In Hinblick auf die **soziale Deutungsmacht** erfolgen Positionierungen, die auf eine Definition des Konfliktbearbeitungsmodus hinauslaufen, und davon ausgehen, die Wünsche der Schülerinnen oder Schüler zu kennen. Allerdings wird eine Begrenztheit der sozialen Deutungsmacht auch als Positionierung sichtbar.

„Und dann habe ich das halt gesehen, dass die die ganze Zeit gelernt haben. Und die anderen Schüler haben das natürlich auch gesehen und waren dann auch entsprechend so ein bisschen: Wie jetzt, konnten die hier die ganze Zeit lernen? Das war so ein bisschen unglücklich. Na gut, ich wusste das eben nicht mit der Klassenarbeit, weil sie nicht... Ja, hätte ich dann auch wahrscheinlich anders reagiert, aber da habe ich mir auch gedacht, so: Mist jetzt hier. Also war ich ganz unglücklich mit. Aber es war halt auch doof. Die dann hinterher da mit reinzunehmen wäre schwierig gewesen, weil im Praxisunterricht macht man ja auch immer eine Vorführung: Wir haben Kaffee geröstet, da war die Hälfte schon gelaufen, quasi. Also, die hätten da echt nur noch gestört. Dann hatten sie ja auch keine Arbeitskleidung so richtig mit. Dann mit dieser Zwischenprüfung“ (60)

„Aber als sie dann gesehen haben, dass sie für die Klassenarbeit gelernt haben waren sie natürlich so ein bisschen: Hmm, also waren sie nicht so glücklich. ... Naja, habe ich gemerkt, ich habe mit denen nicht direkt gesprochen, weil der Unterricht dann ja quasi zu Ende ist“ (74)

„jeder Konflikt ist ja anders und man muss sich immer wieder neu entscheiden was mach ich jetzt, um den richtig zu lösen. Na ja, und man denkt auch nicht immer an alles und dann find ich das schon gut, wenn man da mal so nen bisschen nachgucken kann“ (534)

„Und ganz ehrlich, da sitzt ich nicht zu Hause und mach mir irgendwie Gedanken falls jmd. zu spät kommt, dass der dann ne extra Aufgabe kriegt“ (278)

Bezogen auf eine **Verhaltensbeeinflussung** positioniert sich die Lehrkraft so, dass damit die Vorstellung verbunden ist, die Schülerinnen oder Schüler sollten dazu gebracht werden, mehr Verantwortung zu übernehmen.

„Und dann glaube ich, in dem Moment haben sie aber noch gedacht: Naja, wir holen da Frau X mal eben raus, die wird das schon irgendwie regeln, wir können dann gleich noch mitmachen“ (186)

„weil erstens sind sie durch diese Prüfungsgeschichte da gelaufen obwohl eben groß dranstand, dass eigentlich da nicht so durchgegangen werden sollte, zweitens sind sie ja viel zu spät zum Unterricht gekommen, hatten keine Arbeitskleidung. Und dann habe ich sie vom Unterricht ausgeschlossen, weil ich gesagt habe: Das geht jetzt hier so nicht“ (24)

Hinsichtlich des **distanziert-pragmatischen Verhältnisses von Schülerinnen oder Schülern zu Schule und Inhalten** positioniert sich die Lehrkraft insofern als sie eine Minimierung der Anstrengung seitens der Schülerinnen und Schüler – bedingt durch die auch von der Schule oder einstellenden Betrieben vorgegebene Orientierung an Noten bzw. durch den vorgegebenen Lehrstoff als zu bewältigende Vorgabe – in Rechnung stellt. Die Bereitschaft von Schülerinnen oder Schülern nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstanden hätten sei – dadurch bedingt – eher gering. Die ursächlichen schlechten Schulerfahrungen würden sich auch in entsprechenden **erfolgsstörenden Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern** wiederfinden.

