

05_01_01: Regulierend-flexibles Management

Reflexion ab Zeile 196

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

Gruppenarbeit zum Thema Sozialversicherung: Ausarbeiten einer Präsentation. Alle Gruppen geben die erstellten Präsentationsmedien zum gleichen Zeitpunkt ab. Die Präsentationen werden von der jeweiligen Gruppe durchgeführt. Bei der zweiten Gruppe beklagen sich Schülerinnen und Schüler der Gruppe bei der Lehrkraft, dass zwei Gruppenmitglieder nichts zur Ausarbeitung der Präsentation beigetragen hätten. Während der Präsentation reden die beiden von den anderen Gruppenmitgliedern bezichtigten Schüler im Verhältnis zu den anderen Schülerinnen und Schülern wenig. Die Lehrkraft bewertet die Präsentation der gesamten Gruppe anhand eines standardisierten Schemas; die Gruppe erhält insgesamt eine relativ gute Bewertung; diese Bewertung ist nach den vorher durch die Lehrkraft festgelegten Maßstäben auch die Einzelbewertung für die beteiligten Schülerinnen und Schüler. Die Lehrkraft belässt es trotz der Klage der zu ihm gekommenen Schülerinnen und Schüler bei der Bewertung, stellt es aber den sich beklagenden Schülerinnen und Schülern frei, die anderen Schüler wegen Nichtbeteiligung aus der Gruppe auszuschließen. Wegen anderer Verpflichtungen erfolgen zunächst keine weiteren klärenden Gespräche.

Positionierungen:

Die hervortretenden Positionierungen finden sich zu den Kategorien Leistungsbewertung, Machtverhältnis Lehrkraft-Klasse, Autorität, soziale Deutungsmacht, operative Deutungsmacht, inhaltliche Deutungsmacht, Verhaltensbeeinflussung, distanziert-pragmatisches Verhältnis, Vertrauensverhältnis, soziale Klassengemeinschaft, erfolgsstörende Umstände und externe Erwartungen.

Ein wesentlicher Aspekt des Falls ist die **Leistungsbewertung**. Die Lehrkraft geht davon aus, dass diese insbesondere fair sein müsse. Hierbei gesteht sie den Schülerinnen und Schülern ein Recht auf Überprüfung der Einhaltung dieses Maßstabs ein. Die diesbezügliche ‚Frustration‘ einiger Schüler oder Schülerinnen bringt die Lehrkraft in eine Handlungsproblematik.

Ich „hatte gemerkt, da(ss) die die schlechter waren ne 3 bekommen haben, dass die Note für die Gruppe zu gut war (die fühlten sich unfair behandelt) und da entstand dann ein bisschen Frustrationspotential, dass das unfair sei und alles und dann habe ich die erstmal so mit dem Ergebnis so gehen lassen und wollte die die nächste Woche nochmal sprechen, und jetzt bin ich trotzdem irritiert gewesen und weiß nicht genau, ob das jetzt so richtig war, weil die waren unzufrieden“ (45).

Das Prinzip einer von den Schülerinnen und Schülern nachvollzogenen fairen Leistungsbewertung ist der Lehrkraft so wichtig, dass sie den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit einräumt, die Leistung anderer Schülerinnen und Schüler zu bewerten. Die Lehrkraft nutzt diese Bewertungen, um die eigenen Einschätzungen zu kalibrieren, aber auch um die Akzeptanz der Bewertungen zu erhöhen. Grundlage für alle Bewertungen und für das Fairness-Prinzip ist ein von der Lehrkraft entwickeltes Schema.

„Des Weiteren haben die dann die Präsi angefangen zu halten, dort habe ich ein sogenanntes Bewertungsschema eingeführt, mit versch. Punkten. Dort habe ich auch bei 2 Punkten Individualnoten innerhalb der Gruppe verteilt, d.h. freie Mimik, freie Sprache, freie Rede, wie präsentiere ich vorne. Das wird dann in der Gruppe individuell bewertet. Das Ganze lass ich dann nochmal die Folgegruppe mit bewerten, sodass die halt wissen [Rest unverständlich]“ (18)

Da es im vorliegenden Fall trotz (bzw. gerade wegen) des Schemas zu einem Eindruck von Unfairness kommt, ergibt sich für die Lehrkraft die Notwendigkeit einer ‚Lösung‘. Sie bettet diese in Bedeu-

tungsmuster ein, die ihr die Sicherheit geben unter Einhaltung nachvollziehbarer Prinzipien gehandelt zu haben. Sie geht dabei davon aus, dass Schülerinnen und Schüler sich selbst richtig einschätzen können (was sich auch schon darin ausdrückt, dass sie den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gibt, andere zu bewerten). Aber sie geht auch davon aus, dass die Bewertungsmacht letztlich ausschließlich bei der Lehrkraft liegt (was sich auch in den Schemata ausdrückt). Der erste Lösungsversuch der Lehrkraft besteht darin, dass sie den Schülerinnen und Schülern der Gruppe, die sich beschwert haben, die Möglichkeit einräumt, die anderen Schüler der Gruppe (die sich vermeintlich nicht beteiligt haben) aus der Gruppe auszuschließen (zu den damit verbundenen Bedeutungsmustern siehe ‚Machtverhältnis‘ bzw. ‚inhaltliche‘ und ‚soziale Deutungsmacht‘ unten).

