

04_Lk2_TN1: erläuternd-paternalistisches Kurshalten

Fall:

Ein Schüler stört regelmäßig den Unterricht bei Arbeitsaufträgen durch Herumlaufen im Klassenraum, Toilettengänge etc. Bei größeren Problemen verlässt der Schüler sogar für 20 Minuten den Unterricht. Die Klasse nimmt das Verhalten des Schülers hin. Die Lehrkraft spricht den Schüler auf sein störendes Verhalten an. Der Schüler reagiert auf die persönliche Ansprache aus Sicht der Lehrkraft überfordert. Die Lehrkraft passt ihr Handeln gegenüber dem Schüler und in Hinblick auf den Einsatz von Arbeitsmethoden an und behandelt den Schüler mit Nachsicht. Die Lehrkraft spricht den Schüler nach einer ungenügenden Klassenarbeit direkt auf seine Lernprobleme an und empfiehlt einen Wechsel des Ausbildungsberufs (zu einem mit weniger anspruchsvollen theoretischen Anforderungen). Aufgrund der Reaktionen des Schülers und ausbleibenden Wirkungen zweifelt die Lehrkraft, ob ihr Handeln gerechtfertigt und zielführend ist.

Positionierungen:

Von großer Bedeutung sind die Positionierungen zur Deutungsmacht.

So gibt es hinsichtlich der **sozialen Deutungsmacht** Positionierungen zu deren Berechtigung.

„ein Schüler hat sehr schnell auf sich aufmerksam gemacht indem er nicht in der Lage war dem normalen Unterricht zu folgen, insbesondere wenn es an konkrete Arbeitsaufträge ging, hat er immer ein Vermeidungsverhalten an den Tag gelegt“ (8)

„weil er sich offensichtlich etwas bewegen muss“ (12)

Ebenfalls bezogen auf die **soziale Deutungsmacht** ist die Positionierung zu deren ‚Befolgung‘ durch Schülerinnen oder Schüler; diese müssten sich einsichtig zeigen. Eine weitere Positionierung dazu ist die Definition des Konfliktbearbeitungsmodus durch die Lehrkraft.

„aber er hat das dann nicht geteilt, er konnte meinen Ausführungen auch nicht richtig folgen, ich habe ihn ein Ausbildungswechsel vorgeschlagen, dass er in den 2 jährigen Ausbildungsberuf Fachkraft im Gastgewerbe wechselt, da wollte er nichts von wissen und war meiner Meinung auch nicht in der Lage zu verstehen, was das bedeutet“ (102)

Ebenfalls mit Bezug zur **sozialen Deutungsmacht** gibt es die Positionierung dass diese begrenzt sei und nur begrenzt weit reiche, ggf. durch Abgleich mit Kolleginnen oder Kollegen verbessert werden könne

„ja ich bin da immer noch irritiert in dem Zweifel, soll (wie) ich diesem Schüler oder auch Schülern mit ähnlichen Verhaltensweisen besser helfen kann“ (39)

„TN 2 (- ein Kollege / eine Kollegin der Lehrkraft): Ja, der ist total überfordert, der dass die ganze Klasse anfängt zu schreiben, jeder ist dort mit dem Thema beschäftigt, anscheinend hat es jeder verstanden, nur ich nicht, und dann diese Übersprunghandlungen und dann muss ich irgendwas machen und bevor jeder sieht, dass ich nur meinen Stift in der Hand habe, dann gehe ich doch lieber zum Papierkorb oder auf die Toilette oder guck aus dem Fenster, dann muss ich mich nicht so damit beschäftigen und ich hab offensichtlich was zu tun“ (112)

Weiterhin gibt es bezogen auf die **soziale Deutungsmacht** Positionierungen zu einer Bestimmung der Relevanz von Themen durch die Lehrkraft sowie zu einem Schutz der Klasse vor ‚Zumutungen‘ durch einzelne Schülerinnen oder Schüler. Soziale Deutungsmacht müsse bzw. könne durch Erläuterungen hergestellt werden (wobei in der Reflexion die Überlegung kommt, dies gezielter in Einzelgesprächen

zu tun - allerdings mit der Intention, die Sicht der Lehrkraft der jeweiligen Schülerin bzw. dem jeweiligen Schüler zu verdeutlichen.