„Weil für die wirklich die Noten für den Abschluss das Wichtigste sind. Da fragt ja keiner: Wie bist du zu deiner Zwei oder Vier gekommen, sondern da zählt ja wirklich das, was auf dem Papier steht. Ich glaube, die sehen noch nicht die Sinnhaftigkeit (...) in dem, was sie so tun, sondern wirklich nur die Noten, und letztlich, naja, wenn sie irgendwo eingestellt werden, gucken die Leute ja auch zuerst da drauf. Also da wird man ja so ein bisschen drauf hingetrimmt in der Schule, wenn man den Schulabschluss macht, Abitur macht, keine Ahnung. Das ist ja immer das, was man weiterreicht: Die Noten. Und nicht ob man Rösten gemacht hat oder so, im Unterricht“ (135)

„Ja, also, ich finde, ich sehe das auch so. Die Schüler transferieren die Aufgabe nicht wirklich in ihren Betrieb oder ins Leben, sondern sie sehen es, so empfinde ich das jedenfalls, wirklich als Matheaufgabe. Sie wissen: Ok, es kommt in der Prüfung dran, also für die Prüfung ist es schon wichtig für die (...) und sie wissen auch, dass sie eben diese entsprechenden Methoden können müssen, um die Prüfung dann ganz gut zu bestehen. Aber sie transferieren das nicht ins wahre Leben. Also, sie denken irgendwie immer... Naja, das Gefühl hat man einfach auch, dass die Aufgaben konzipiert sind, dass das so in dem Betrieb nicht vorkommt. Die Erfahrung hab ich einfach gemacht, egal, eigentlich, welche Schüler, ob man (unverständlich) nimmt“ (237)

„Mhh, ja das geht irgendwann verloren. Aber ich glaube schon dass das auch viel mit Schule zu tun hat, dass es auch da viel verloren geht. weil man kriegt in der Schule was beigebracht, man kriegt was erzählt oder wie auch immer und dann wird am Ende davon ausgegangen, das man das kann aber logischerweise man kann sich ja nie immer alles merken, wer kann das schon? So und dann traut dich ja nicht nochmal nachzufragen als Schüler, weil es wird ja davon ausgegangen dass du es kannst und dann fragst du vllt noch einmal nach und dann weißt du immer noch nicht alles und dann denkst du dir ja ok ... Na ja, aber letztlich auch wenn ich weiß ich werd irgendwann überprüft oder es gibt irgendwann ne Prüfung denk ich ja trotzdem die Prüfung ist ja für mich, damit ich danach mehr machen kann oder weiter machen kann. also ich mein, das ist ja auch immer noch so ne Sache und den Anspruch hat man ja auch noch. Und ich glaube von unseren Schülern haben das auch viele“ (357)

Andererseits gibt es bezogen auf das **distanziert-pragmatische Verhältnis von Schülerinnen oder Schülern zu Schule und Inhalten** auch eine Positionierung, die davon ausgeht, dass durch Praxisbezüge das distanziert-pragmatische Verhältnis zugunsten eines stärkeren inhaltlichen Interesses reduziert werden kann. Hier gibt es auch einen Bezug zu **Externen Vorgaben bzw. Erwartungen** insofern, als eine Positionierung hin zu einer Orientierung an gesellschaftlichen Gegebenheiten (betriebliche Praxis) erfolgt.

„Ja gut, verhindern tut das tatsächlich durch diese starren Noten und durch unser starres Notensystem, und gefördert wird es tatsächlich dadurch, dass den Schülern also, wenn wir versuchen, unsere Inhalte zu vermitteln, und die eben so zu vermitteln, dass die Schüler merken: Ah, ich kann es anwenden im Betrieb, das ist ziemlich genau das, was ich da auch brauche,

dann fangen sie natürlich auch an, das Ganze so ein bisschen zu hinterfragen und dann geht das ja auch immer so ein bisschen weiter, sage ich mal . Und ich denke, durch solche (...) ja durch so eine duale Geschichte wird das dann so ein bisschen gefördert, dadurch, dass sie das mitnehmen können, dass das nicht wirklich zwei getrennte Geschichten sind“ (145)

Mit Bezug auf **erfolgsstörende Umstände** Positioniert sich die Lehrkraft dahingehend, dass sie von schlechten Schulerfahrungen der Schülerinnen und Schülern ausgeht, aber auch in der Gesellschaft vorhandene bzw. durch die Gesellschaft nahegelegte Haltungen als erfolgsstörende Umstände attribuiert, die sich dahingehend auswirkten, dass Schülerinnen oder Schüler nicht bereit seien, Fehler oder Nichtverstehen (vor der Klasse) zuzugestehen.