„Diese Entscheidung würde auf jeden Fall weiterhin der Gruppe überlassen, das sagte ich ja vorhin und da würde ich mich dann auch wieder zurückziehen. Ich denen erstmal nochmal sagen wie es ist, beide Seiten beleuchten, so ist das, klärt das bitte untereinander ich gebe euch Zeit, hier sind die Fakten, das Bewertungsschema, wie ich bewertet habe, das der Mitschüler, das ist ähnlich und dann lasse ich die damit allein, denn die müssen irgendwann mal so eine Entscheidung treffen“ (142).

Die Beschwerde führenden Schülerinnen und Schüler kommen dem Ansinnen der Lehrkraft nicht nach (s. u.). Dadurch sieht sich die Lehrkraft insgesamt hinsichtlich ihrer Leistungsbewertung verunsichert und sieht sich gezwungen, erneut nach einer prinzipienabgesicherten Lösung zu suchen. Grundlage hierfür ist neben den bereits ausgeführten Bedeutungsmustern die Sicht auf die (Mit-)Verantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihre Leistungsergebnisse.

„Das ist einfach weil innerhalb der Gruppe die beiden eigentlich nichts gemacht haben, die Arbeitsergebnisse von den anderen drei zugestanz bekommen haben, präsi locker gehalten haben dafür ne 3 bekommen haben, viel zu gute Note für die Gruppe, eigentlich war es ne 4 oder 5, aber weil die es ganz souverän rübergebracht haben, frei sogar ohne Zettel entspricht das den Punkten, die ich vergeben kann, Bewertungskriterien. Nochmal dazu, ich hab das Gefühl, dass ich manchmal zu mild bin mit dem Bewertungen, gerade bei solchen Sachen und da bin halt eher dieses große Fragezeichen, war ich jetzt zu leichtsinnig zu sagen, ok die haben ja jetzt, da es in Gruppenarbeit ist, die Gruppe muss ja für sich zusammen als Einheit wirken, ja wird die Arbeit eigentlich erbracht und wenn die sagen sieschmeißen ihn nicht raus, dann akzeptieren die das ja eigentlich, dass sie damit gefangen sind und ich habe ja vorher klare Anweisungen gegeben“ (65)

Nach einem Gespräch auch mit den beiden Schülern, die sich nicht beteiligt hatten, ordnet die Lehrkraft schließlich eine ‚Nachprüfung‘ für die beiden Schüler an (zu den implizierten Bedeutungsmustern s. u.). Auch hierbei kommt zum Tragen, dass für die Lehrkraft die Bewertungsmacht letztendlich immer bei ihr liege. Dies wird auch dadurch deutlich, dass sie ihre Anordnung (die in ihren Augen ein Entgegenkommen ist) davon abhängig macht, wie sie die betroffenen Schüler und die gesamte Klasse (als Resonanzgruppe in Hinblick auf ihre Autorität – s. u.) einschätzt.

„Ich hab da die ganze Zeit gerungen letztendlich. Ich hab denen ja eine Gedenkzeit von zwei Wochen gegeben und ich habe da auch überlegt, was machst Du jetzt mit denen? Weil ich auch gucken muss, ist da meine Autorität oder meine Bewertungsmacht oder Ausspielung da irgendwie nicht drunter leidet. Er sagte ja, da kriegen wir ja gute Noten, weil da kann mal ja drüber reden, das geht ja auch nicht und da hab ich auch schon überlegt, wie ich das mach“ (337)

„Das Gesamtbild. Ich kenn die jetzt auch schon ein dreiviertel Jahr und bei den anderen Arbeiten ist das eigentlich so gewesen bei denen, dass vernünftige Leistungen abgegeben wurden. Und das Konfliktpotenzial innerhalb der Gruppe, das hat man auch in der Erarbeitungsphase

gemerkt, denn wenn wir in den PC-Räumen saßen und dann Recherche gemacht haben, war's so, dass die drei da saßen und die anderen beiden waren weg. Und es waren schon Details zu erkennen, also man hätt's auch schon vorher merken können, aber es gehört ja immer zur Gruppenarbeit oder Teamarbeit dazu“ (350)

Ein letztes aufscheinendes Bedeutungsmuster der Lehrkraft ist ihre Sicht auf die Formalität der Bewertung. Die Fairness hinsichtlich der Bewertung ist dann gewährleistet, wenn formale Regelungen eingehalten werden. Der Fokus kann aus Sicht der Lehrkraft durchaus auf eher formalen, denn auf inhaltlichen Aspekten liegen – verbunden mit dem Wunsch, dass dies die Akzeptanz bei den Schülerinnen und Schülern erhöht (und Konflikte oder Zweifel um Benotungen vermieden werden können)

„Ich habe zum Beispiel pro Stunde meine Mitarbeitsliste, wo ich ein System aufgestellt habe mit Plus und Minus, da setze ich mich dann ganz kurz noch einmal, wenn die Stunde um ist, hin und wer besonders gut mitgearbeitet hat, der bekommt seine Pünktchen und den kann ich dann hervorheben im Vergleich zu dem, der nur anwesend war. Das ist zwar ein Mordsaufwand, noch ziehe ich das durch, aber es hilft, weil ich jetzt nicht nur auf die schriftliche Note angewiesen bin“ (392)

Die Lehrkraft geht im Hinblick auf das **Machtverhältnis** Lehrkraft-Klasse davon aus, dass die Handlungen der Schülerinnen und Schüler jederzeit **kontrolliert** werden müssen; sie versucht dies durch klare inhaltliche, aber auch operative Vorgaben zu realisieren.