„Es gibt einen weiteren Schüler, den er als seinen Kumpel bezeichnet und es ist sehr schwierig die beiden davon abzuhalten sich nicht gegenseitig zu kommentieren, das machen die beiden ständig“ (57)

„Methoden festgelegt, die wir den Schülern nochmal in Hand geben müssen, das ist ja noch für 1-2/3 unserer Klasse Wiederholung, aber ich glaube so 5-Schritt Methode und diese Geschichte werde ich nochmal mit den Schülern durchsprechen und sie zur Anwendung aufmuntern“ (75)

„Ich hab schon überlegt, ob man solche Feedbackgespräche individuell führen müsste, momentan fehlt mir aber noch der Mut es anzugehen, weil ich auch die Zeit sehe, die mir bisschen weg läuft. ... Aber ich hab das Gefühl, das so globale Rückmeldungen an die gesamte Klasse nicht ankommen. Das verpufft, da fühlt sich keiner angesprochen und alles was man im 4-Augen-Gespräch und außerhalb der Klasse macht, das bekommt Tiefe, das ist interessant. Das kann ich aber nicht leisten bei 30 Schülern und einer Klassenarbeit im Block. Vielleicht müsste man es sich überlegen für Krisenfälle, für die die nicht laufen, da machen wir es ja aber das wär's auch schon“ (253)

Schließlich gibt es eine Positionierung zur **sozialen Deutungsmacht**, die von einer Kenntnis der Wünsche und Anliegen von Schülerinnen oder Schülern ausgeht.

„ich hab auch das Gefühl dieser Schüler ist überfordert, also für ihn ist diese Situation ganz unangenehm, ganz offensichtlich und es als Plakate vorgestellt wurden über die Ausbildungsbetriebe und wenn man ihn angeschaut hat man gemerkt, dass er irritiert ist aus diesem Gefühl, ich bin jetzt an einer Schule, wir sind alle gleich, wir fangen alle gemeinsam an' und dann kam dieser Moment, ,Gott die wissen so viel über ihre Betriebe, ich weiß gar nichts über meinen Betriebe (???) deren Plakate sehen viel besser aus als meins', das konnte man ihm alles im Gesicht ablesen ... Tja, sehr überfordert sein und merken, dass er da irgendwie anders ist“ (139)

„er tat mir in dem Moment schon fast wieder leid, weil seine gesamte Körperhaltung und sein gesamten Auftreten spiegelte er wieder, dass er gerade das natürlichste auf der Welt tut in dieser Situation“ (21)

„er merkt evtl. dass wir ihm gar nix böses wollen, dass wir ihn nur helfen wollen, er versucht Vertrauen zu fassen, so interpretier ich das mal“ (146)

In engem Zusammenhang zu den Positionierungen zur sozialen Deutungsmacht stehen jene zur **operativen Deutungsmacht**. Danach ist es Sache der Lehrkraft, die Angemessenheit eines Vorgehens bzw. die Vorteile von Arbeitsmethoden zu definieren.

„habe dann in Arbeitsaufträgen eben auch gemerkt, dass ich ihn ganz häufig wiederholen lassen muss, was sein Arbeitsauftrag ist, was er dann jetzt gerade an dieser Stelle zu tun hat“ (27)

„Da stimme ich dir zu und wir haben ja auch schon zum Teil reagiert, wir haben ja zu Beginn des Schuljahres so den gesamten Methodenkoffer nochmal überarbeitet und Methoden festgelegt, die wir den Schülern nochmal in Hand geben müssen“ (73)

„diese Geschichte werde ich nochmal mit den Schülern durchsprechen und sie zur Anwendung aufmuntern. Das ist schon der richtige Weg“ (76)

„wir haben besprochen dass die Schüler nicht mehr richtig lesen und dass wir das trainieren möchten und das wurde dann so hingenommen“ (190)

Allerdings - so eine weitere Positionierung zu **operativen Deutungsmacht** - sei diese ggf. auch begrenzt. Außerdem gebe es die Möglichkeit, dass Schülerinnen oder Schüler die Planungen der Lehrkraft ignorierten.