„Ja, also, ich habe das auch bei den Technikern im Unterricht (...) unterrichte ich Technologie pflanzlicher Lebensmittel, und da müssen die manchmal auch, um Rezepturen zu berechnen, müssen sie eben auch so ein bisschen Mathe anwenden, und eigentlich sollten die so Prozentrechnen und so was aus dem FF können, aber ... Sobald die Zahlen sehen und irgendwie den Taschenrechner eventuell brauchen, dann ist es vorbei“ (247)

„Ja aber das ist doch ganz häufig diese Geschichte, zum Beispiel, dass die Schüler denken "öh, ich bin ja jetzt hier der Einzige oder die Einzige, die es nicht versteht, ich traue mich das jetzt nicht zu sagen vor der Klasse, weil sie ja auch nicht wissen, dass die anderen es evtl. auch nicht verstanden haben und ähm na ja, und das ist so ne gesellschaftliche Geschichte einfach irgendwie glaub ich, also dass man einfach nicht gerne zugibt irgendwas nicht zu verstanden zu haben, weil man als blöd dargestellt werden ... also man hat da einfach Hemmungen ... und natürlich auch bei jedem persönlich es gibt auch Schüler die haben überhaupt kein Problem damit, die waren vielleicht nicht in der Klasse oder die haben das nicht gemerkt, dass sie es nicht konnten. Aber ich glaube die meisten haben da schon irgendwo Hemmungen. Ich glaube der Mensch ist einfach so, dass er nicht gerne Fehler zugibt, wer gibt schon gerne Fehler zu? Sollte man können jaaaa, aber das muss man auch erstmal lernen, dass man das macht“ (323)

Ebenfalls bezogen auf **erfolgsstörende Umstände** geht die Lehrkraft davon aus, dass Pläne und Vorgaben umgesetzt werden müssten und dies ein Eingehen auf Anliegen der Schülerinnen oder Schüler erschwere. Diese Positionierung bezieht sich auch auf **Externe Erwartungen bzw. Vorgaben**, und geht davon aus, dass Vorgaben verhinderten, dass auf die Anliegen der Schülerinnen oder Schüler eingegangen werden könne.

„Ja da müsste ich dann wieder dabei sein aber dann ist es wieder so ne zeitliche Geschichte, wann soll das passieren, im Unterricht geht's manchmal einfach nicht, wenn die Prüfung kurz davor ist, du kannst nicht alles immer wiederholen. Also das ist schwierig da vom Rahmen dann her und ich mein ich kann mich auch nicht jeden Nachmittag da hinsetzen, das wollen die Schüler ja auch gar nicht dann nachmittags kommen. Ich meine, wir haben das ja auch schon mal versucht mit dem Förderunterricht und das funktioniert ja auch nicht so gut oder hat nicht gut funktioniert so gut“ (524)

Mit Bezug auf **externe Vorgaben bzw. Vorgaben** positioniert sich die Lehrkraft so, dass sie davon ausgeht, dass sie die Schule in besonderer Weise nach außen zu repräsentieren habe bzw. auch ihre Handlungen den Erwartungen von Kolleginnen oder Kollegen entsprechen müssten.

„Also, mir war das in dem Moment total unangenehm wegen dieser Prüfung auch, dass sie da durch sind ohne Arbeitskleidung. Also, das war mit total unangenehm, da habe ich gedacht: Das kann nicht sein, da laufen hier Leute aus anderen Betrieben rum. Die haben da die Flei-

scher-Prüfung. Die stören auch die Prüflinge, ja? Also, das geht jetzt hier gar nicht. Sonst wäre es nicht ganz so schlimm wahrscheinlich gewesen“ (109)

„Dann mit dieser Zwischenprüfung, ich weiß, dass unser Kollege das alles gar nicht so gerne sieht, wenn man da durch den Fleischerei-Bereich einfach so durch die Prüfung durchläuft. Macht ja auch nicht so einen guten Eindruck. Ist nicht so schön. Ja, also, es war richtig irgendwie doof“ (64)

In Hinblick auf die **soziale Klassengemeinschaft** geht die Lehrkraft davon aus, dass diese durch eine unzureichende Intervention der Lehrkraft gestört werden kann.