„Dann habe ich die Gruppen arbeiten lassen bis zum 3.9. sollten dann alle Gruppen gleichzeitig abgeben, sodass keine Vorteile gegen der Präsentation (???) ich habe die Präsi dann auf dem USB Stick gezogen, sodass keiner mehr weiter arbeiten kann. Des Weiteren haben die dann die Präsi angefangen zu halten, dort habe ich ein sogenanntes Bewertungsschema eingeführt, mit verschiedenen Punkten“ (15)

„... Und zwar führe ich gerade Gruppenarbeiten durch zu Sozialversicherung, dort habe ich ne klare Aufgabenstellungen gestellt, also die haben von mir nen A4 Blatt gekriegt mit Aufgaben die sie zu erledigen haben, Gruppeneinteilung, Gruppensprecher etc. klar strukturiert, schön einfach gehalten, dass keine Fragen kommen“ (6)

Hinsichtlich des (Macht-)Verhältnisses zwischen Lehrkraft und Klasse gibt es für sie dennoch die Möglichkeit einer gewissen Dynamik, die eine Abgabe von Entscheidungsmacht an die Schülerinnen und Schüler beinhaltet (vgl. hierzu die oben zitierte Aussage zum Angebot an die Beschwerde führenden Schülerinnen und Schüler, die anderen aus der Gruppe auszuschließen – Zitat bis 142). Das damit verbundene Spannungsfeld, das hier von der Kontrolle auf der einen und von pädagogischen Zielstellungen auf der anderen Seite aufgespannt wird, wird von der Lehrkraft als Rahmen gesehen, in dem sie sich positionieren muss (siehe hierzu auch das Bedeutungsmuster zu Verhaltensbeeinflussung).

„Das Problem, was ich ja die ganze Zeit mit mir rumtrage, ich find ja auch unfair aber das ist an Gruppenarbeiten an sich, man muss bestimmte Sachen denen ja mal auftragen, weil die müssen ja Entscheidungen treffen, kann man ja nur mit gewissen Loslassstrategien durchführen, muss ich damit leben“ (186)

Trotz der Sicht auf die Notwendigkeit der steten Kontrolle gibt es für die Lehrkraft auch die Option, dass diese nicht immer aufrechterhalten werden kann (und dass dies auch tolerierbar sei).

„Genau das mach ich jetzt mit das als Kontrollgruppe und vergleiche das nochmal, bin ich jetzt zu weit weg davon, bin ich zu milde oder zu hart und kann mich irgendwo dann annähern, vielleicht weil ich krieg nicht so ne Gruppenarbeit diese 12 Punkte alle gesehen, das wisst ihr ja auch als Kollegen, dass man einfach gar nicht aufnahmefähig ist in der kurzen Zeit so viel

zu sehen, und deswegen suche ich mir 5 Punkte raus die ich explizit richtig hart bewerte, also ausführlich, detailliert und guck dann bei den anderen so ungefähr, ob das in die Richtung geht, dann habe ich ne komplette Übersicht“ (150)

„dagegen bei Gruppenarbeiten, bei den Aufgabenstellungen weiß man nicht, ob der Schüler auch tatsächlich aktiv wird oder ob er sich rauszieht, vielleicht bei der Gruppenarbeit, das ist immer das, wo man aufpassen muss“ (410)

Trotz der Sicht auf eine mögliche und auch ggf. notwendige gewisse Dynamik bleibt es für die Lehrkraft bei der prinzipiell asymmetrischen Machkonstellation, die sich auch in dem Übertragen einer Einzelentscheidung auf Schülerinnen und Schüler ausdrückt bzw. in dem Blick auf die Klasse als mögliche Gegenmacht findet.

„Ich hatte der Gruppe vorher noch den Hinweis gegeben, dass es die Möglichkeit gibt die beiden von der Gruppen auszuschließen, weil nichts abgegeben, nicht gemacht ist Leistungsverweigerung bei mir, das wäre dann entsprechen ne 6“ (32)

„Wenn sie wollen, kriegen sie die Lehrer ausgespielt. Das bekommt man schon mit“ (315)

Auch wenn die Grundkonstellation zur Machtsicherung darin besteht, mit verbindlichen Schemata und Regeln zu arbeiten, so gibt es für die Lehrkraft dennoch auch die Möglichkeit, nach Einzelfall davon abzuweichen (hierbei liegt es dann wieder in der Macht der Lehrkraft, diese Einzelfälle zu definieren)

„Also ich habe da auch gewisse Regeln die immer eingehalten werden das fängt mit der Anwesenheit an hört bei Entschuldigungen auch wieder auf es kommt auch immer darauf an was für Entschuldigungen das sind ob gelbe Scheine oder halt persönliche Gründe, was steckt wirklich dahinter auch die Geschichte was drei eben ansprach was sind das eigentlich für Menschen die da sitzen in der Klasse ich meine man kriegt ja auch Feedback von den Betrieben jetzt so im Schulbereich sind das Problemschüler oder nicht? Und dementsprechend reagiert man dann auch individuell also ich hab dann schon Spielraum den ich dann auch gerne ausnutze“ (368)

Auch wenn es in Hinblick auf das Machtverhältnis aus Sicht der Lehrkraft die Möglichkeit einer gewissen Dynamik bezüglich einer partiellen Machtübertragung gibt, so wird andererseits eine klare Grenze dort gesehen, wo es um das Letztentscheidungsrecht in Hinblick auf Bewertungen geht. Diesbezüglich wird von ihr auch ein ‚**Autorität**‘ gesehen, die nicht hinterfragbar ist.