„Es hilft ihm schon nen bisschen aber richtig viel?“ (48)

„ohne die Aufgabe zu lesen obwohl wir das thematisiert haben, dass Arbeitsaufträge in der Abschlussprüfung ganz konkret gelesen werden müssten obwohl wir Übungen dazu im Unterricht gemacht haben und ich bin ratlos“ (164)

„waren die Schüler noch der Meinung ich wäre gemein, was ich an dieser Stelle gerne bin, weil jetzt können wir noch üben, in der Abschlussprüfung wird's ernster also ich werd das mit denen noch mal thematisieren, dass das Training ist, aber ne, wenig Einsicht“ (177)

Bezogen auf das **Machtverhältnis zwischen Lehrkraft und einzelnen Schülerinnen oder Schülern** positioniert sich die Lehrkraft hinsichtlich der Normalität insofern als dass sie eine Überschreitung für möglich hält.

„am Anfang hab ich da sehr irritiert reagiert und ich glaube ein bisschen schroff weil ich einfach gesagt habe ‚Was tun sie da?‘ auch einfach den Unterrichtsprozess unterbrochen habe und gesagt hab ‚Entschuldigung, was gibt es gerade für einen Grund für sie auf zu stehen?‘“ (16)

„und ich dann schon dachte oh je habe ich ihn jetzt bloßgestellt, er tat mir in dem Moment schon fast wieder leid“ (19)

In Bezug auf das **Machtverhältnis zwischen Lehrkraft und Klasse** geht sie von der Notwendigkeit einer Stellvertretung für die Interessen der Klasse aus.

„dass wir ganz klare Absprachen haben, wie wir im Unterricht miteinander arbeiten, was ich am Verhalten mir gegenüber erwarte, was ich denke was die Klasse von ihm erwarten darf“ (25)

Hinsichtlich eines **Vertrauensverhältnisses zwischen Lehrkraft und Schülerinnen oder Schülern** geht sie von der Möglichkeit aus, dass dieses durch ihre Intervention gestört sein könnte (hierzu Beleg siehe oben - 16). Ein unzulängliches Vertrauensverhältnis könne zu einem nicht Offenlegen von Gründen seitens der Schülerinnen oder Schüler führen.

„Nö, nach seiner Sicht war alles in Ordnung und was mich da auch irritiert hat, jetzt erinnere ich mich, war dass wir in dieser Klasse Schülerinnen haben, die noch nicht lange in Deutschland sind, unserer Sprache nicht fließend sprechen und in diesem Gespräch sagte er ‚na ja, und außerdem ich hätte viel Verständnis für die Mädchen die noch nicht richtig deutsch sprechen und er eis ja auch erst seit 2006 im Land‘ ich habe ihn darauf hin, dass ich den Eindruck habe dass die Sprache an sich nicht das Problem ist dass er doch relativ fließend und akzentfrei unsere Sprache spricht, ob er nicht den Eindruck hätte, dass es Verständnisprobleme wären, aber er hat das dann nicht geteilt“ (98)

„Das wollte ich auch gerade anmerken, ich glaube er flüchtet nicht mehr so viel, ich führe das auch auf die Aussage von 6 zurück, er merkt evtl. dass wir ihm gar nix böses wollen, dass wir ihn nur helfen wollen, er versucht Vertrauen zu fassen, so interpretier ich das mal, allein dass er nicht mehr sofort wegrennt“ (146)

Eine weitere Positionierung zum Vertrauensverhältnis geht davon aus, dass ein wechselseitiger Austausch zwischen Lehrkraft und Schülerin oder Schüler wünschenswert sei.

„Ich hab schon überlegt, ob man solche Feedbackgespräche individuell führen müsste, momentan fehlt mir aber noch der Mut es anzugehen, weil ich auch die Zeit sehe, die mir bisschen weg läuft. Das sind Lehrerausreden, sehe ich auch ein. Aber ich hab das Gefühl, das so globale Rückmeldungen an die gesamte Klasse nicht ankommen. Das verpufft, da fühlt sich keiner angesprochen und alles was man im 4-Augen-Gespräch und außerhalb der Klasse macht, das bekommt Tiefe, das ist interessant. Das kann ich aber nicht leisten bei 30 Schülern und einer Klassenarbeit im Block“ (251)

Hinsichtlich eines **distanziert-pragmatischen Verhältnisses der Schülerinnen oder Schüler zu Schule und Inhalten** geht die Lehrkraft in ihrer Positionierung davon aus, dass das mangelnde inhaltliche Interesse Folge der Unfreiwilligkeit des Schulbesuchs, ggf. aber auch Ausdruck eines Kalküls sei.