„Ja, die fanden das nicht so gut. Also erst, als ich dann ja wieder zurück zu denen kam, dann war es so: Ach, die dürfen jetzt nicht daran teilnehmen. So ein bisschen: Hmm ((lacht)), da haben sie sich so ein bisschen gefreut. Aber als sie dann gesehen haben, dass sie für die Klassenarbeit gelernt haben waren sie natürlich so ein bisschen: Hmm, also waren sie nicht so glücklich“ (71)

Eine andere Positionierung zur **sozialen Klassengemeinschaft** stellt in Rechnung, dass es durch diese eine unzureichende Unterstützung für einzelne Schülerinnen oder Schüler geben könnte. Diese Positionierung steht (artikulierte in der Reflexion) auch im Zusammenhang mit dem **Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen oder Schülern** insofern als die Lehrkraft davon ausgeht, dass bezogen auf dieses eine Zuwendung von der Lehrkraft erwartet würde und ein wechselseitiger vertrauensvoller Umgang wünschenswert sei.

„Naja, das weiß ich auch nicht so genau, wahrscheinlich weil sie Angst haben, dass sie alleine damit stehen. Sie sind wahrscheinlich nicht zufrieden mit ihrer Leistung ... Und sie haben glaube ich Angst, dass sie alleine sind mit ihrer Meinung und haben dann Angst, was zu sagen. So vor den anderen“ (168)

„Da ist auch die Rollenverteilung in der Klasse anders, weil die dann ja auch wissen, wenn ich das schon nicht weiß, dann kann der Nachbar das schon mal gar nicht wissen, so ungefähr, nen bisschen überspitzt zu sagen ... Genau, wo die dann kein Problem mehr haben, das glaub ich schon, genau, ‚ich hab’s nicht verstanden, erzählen sie doch nochmal‘ ... Also ich glaub es ist schon schwierig, denn in so einer Gruppe die Rollen müssen auch wirklich erstmal gefunden werden, das braucht halt seine Zeit, das geht glaub ich nicht vom ersten Tag an also weil die SUS die kenne sich ja auch nicht vorher und was wir eben schon besprochen haben, das glaub ich schon dass das eben auch wichtig ist, dass sie sich eben auch erstmal finden, um ich dann sowas zu trauen, um so was zu sagen und beschleunigen könnte man das natürlich schon, indem man natürlich wenn fragen kommen immer nicht irgendwie abbugelt, sondern dementsprechend die Fragen würdigen und dann das Thema nochmal aufgreifen und einfach nochmal neu erklären“ (394)

Weiterhin gibt es eine Positionierung zum **Vertrauensverhältnis Lehrkraft zu den Schülerinnen oder Schülern**, die sich auf eine Störung durch das System Schule bezieht

„Also, ich müsste mich auf so was dann auch vorbereiten, und tatsächlich ist es eben so, dass die meistens dann ja erst mal weg sind ein paar Wochen, und dann ist das eben nicht mehr so spontan, also da würden mir auch so die Mittel für fehlen, und ansonsten, ich wäre da echt auch (...) ist eine doofe Situation, schwierig, ganz schwierig, vor allen Dingen, weil die Schüler sind ja auch wirklich so. Man fragt dann: Ja, woran könnte es gelegen haben, aber die sagen ja dann auch nichts, die trauen sich das dann auch oft nicht“ (159)

Bedeutungs-Begründungs-Muster: restringierend-defensives Ausloten

Das Muster beinhaltet ein Wissen um die ‚Untiefen‘ des pädagogischen Handelns sei es bezogen auf ein distanziert-pragmatisches Verhältnis von Schülerinnen oder Schülern zu Schule und Inhalten, sei es bezogen auf ein eingeschränktes durch negative Schulvorerfahrungen geprägtes Vertrauensverhältnis zwischen Schülerinnen oder Schülern und Lehrkraft, sei es bezogen auf erfolgsstörende Umstände wie gesellschaftlich naheliegende Haltungen oder einzuhaltende Erwartungen oder Vorgaben. Vordringlich ist das Bemühen um das Vermeiden einer Kollision durch ein wachsames Ausloten der jeweiligen Untiefen. Hierzu wird auf Deutungen der sozialen Situation zurückgegriffen und versucht, Konflikte diesen folgend zu bearbeiten bzw. zu beenden. Auch bezogen auf die diesbezügliche soziale Deutungsmacht ist der Lehrkraft allerdings klar, dass diese auch begrenzt ist und es ggf. ‚unter der Wasseroberfläche‘ Unvorhergesehenes gibt.