„Weil ich auch gucken muss, ist da meine Autorität oder meine Bewertungsmacht oder Auspielung da irgendwie nicht drunter leidet. Er sagte ja, da kriegen wir ja gute Noten, weil da kann mal ja drüber reden, das geht ja auch nicht und da hab ich auch schon überlegt, wie ich das mach“ (337)

Ein weiterer wesentlicher Teil der Machtposition beruht auf **sozialer Deutungsmacht**. Entscheidungen und Handlungen der Lehrkraft erfolgen auf der Grundlage von Deutungen sozialer Situationen durch die Lehrkraft, ohne dass es Initiativen des Verstehens bedürfte.

So steht ihr aus ihrer Sicht die Entscheidung darüber zu, was zulässige Themen der unterrichtsbezogenen Interaktion sind und was nicht. So ist etwa das ‚Herumzicken‘ kein Anlass, um in eine auf Verstehen zielende Auseinandersetzung zu gehen.

„und zweitens weiß ich halt nicht bei den 2 Mädels in der Gruppe, die zicken sowieso die ganze Zeit rum“ (182)

Auf der Basis sozialer Deutungen können aus Sicht der Lehrkraft berechtigterweise Entscheidungen ihrerseits getroffen werden. So erfolgt etwa eine Einordnung der Nichtbeteiligung zweier Schüler/innen an der Gruppenarbeit.

„Das war ne Ausnahme, ich kenn diese zwei, das sind sehr gute Schüler die schreiben super Noten in Klassenarbeiten vielleicht konnten sie jetzt auch mit den 3 Mädels nicht gut zusammen arbeiten, das finde ich noch raus nächste Woche“ (169)

Die Lehrkraft geht dabei auch davon aus, Wünsche der Schülerinnen und Schüler (sowieso) zu kennen. Sie unterstellt dabei, sich in die Rolle der Schülerinnen und Schüler hinein versetzen zu können (wie problematisch das u. U. ist wird etwa deutlich, wenn sie den Schülerinnen und Schülern eine ‚intrinsische Motivation‘ unterstellt - s. u.)

„Und sie sollten auch von sich aus andere Unterrichtsform wollen, also immer nur das Gleiche, dieses Vorkauen würde ich, wenn ich mich wieder in Schülerrolle zurückversetze, ziemlich öde finden“ (240)

Allerdings kalkuliert die Lehrkraft durchaus ein, dass ihre soziale Deutungsmacht von Schülerinnen oder Schülern zur Disposition gestellt werden kann. Sie achtet daher darauf, ob ihre Deutungen von den Schülerinnen und Schülern geteilt werden (siehe dazu auch oben unter dem Aspekten ‚Fairness‘).

„Ja, das haben Sie dann auch verstanden und im Großen und Ganzen hat sich jetzt keiner dazu geäußert negativ, das es jetzt, sie sollen ne Sechs kriegen . Das ist auch der Zusammenhalt dieser Klasse, die arbeiten schon ganz gut mit. Wenn sie wollen, kriegen sie die Lehrer ausgespielt. Das bekommt man schon mit“ (318)

„Das war ein Prozess, alle sind zufrieden, das scheint richtig gewesen zu sein. Mach ich jetzt so, ganz normal so. So gehe ich jetzt da ran“ (489)

Auch der Grundlage der Deutungen sozialer Konstellationen definiert die Lehrkraft für sich auch ‚Spielräume‘ für die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern, u. a. bezogen auf die Modi und Grenzen von Konfliktbearbeitungen. Dies wird zum ‚Generalvorbehalt‘ auch jenseits von Regeln, wie sie etwa den Schülerinnen und Schülern als verbindlich kommuniziert werden (dieses Begründungsschema kommt auch bei der oben dargestellten ‚Bearbeitung‘ der Leistungsmaßstäbe zum Tragen - s. o.)

„Also ich habe da auch gewisse Regeln die immer eingehalten werden das fängt mit der Anwesenheit an hört bei Entschuldigungen auch wieder auf es kommt auch immer darauf an was für Entschuldigungen das sind ob gelbe Scheine oder halt persönliche Gründe, was steckt wirklich dahinter auch die Geschichte was drei eben ansprach was sind das eigentlich für Menschen die da sitzen in der Klasse ich meine man kriegt ja auch Feedback von den Betrieben jetzt so im Schulbereich sind das Problemschüler oder nicht? Und dementsprechend reagiert man dann auch individuell also ich hab dann schon Spielraum den ich dann auch gerne ausnutze nicht als hätte ich das gerade in dieser Klasse getan. Weil es auch gerade eine Klasse ist wo ich der Meinung bin da stimmt der Zusammenhalt und die Gemeinschaft und sie kriegen auch Probleme wenn sie wollen gemeinschaftlich gelöst. Also das haben sie ja auch ganz clever gelöst also sind sich einig gewesen meine Kompetenz wird in dem Fall untergraben keiner kann was sagen und nächstes Mal geht das Spiel wieder von vorne los vielleicht auch mit anderen Dingen wenn sich was angibt“ (373)