„Selbst wenn sie den Beruf den sie bei uns erlernen freiwillig gewählt haben, bekomme ich häufig von Schülern die Aussage ja dass die Schule an der Berufsausbildung das notwendige Übel ist, dass sie eigentlich aus der Schule weg gegangen sind, sie hätten ja studiert oder sie hätten ja eine rein schulische Ausbildung gemacht, wenn sie Schule so schön fänden und sie wären eigentlich nur für die betriebliche Ausbildung, aber Schule läuft so mit, also das hör ich bei den überwiegend schwächeren Schülern, oder die Probleme haben sich anzupassen, bei den Leistungsstärkeren Schülern ist das kein Problem ... diese Aussagen höre ich selten, ich höre dann von den leistungsstärkeren Schülern häufiger, schon im Weihnachtsblock zu sein ist gut, weil im Betrieb brennt gerade die Bude, ist auch mal schön einfach nur 8 Std. am Tag zu arbeiten, also ja, das ist das geringere Übel dann zu arbeiten“ (210)

Das **distanziert-pragmatische Verhältnis**, so eine weitere Positionierung dazu, führe zu einer Minimierung der Anstrengung bzw. zu einer defensiven Bewältigung; eine interessierte Zuwendung wäre aber wichtig.

„ich hab's nicht konkret erhoben aber gefühlt 90 % der Schüler haben ... gelesen und haben das runter geratert wie sie es aus dem Lehrbuch kannten und aus dem Unterricht kannten ohne die Aufgabe zu lesen obwohl wir das thematisiert haben, dass Arbeitsaufträge in der Abschlussprüfung ganz konkret gelesen werden müssten obwohl wir Übungen dazu im Unterricht gemacht haben und ich bin ratlos“ (164)

Bezogen auf eine **Verhaltensbeeinflussung** positioniert sich die Lehrkraft als dass sie davon ausgeht, dass es ihre Verpflichtung sei, Schülerinnen oder Schüler in ihrem Handeln zu ‚bremsen‘ bzw. in Hinblick auf Regeleinhaltung zu trainieren.

„es ist sehr schwierig die beiden davon abzuhalten sich nicht gegenseitig zu kommentieren, das machen die beiden ständig“ (57)

„Und ich habe dann gemerkt, dass ich ihn ganz, ganz kleinschrittig, höflich erinnern muss an unserer Spielregeln, dass das so hier gerade nicht geht, dass wir ganz klare Absprachen haben, wie wir im Unterricht miteinander arbeiten, was ich am Verhalten mir gegenüber erwarte, was ich denke was die Klasse von ihm erwarten darf“ (25)

Weiterhin zu **Verhaltensbeeinflussung** ist eine wichtige Positionierung jene, die auf ein Trainieren der Schülerinnen und Schüler als Vorbereitung auf die Prüfung setzt.

„beim Rausgehen waren die Schüler noch der Meinung ich wäre gemein, was ich an dieser Stelle gerne bin, weil jetzt können wir noch üben, in der Abschlussprüfung wird's ernster also ich werd das mit denen noch mal thematisieren, dass das Training ist“ (177)

„Wäre das die Möglichkeit, das runter zu brechen auf Klassenarbeiten, nicht die Abschlussprüfung anzugehen, sondern gleich im ersten Lehrjahr die Strukturen zu überlegen, wie verändere ich das Desaster am Ende. Also im ersten Lehrjahr zu überlegen, wie bereiten wir die Schritt für Schritt vor und wir probieren es erst mit der Klassenarbeit und dann nehmen wir die Referate dazu für mündliche Prüfungen usw.“ (235)

In direktem Zusammenhang mit den letztgenannten Positionierungen stehen jene zur Herstellbarkeit von (Prüfungs-)Erfolg. So wird davon ausgegangen, dass das regelmäßige Wiederholen zum Erfolg führe und es Aufgabe der Lehrkraft sei, dieses zu veranlassen. Auch wenn ein sehr engmaschiges Auswendiglernen der Antworten zu standardisierten Fragen abgelehnt wird, so bleibt es doch bei der Idee des trainierenden Vorbereitens (mit einer etwas höheren Komplexität).