Bezogen auf das distanziert-pragmatische Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zu Schule und Inhalten gibt es im Muster durchaus Raum für Bemühungen um eine Reduzierung dieses Verhältnisses zugunsten eines gewissen inhaltlichen Interesses. Dies wird getragen von einer Ausrichtung an gesellschaftlicher Realität in Form betrieblicher Praxis, der eine motivierende Orientierung für Schülerinnen und Schüler zugeschrieben wird. Gleichzeitig ist aber der Blick auch geöffnet für eine defensive Bewältigung von Anforderungen durch die Schülerinnen oder Schüler, die sich aus einer Fokussierung auf die (Schul-)Noten auch in der außerschulischen Realität ergibt.

Im Falle einer Konfrontation geht es darum, den Schaden auch dadurch zu begrenzen, dass Schülerinnen oder Schüler offen sanktioniert und darüber in ihre Grenzen gewiesen werden. Hierbei geben Normen und Regeln eine klare Richtung vor und lassen für vorsichtigere Orientierungen kaum mehr Raum. Eine wiederum ggf. dadurch verursachte Problemlage wird als neue ‚Untiefe‘ wahrgenommen und als Anlass für ein zukünftig noch wacheres Achten auf mögliche ‚Fallstricke‘ genommen. Hier kommen Positionierungen zum Tragen, die eine Gewährleistung einer jederzeitigen Kontrolle der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft genauso beinhalten wie die Notwendigkeit einer konsequenten und maßgeblichen Normendurchsetzung. Die Annahme, dies sei auch deswegen erforderlich, um Erwartungen anderer Schülerinnen oder Schüler zu entsprechen, ist wiederum ein Hinweis auf das Ausloten und das damit verbundene Vermeiden von Kollisionen; würde sie dieser Erwartung nicht folgen – so die Vermutung der Lehrkraft – käme es ggf. zu einem Verlust der Kontrolle, da Normen und Regeln obsolet erscheinen könnten. Gleichwohl kann – auch dies liegt für die Lehrkraft durchaus im Bereich der Möglichkeiten – die Normendurchsetzung sich als unwirksam erweisen oder im Rahmen der Durchsetzung eine als Normalität akzeptierte Handlungsweise aus der Sicht von Schülerinnen oder Schüler überschritten werden. An dieser Stelle, wo sich mehrere Klippen gleichzeitig zeigen, die nicht alle umschifft werden können, wird im Fall das Muster zur Stabilisierung des asymmetrischen Arrangements fragil.

Das Muster ist ansonsten für die Lehrkraft funktional, da das vorsichtige Ausloten mit flexibler sozialer Interaktion verbunden ist, die auf erkennbar werdende Anliegen von Schülerinnen oder Schüler dann reagiert, wenn sich keine Klippen abzeichnen, an denen der leicht modifizierte Kurs scheitern könnte. Hierdurch gibt es auch gewisse Spielräume für Schülerinnen und Schüler, so dass das Arrangement auch von dieser Seite her eine gewisse Stabilität erhält. Da externe Erwartungen bzw. Vorgaben ein recht hohes Gewicht bei Handlungsentscheidungen der Lehrkraft haben, kann es allerdings auch zu – für die Schülerinnen oder Schüler – nicht unbedingt sofort durchschaubaren Brüchen kommen.

Innerhalb eines so begrenzten Rahmens ist durchaus Platz für Versuche des wechselseitigen Verstehens und einer Verständigung insbesondere auch über inhaltliche Aspekte (solange diese den normierenden Rahmen betriebliche Realität bzw. Prüfungsanforderung nicht deutlich überschreiten). Solange dies beim Ausloten hilft, entspricht weiterhin auch ein Bemühen um das Verstehen sozialer oder operativer Anliegen durchaus dem Muster. Wird allerdings die Normenorientierung in Frage gestellt, sind ein Umschwenken auf ein restriktives Durchsetzen von Regeln oder Vorgaben und ein Abbruch von Bemühungen um Verstehen zu erwarten.

Das Muster lässt ein begrenztes Revisionspotenzial erwarten, da es einerseits einen gewissen Blick auf Widersprüche und Spannungsfelder der schulischen Lehr-Lern-Situation beinhaltet, andererseits aber in seinem Primat auf Normenorientierung nicht hinterfragt ist und eine daraus resultierende relative Stabilität nicht leicht preisgegeben werden wird.