In Hinblick auf eine **operative Deutungsmacht** geht die Lehrkraft einerseits von der Möglichkeit und Notwendigkeit stellvertretender Deutungen dessen, was geeignete Verfahren und Methoden seien, aus, andererseits räumt sie hier den Schülerinnen und Schülern - vordergründig - eine Mitentscheidungsmöglichkeit ein bzw. fordert diese von Schülerinnen und Schülern explizit ein. Sie interpretiert dabei deren Äußerungen so, dass diese die Funktion der Lehrkraft (hier als Instanz, die ‚Druck‘ macht) in ihre Willensbekundungen einbeziehen würden.

„Ja ich hab diese Sichtweise der Schüler ja ein bisschen anders dargestellt, die intrinsische Motivation. Also sie sollen schon von sich aus wollen, also auch die Prüfung schaffen, etc. Und sie sollten auch von sich aus andere Unterrichtsform wollen“ (239)

„Doch wir haben drüber gesprochen, ob wir ne Gruppenarbeit machen wollen. Ob wir eventuell, was ich schon gesagt hatte, diese Art Stationenlernen ausüben wollen. Bei Stationenlernen wollten sie nicht, weil da meinten sie, das könnte zu laut werden, da könnten sie abgelenkt werden. Bei dem anderen haben sie mehr Druck gehabt von sich aus. Sie wollten Druck haben. Das haben sie auch gesagt. Also wir haben abgestimmt“ (248)

Ungeachtet dieser Möglichkeiten der Beteiligung deutet die Lehrkraft stellvertretend und stellt Verbindungen zwischen eigenen Zielen und Deutungen her, die sie als Handlungsbegründungen nutzt. Der sehr deutliche Bezug auch zu Zielen, die aus so wahr genommenen externen Erwartungen resultieren, macht deutlich, dass im Zweifel - wenn es der Lehrkraft nicht gelingen sollte, die Schülerinnen und Schüler von ihren Deutungen zu ‚überzeugen‘ - das Deutungsprimat letztlich wieder bei der Lehrkraft liegt.

„Und das hab ich gedacht, wenn sie halt in Einzelgruppen zusammensitzen, dass sie da stärker zusammenfinden“ (214)

„Die Begründung für die Gruppenarbeit ist einfach die Stofffülle. Es ist einfach die Thematik ist so umfangreich, da sitzt man normaler Weise zwei bis drei Monate dran. Im Stundenumfang sind das glaub ich acht bis zehn Stunden. Und das krieg ich mit so einer Gruppenarbeit wesentlich schneller bearbeitet, weil man viel besser das ganze auffangen kann als andere Unterrichtsformen“ (224)

„Ich würd Gruppenarbeit sogar forcieren in Zukunft, weil letztendlich ist es bei uns im Lehrplan erhalten, dass Gruppenarbeiten durchaus gewollt sind und ich finde dass gerade durch Gruppenarbeit in meinen Unterricht, Politik oder Arbeitsrecht, kriegt man ja viel mehr Themen in kurzer Zeit abgearbeitet“ (165)

Die Lehrkraft verbindet operative Deutungen nicht nur mit ‚äußeren‘ Zielen und einer ‚Zweckrationalität‘, sondern explizit auch mit pädagogischen Zielen (Vermittlungsanliegen). Hier wäre ein ‚Wechsel‘ von der Ebene operativer Deutung zu der inhaltlicher Deutung und damit eine Verbindung zu einem Vermittlungsanliegen möglich (siehe dazu unten).

„Und letztendlich hab ich so den Eindruck, dass bei so einer Gruppenarbeit bei der Thematik gerade, dass da die Schüler viel tiefer reingehen als bei frontal“ (179)

„Nochmal dazu, das ist ja aber das was sie im echten Leben oder im Betrieb auch erleben und Entscheidungen treffen müssen und da ist ja das, was die Gruppenarbeit ausmacht. das sie mehr Verantwortung bekommen und lernen eigene Entscheidungen zu treffen. das sehe ich so aus päd. Sicht“ (88)

Letztlich behält es sich - wie bereits ausgeführt - die Lehrkraft vor, endgültige Entscheidungen zu Verfahren (unter Berücksichtigung auch sozialer Aspekte) zu treffen, indem sie definiert, was ein angemessenes Verfahren ist (ungeachtet aller vorher eingeführten Festlegungen).

„Das nicht gleich gegen die Wand fahren zu lassen mit einer Sechs, weil sie es ja auch zugegeben hatten und mein Wohlwollen. Sag ich immer eine Alternativgeschichte dazu also keine Klausur, sondern eine Befragung zum Gesamtablauf aller Präsentationen“ (289)

Wie bereits angeführt, verbindet die Lehrkraft operative und **inhaltliche Deutungen**, woraus wiederum Begründungen (an die Adresse anderer wie der Schülerinnen und Schüler oder auch Kolleginnen oder Kollegen) abgeleitet werden. Dabei wird die Bedeutsamkeit des Themas von der Lehrkraft als ‚gegeben‘ gedeutet (Bezüge zu Interessen von Schülerinnen und Schülern gibt es dazu nicht - siehe auch unten bei ‚distanziert-pragmatischem Verhältnis‘).