„dass das die bisherige Lernerfahrung der Schüler ist dass die sehr kleinschrittig vorbereitet werden ich höre immer wieder ‚warum geben sie uns nicht 10 Fragen und stellen davon 5 in der Klassenarbeit‘, dann sage ich das kann ich nicht mit guten Gewissen tun, weil die Prüfung anders laufen wird und ich bereite sie hier auf ... die Abschlussprüfung (vor) und dann sind sie immer sehr enttäuscht bis sie dann wieder das Vertrauen entwickeln, dass sie auch damit klarkommen, wenn sie die Themenbereiche einfach wiederholen“ (185)

„obwohl wir das thematisiert haben, dass Arbeitsaufträge in der Abschlussprüfung ganz konkret gelesen werden müssten obwohl wir Übungen dazu im Unterricht gemacht haben und ich bin ratlos. Kleinschrittiges Üben ... Ich habe die noch nicht zurückgegeben, die Klassenarbeiten sind in diesem Schulblock geschrieben, das spontane Feedback bei den Schülern war so nach abgegebener Klassenarbeit ‚das war voll gemein‘ und dann habe ich nur gesagt, es war nicht gemein, weil wir es trainiert haben“ (169)

Hinsichtlich der **inhaltlichen Deutungsmacht** kommt eine Positionierung zum Tragen, die deren Begrenztheit in Hinblick auf das Verstehen der Schülerinnen oder Schüler in Rechnung stellt.

„und habe dann in Arbeitsaufträgen eben auch gemerkt, dass ich ihn ganz häufig wiederholen lassen muss, was sein Arbeitsauftrag ist, was er dann jetzt gerade an dieser Stelle zu tun hat“ (27)

Positionierungen zu **Hilfe/Unterstützung** liegen darin, dass die Lehrkraft bei Problemen (etwa durch wiederholtes Erklären) helfen müsse (siehe die darüber stehende Belegstelle), dass dies aber ggf. schwierig sei, da unklar bliebe, wo genau die Hilfe ansetzen könne. Probates Mittel sei der Rückgriff auf den Methodenkoffer.

„und bemerke, dass wenn ich mit allzu offenen Fragen komme, wie z.B. ich möchte Hilfe anbieten und wie kann ich ihm denn helfen, dann kann er das nicht formulieren, wo er Hilfe bräuchte "ja ich überleg noch ein bisschen, ich brauch noch nen bisschen Zeit" wenn man dann nachfragt an welchen Punkt hängen sie denn gerade, welcher Punkt beschäftigt sie besonders, kann er das nicht, er kann auf dieser Ebene nicht formulieren, das kriegt er nicht auf die Reihe, das macht es mir schwierig ihm zu helfen“ (34)

„die Schüler müssen wieder lernen Arbeitsaufträge zu lesen ich war dazu übergangen Arbeitsaufträge mündlich zu erklären, ich lasse es jetzt vermehrt und lasse die Schüler die Arbeitsaufträge lesen“ (154)

„Da stimme ich dir zu und wir haben ja auch schon zum Teil reagiert, wir haben ja zu Beginn des Schuljahres so den gesamten Methodenkoffer nochmal überarbeitet und Methoden festgelegt, die wir den Schülern nochmal in Hand geben müssen, das ist ja noch für 1-2/3 unserer Klasse Wiederholung, aber ich glaube so 5-Schritt Methode und diese Geschichte werde ich nochmal mit den Schülern durchsprechen und sie zur Anwendung aufmuntern“ (75)

Bezogen auf das Spannungsfeld Rolle vs. ganze Person positioniert sich die Lehrkraft hin zu einem professionellem als wünschenswertem sachlichen Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern, bei dem es wichtig wäre Distanz zu einer ggf. auf ‚Feindschaft‘ hinauslaufenden Beziehung als ganzer Person zu vermeiden.

„also ich glaube ich könnte meinen Job nicht machen, wenn ich jeden Tag in die Schule gehen würde mit dem Gefühl ich bin der Feind, ich weiß dass ich nicht jeden meiner 30 Schüler erreichen kann, dass wir unterschiedliche Persönlichkeiten haben, aber wenigstens auf Sachebene möchte ich mit denen kommunizieren können und wir gemeinsam für eine Sache, also ich glaub ich würd mich nen anderen Job suchen, wenn das so wäre aber dass wir natürlich nicht mit jedem persönlich befreundet sein könne ist glaub ich jedem klar, der professionell an diesem Job rangeht, aber dass es gemeinsam im Team und in der Gruppe klappt ist mir ganz wichtig und das kann man den Schüler ja auch vermitteln und dann entsteht irgendwann eine positive Arbeitsatmosphäre“ (226)

Entsprechend zu den Positionierungen zur Verhaltensbeeinflussung sind jene zu **externe Erwartungen bzw. Vorgaben** auf eine Vorgabe der Inhalte durch die Abschlussprüfung gerichtet.

„sondern gleich im ersten Lehrjahr die Strukturen zu überlegen, wie verändere ich das Desaster am Ende“ (232)

„dann sage ich das kann ich nicht mit gutem Gewissen tun, weil die Prüfung anders laufen wird und ich bereite sie hier auf ... die Abschlussprüfung (vor)“ (183)

Positionierungen zu **(erfolgs-)störenden Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern** beziehen sich auf wissensbezogene, kognitive sowie auf die Selbststeuerung bezogene Unzulänglichkeiten.

„ich habe ihn ein Ausbildungswechsel vorgeschlagen, dass er in den 2 jährigen Ausbildungsberuf Fachkraft im Gastgewerbe wechselt, da wollte er nichts von wissen und war meiner Meinung auch nicht in der Lage zu verstehen, was das bedeutet“ (102)

„ich hab auch das Gefühl dieser Schüler ist überfordert“ (131)

„indem er nicht in der Lage war dem normalen Unterricht zu folgen, insbesondere wenn es an konkrete Arbeitsaufträge ging, hat er immer ein vermeidungsverhalten an den Tag gelegt, häufige Toilettengänge, häufiges Laufen zum Papierkorb ohne Grund, aufstehen, aus dem Fenster schauen, wenn alle Schüler stehen vor einer Plakatwand und was präsentieren wird läuft er woanders durch den Raum rum, weil er sich offensichtlich etwas bewegen muss“ (12)

Eine Positionierung zur Normendurchsetzung geht von einer Erwartung an die Lehrkraft aus, dies (stellvertretend für die Interessen der Klasse) zu tun.

„dass ich ihn ganz ganz kleinschrittig, höflich erinnern muss an unserer Spielregeln, dass das so hier gerade nicht geht, dass wir ganz klare Absprachen haben, wie wir im Unterricht miteinander arbeiten, was ich am Verhalten mir gegenüber erwarte, was ich denke was die Klasse von ihm erwarten darf“ (25)

Bedeutungs-Begründungs-Muster: erläuternd-paternalistisches Kurshalten

Starke Akzente liegen bei diesem Muster auf der operativen Deutungsmacht. Es gibt - bezogen auf externe Erwartungen bzw. Vorgaben - eine klare Richtung und ein klares Ziel, das mit Hilfe von Mitteln, die der Lehrkraft zur Verfügung stehen und von deren Wirksamkeit sie ausgeht, erreicht werden kann. Über kollegiale Absprachen kann die Sicherheit in Bezug auf die Deutungsmacht der Eignung der Mittel verstärkt werden. Als wesentliche Wirkung des Einsatzes der Mittel wird das Bestehen der Prüfung seitens der Schülerinnen und Schüler gesehen; es wird davon ausgegangen, dass dieser ‚Erfolg‘ herstellbar sei, wobei die Grenzen der eigenen Deutungsmacht insofern einkalkuliert werden, als dass erfolgsstörende Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern dies verhindern oder beeinträchtigen können.

Inhalte spielen dabei nur eine mittelbare Rolle, da die Lehrkraft weiß, worauf es ankommt und was zu tun ist. Die Schülerinnen und Schüler müssen diesem Kurs folgen; dabei wird nicht auf Machtdurchsetzung mittels Sanktionierung sondern darauf gesetzt, die Deutungen der Lehrkraft intensiv zu kommunizieren und darauf zu bauen, dass diese von den Schülerinnen und Schülern zumindest teilweise übernommen werden. Wird dies nicht erreicht, kommen dafür als Gründe wiederum erfolgsstörende Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern in Frage.