„Letztendlich ist das Thema auch extrem alltagswichtig gewesen. Das sie halt auch fürs Leben lernen, weil damit haben sie auch zu tun. Alltäglich“ (198)

„Und das hab ich gedacht, wenn sie halt in Einzelgruppen zusammensitzen, dass sie da stärker zusammenfinden, später die Präsentationstechniken nochmal lernen und die Medienkompetenz“ (215)

„Nochmal dazu, das ist ja aber das was sie im echten Leben oder im Betrieb auch erleben und Entscheidungen treffen müssen und da ist ja das, was die Gruppenarbeit ausmacht. dass sie mehr Verantwortung bekommen und lernen eigene Entscheidungen zu treffen. das sehe ich so aus päd. Sicht“ (88)

Die Lehrkraft erachtet es als ihre Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern die Übernahme von Verantwortung zu übertragen bzw. das **Verhalten** der Schülerinnen und Schüler dahingehend zu **beeinflussen**. Sie gesteht in der konkreten Situation den betroffenen Schülerinnen und Schülern allerdings zu, dass sie eine Verantwortung für den Ausschluss anderer Schüler/innen aus der Arbeitsgruppe nicht übernehmen. An der Reaktion der Schülerinnen und Schüler wird der Lehrkraft offensichtlich klar, dass diese - wegen befürchteter zu drastischer sozialer Konsequenzen - nicht bereit sind, eine Bewertungsverantwortung (und damit eine Machposition der Lehrkraft) zu übernehmen. So sucht sie nach einer anderen ‚Lösung‘, die die fragliche Übergabe vermeidet.

„und da ist ja das, was die Gruppenarbeit ausmacht. dass sie mehr Verantwortung bekommen und lernen eigene Entscheidungen zu treffen. das sehe ich so aus päd. Sicht“ (88)

„Ich hatte der Gruppe vorher noch den Hinweis gegeben, dass es die Möglichkeit gibt die beiden von der Gruppen auszuschließen, weil nichts abgegeben, nicht gemacht ist Leistungsverweigerung“ (31)

„jetzt, da es in Gruppenarbeit ist, die Gruppe muss ja für sich zusammen als Einheit wirken, ja wird die Arbeit eigentlich erbracht und wenn die sagen sieschmeißen ihn nicht raus, dann akzeptieren die das ja eigentlich, dass sie damit gefangen sind und ich habe ja vorher klare Anweisungen gegeben“ (65)

„Weil die Angst haben, das haben sie mir später auch gesagt, die haben mir Feedback gegeben, weil die gehen ja noch 2 Jahre mit den zusammen in die Klasse und bevor da dann Stress oder Reibereien entstehen, ist der Klassenzusammenhalt vielleicht gefährdet, da habe ich gesagt, da müssen wir uns nochmal zusammen setzen und hören uns beide Seiten an, mehr kann ich aus der Hinsicht nicht machen“ (78)

Die Interessen bzw. Motive der Schülerinnen und Schüler bleiben in allen Ausführungen in Hinblick auf das Thema der erstellten Präsentation sehr vage. Das Thema (Sozialversicherung) der Unterrichtssequenz wird lediglich angeführt und als per se wichtig deklariert, aber an keiner Stelle ins Verhältnis zu Interessen von Schülerinnen und Schülern gesetzt. So intensiv die Lehrkraft sich Gedanken zu Methoden und Verfahren, aber auch sozialen Aushandlungen macht, so ‚gleichgültig‘ scheinen ihr inhaltliche Interessen zu sein. Nur dort, wo es - wie oben gezeigt - zu Verbindungen kommt (also operative mit inhaltlichen Aspekten verknüpft sind wie etwa bei der Frage nach der Vermittlung von Verantwortungsübernahme), eröffnen sich Differenzen mit Lernpotenzial. Die vorgegebenen Themen müssen bearbeitet werden (und können effizient in Gruppenarbeit ‚erledigt‘ werden; dies und deren Bedeutsamkeit muss nicht hinterfragt werden. So wird letztlich ein **distanziert-pragmatisches Verhältnis** der Schülerinnen oder Schüler zu den Inhalten nicht hinterfragt. Die erwähnte ‚intrinsische Motivation‘ bezieht sich nicht auf die Inhalte, sondern auf Arbeitsformen und das erfolgreiche Abschließen der Ausbildung.

„Letztendlich ist das Thema auch extrem alltagswichtig gewesen. Das sie halt auch fürs Leben lernen, weil damit haben sie auch zu tun. Alltäglich“ (198)

„Und letztendlich auch andere Unterrichtsformen mal wollen. Immer nur dieses der Lehrer liest vor und wir schreiben ab, ist vielleicht auch mal langweilig und vielleicht sagen die Schüler auch mal "Hey da haben wir was zu tun." Dann bin ich durch. ... Ja ich hab diese Sichtweise der Schüler ja ein bisschen anders dargestellt, die intrinsische Motivation. Also sie sollen schon von sich aus wollen, also auch die Prüfung schaffen, etc. Und sie sollten auch von sich aus andere Unterrichtsform wollen“ (239)

„Ich hatte ja die intrinsische Motivation vorhin ausgesprochen. Ich gehe ja eigentlich immer davon aus, dass ein Schüler der eine Ausbildung anfängt, dass er auch will. Wenn er das nicht macht, finde ich, ist irgendwas von vornherein schief gelaufen. Und das sollte irgendwie Grundlage sein, jedes Azubis, das wenn er anfängt, ich will. Und ich muss nicht“ (270)

Die Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen oder Schülern ist in zweifacher Hinsicht nachgeordnet: Einerseits folgt sie den Disziplinierungsvorgaben der Schule (Anwesenheitskontrolle) und andererseits folgt sie dem Prinzip der Aufrechterhaltung der Machtposition der Lehrkraft. So handelt es sich - bei aller Bereitschaft, in Details sich auch an den Schülerinnen und Schülern zu orientieren - doch um ein **distanziert-pragmatisches Verhältnis**, das ein Entgegenkommen ‚je nachdem‘ beinhaltet.

„Also ich habe da auch gewisse Regeln die immer eingehalten werden das fängt mit der Anwesenheit an hört bei Entschuldigungen auch wieder auf es kommt auch immer darauf an was für Entschuldigungen das sind ob gelbe Scheine oder halt persönliche Gründe, was steckt wirklich dahinter auch die Geschichte was drei eben ansprach was sind das eigentlich für Menschen die da sitzen in der Klasse ich meine man kriegt ja auch Feedback von den Betrieben jetzt so im Schulbereich sind das Problemschüler oder nicht? Und dementsprechend reagiert man dann auch individuell also ich hab dann schon Spielraum den ich dann auch gerne ausnutze nicht als hätte ich das gerade in dieser Klasse getan. Weil es auch gerade eine Klasse ist wo ich der Meinung bin da stimmt der Zusammenhalt und die Gemeinschaft und sie kriegen auch Probleme wenn sie wollen gemeinschaftlich gelöst. Also das haben sie ja auch ganz clever gelöst also sind sich einig gewesen meine Kompetenz wird in dem Fall untergraben keiner kann was sagen und nächstes Mal geht das Spiel wieder von vorne los vielleicht auch mit anderen Dingen wenn sich was angibt“ (373)

In Hinblick auf das **Vertrauensverhältnis** zwischen Lehrkraft und Schülerinnen oder Schülern geht die Lehrkraft davon aus, dass dieses durch Verlässlichkeit seitens der Lehrkraft gestärkt wird. Der ‚Maßstab‘ ist dabei die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler.

„da hab ich auch noch mal reflektiert das auch gerade jetzt wegen dieser Fortbildung. Das war schon ne Situation, war das jetzt richtig oder war das jetzt nicht richtig. Das war ein Prozess, alle sind zufrieden, das scheint richtig gewesen zu sein. Mach ich jetzt so, ganz normal so“ (489)

Wünschenswert ist für die Lehrkraft eine gute **soziale Klassengemeinschaft**; sie geht davon aus, dass diese durch einzelnen Schülerinnen oder Schüler oder auch durch die Lehrkraft gestört werden kann. Entsprechend geht in die Begründungen für das Handeln der Lehrkraft auch die Einschätzung der ‚Beliebtheit‘ der beiden Schüler, die aufgrund der Nichtbeteiligung hätten mit einer Note 6 bewertet werden müssen, ein. Wäre die Stellung der beiden Schüler in der Klasse eine andere oder wäre der soziale Zusammenhalt der Klasse ein anderer, hätte sich die Lehrkraft ggf. für eine andere Handlungsvariante entschieden.

„Der soziale Zusammenhalt der Klasse ist halt sehr groß und die beiden sind auch gar nicht so unbeliebt in der Klasse und die hatten sogar eher schon gesagt, geben sie denen doch noch mal eine Chance. Also es kam auch vom Klassenverband und ich hab da jetzt auch kein Problem gesehen. Ich hab auch gefragt, sind Sie damit einverstanden? Ja, wir finden das gut und wir könnten doch auch an der Stelle mal...Ja, aber Ihr solltet doch die Arbeit machen, die Ihr zum Auftrag kriegt, das soll nicht zur Regel werden. Ja, das haben Sie dann auch verstanden und im Großen und Ganzen hat sich jetzt keiner dazu geäußert negativ, das es jetzt, sie sollen ne Sechs kriegen“ (316)

Die Lehrkraft sieht - fallbezogen - vor allem ‚außerpädagogische Verpflichtungen‘ als **erfolgsstörende Umstände** in Hinblick auf unmittelbare Bemühungen um eine Klärung der Gründe der beiden Schüler, die sich nicht beteiligt haben, bzw. ein ggf. gemeinsames Finden einer ‚Lösung‘. Hier wird eine Prioritätensetzung deutlich: die angeführten Verpflichtungen (so auch die des „Durchpaukens der Fragen“) werden mit höherer Priorität versehen, als die Notwendigkeit einer unmittelbaren Klärung.