Zu den naheliegenden Mitteln gehören vor allem Methoden, die auf ein Training von kognitiven Fähigkeiten aber auch von Handlungsweisen zielen. Diese werden für die ganze Klasse aber auch als individuelle Unterstützung für einzelne Schülerinnen oder Schüler eingesetzt; in dem Muster ist die Hilfe für einzelne Schülerinnen oder Schüler allerdings durch zeitliche und strukturelle Rahmenbedingungen begrenzt. Ausgegangen wird davon, dass mögliche Defizite bei einzelnen Schülerinnen oder Schülern von der Lehrkraft zuverlässig erkannt werden können. Ein detailliertes Abklären möglicher Probleme oder divergierender Interessen seitens eines Schülers oder einer Schülerin wird als nicht erforderlich erachtet, da es um das Erreichen klarer Ziele geht, für deren Erreichen es ein auf dem Trainingsgedanken beruhendes Methodenrepertoire gibt.

In der Reflexion repliziert die Lehrkraft ihr Muster und erweitert es dabei durch die Option, die Durchsetzung der Deutungsmacht dadurch zu verbessern, dass sie Einzelgespräche mit den Schülerinnen oder Schülern führt, die diesen verdeutlichen sollen, worum es geht. Unterstellt wird dabei, dass mittels einer ‚Einsicht‘ der Schülerin oder des Schülers als Übernahme der Deutung der Lehrkraft ein größerer Erfolg herstellbar sei.

Ein distanziert-pragmatisches Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zu Schule und Inhalten ist in dem Muster eingeschlossen; mit Verweis auf die Prüfung und unter Rückgriff auf ihre Deutungsmacht kann die Lehrkraft darauf mit dem Verdeutlichen der Notwendigkeit bestimmten Trainings zur Zielerreichung reagieren. Durch den Verweis auf ‚die Prüfung‘ und die Deutungen der Lehrkraft hinsichtlich der Mittel, die erforderlich sind, um diese Prüfung erforderlich zu bewältigen, erübrigt sich die Notwendigkeit die Inhalte in ihrer Relevanz im Einzelnen zu begründen. Auch bezogen auf die Frage, was die Schülerinnen und Schüler für ‚das Leben‘ lernen sollten, wird in dem Muster auf die Deutungen der Lehrkraft vertraut; die Lehrkraft weiß, was für die Schülerinnen und Schüler gut ist.

In der Fall-Situation, in der das Arrangement fraglich wird, greift das Muster mittels einer Bewegung hin zu verstärkten Bemühungen um bessere Durchsetzung der Deutungsmacht und um verstärkten und ggf. differenzierteren Methodeneinsatz.

Das Muster ist für die Lehrkraft funktional, da es die Realisierung externer Anforderungen (insbesondere in Hinblick auf Prüfungsvorbereitung der Schülerinnen und Schüler, aber auch auf kollegiale Absprachen oder auf den vielfältigen Einsatz ‚moderner‘ Methoden im Unterricht) ebenso ermöglicht wie eine Verantwortungsübertragung im Falle eines ausbleibenden Erfolgs auf Schülerinnen oder Schüler via eines Bemühens um das Durchsetzen der Deutungsmacht der Lehrkraft. Erschüttert könnte das Muster allerdings dann werden, wenn eine Deutung ausbleibenden Erfolgs durch Unzulänglichkeiten einzelner Schülerinnen oder Schüler deswegen problematisch wird, weil eine größere Zahl der Schülerinnen oder Schüler einer Klasse sich als ‚problematisch‘ erweist. Eine geäußerte Befürchtung der Lehrkraft, dies könne zukünftig der Fall sein, weist in diese Richtung.

Auch für Schülerinnen oder Schüler ist das Muster insbesondere dann funktional, wenn es um ein distanziert-pragmatisches Realisieren von Anforderungen geht. Hier bietet das Muster dann auch Raum für Variationen der Methoden, zusätzliche Trainingssequenzen, Wiederholungen oder dergleichen, ggf. begünstigt durch eine Offenheit des Musters für ein Bemühen um Verstehen bezogen auf operative Aspekte der Lehr-Lern-Situation. Eine entsprechende Offenheit für Bemühungen um Verstehen sozialer oder inhaltlicher Zugänge der Schülerinnen oder Schüler bietet das Muster hingegen nicht; hier steht einem verstehensorientierten Handeln eine soziale bzw. inhaltliche Deutungsmacht entgegen.

Das Revisionspotenzial des Musters ist niedrig. Widersprüche oder Spannungsfelder der schulischen Lehr-Lern-Situation finden sich kaum in dem Muster, das dann - und ggf. solange - eine hohe Stabilität aufweisen wird, solange eine relevante Mehrheit der Klasse erfolgreich die Abschlussprüfung absolviert.