„Dann habe ich beide Seiten gehört, die Zeit ist ja auch nicht immer da, ich bin dann 90 min drin, dann müssen ihre Fragen durchgepaukt werden und in der Pause wollen sie meistens nicht, das ist einfach so und nen festen Termin festlegen ist schwierig“ (84)

„aber das ist halt echt dieser Zeitfaktor den wir da haben, der echt krass ist manchmal“ (108)

„Ich hatte am den Montag ziemlich viel zu tun in dem Betrieb, musste was vorbereiten, kommt ja öfter vor“ (182)

Externe Erwartungen

Das „Durchpauken der Fragen“ wird von der Lehrkraft als externe Erwartung verstanden, die - wie bereits ausgeführt - Priorität gegenüber den Anliegen der Schülerinnen und Schüler hat.

Weiterhin orientiert sich die Lehrkraft in Hinblick auf **externe Erwartungen** an einer von ihr als positiven Wert gefassten ‚Vergleichbarkeit‘, der auch für die Schülerinnen und Schüler für ihr Leben in der Gesellschaft nützlich sei.

„Um den Gleichschritt zu halten. Und wenn wir diese Sachen nicht vorgegeben kriegen, ist ja auch keine Vergleichbarkeit da. Beziehungsweise, woher weiß ich denn, was der andere lernen wird oder schneller oder langsamer und diese Macht, diese Vorgabe, finde ich jetzt eigentlich nicht so das Problem. Weil, es ist nicht schlecht, vergleichbar zu sein. Wo stehe ich,

wo steht der andere? Also jetzt von meiner Warte aus. Das sollten die Schüler in unserer Gesellschaft vielleicht auch, um nach vorne zu kommen oder weiter zu kommen. Wenn man sagt, so, jetzt lern mal irgendwas, dann geht es vielleicht in irgendeine Richtung, dann kann er damit gar nichts anfangen. Es soll ja auch darauf gezielt werden, in der Gesellschaft zurecht zu kommen“ (325)

Trotz Anforderungen und Verpflichtungen sieht die Lehrkraft Spielräume für besondere Arbeitsformen (Projekte)

„Es gibt Stoff, den wir vermitteln müssen, aber das, was ich umsetzen will - ich kann mir auch mal nen Zeitraum nehmen - in Absprache mit Kollegen - und dann mal nen Projekt durchführen - das würde schon drin sein, klar“ (476)

In ihre Begründungen geht auch ihr Verständnis der externen Erwartungen seitens der Schulbehörde bzw. der Schulleitung ein.

„Das ist ja auch wieder, was will die Behörde, was will die Schulleitung, wie präsentiert sich die Schule nach außen“ (402)

In Hinblick auf ihre **Rolle** bzw. ihre Sicht auf sich als **ganze Person** hat der Blick auf die Belastungen, die sie auf sich nimmt, eine Bedeutung.

„Für mich ist es als Lehrkraft unwahrscheinlich hoch, der Korrekturaufwand. Letztendlich muss ich ja die Präsentation bewerten, ich muss die Ausarbeitung, die Hand-out auch noch durchgucken“ (257)

Bedeutungs-Begründungs-Muster: Regulierend-flexibles Management

Die Lehrkraft sieht sich mit dem Dilemma konfrontiert, die von ihr mit dem Ziel einer fairen und gerechten Beurteilung gesetzten, standardisierten Bewertungsregeln einhalten zu wollen, dadurch aber gerade eine Ungerechtigkeit in den Augen der Schülerinnen und Schüler in Hinblick auf Einzelbewertungen der Schülerinnen und Schüler einer Arbeitsgruppe hervorzurufen.

Ihre Handlungen zur Sicherung bzw. Wiederherstellung des Lehr-Lern-Arrangements (das gleichzeitig dadurch seine wesentliche Charakteristik erhält) beruhen auf Begründungen, die im Zusammenhang stehen mit einer Sicht, die der **Zufriedenheit** der Schülerinnen und Schüler bzw. deren **Akzeptanz** der **Arbeitsformen** und **Bewertungen** einen gewichtigen Stellenwert einräumt. Hierzu ist sie bereit, Teile ihrer Macht an Schülerinnen und Schüler abzugeben, bzw. die eigene Machtpraxis teilweise hinterfragbar zu machen. In dem Fall kommt es darauf bezogen nun zu dem dargestellten Dilemma, das auch dazu führt, dass sich die Lehrkraft zu einer **Rücknahme** der ‚Machtdelegation‘ veranlasst sieht. Die Begründung hierfür steht im Zusammenhang mit der Sicht auf das prinzipiell unhinterfragbare und nicht delegierbare Machtprimat der Lehrkraft. Die Fall-Bearbeitung (u. a. mittels Verstehensbemühungen) durch die Lehrkraft zielt letztlich auf die Wiederherstellung eines Zufriedenheitsstatus, der allerdings abhängig ist von ihrer **Deutungsmacht**.

Für eine deutliche Begrenzung des Segments der Machtdelegation und des Bemühens um Verstehen sorgt die an die Institution gebundene **Orientierung an externen Vorgaben** und nichtpädagogischen Verpflichtungen sowie klare Prioritätensetzungen in Hinblick auf soziale, operative und inhaltliche Deutungsmacht. Auch wenn die Lehrkraft an einzelnen Stellen bereit ist, Deutungsmacht abzugeben, so gilt auch hier ihre Sicht, dass diese letztlich (und im Zweifel) bei ihr liegt. Eine Rolle spielt dabei auch die Einschätzung eines (je nach Klassenkonstellation und Auftreten von Schülerinnen und Schülern) möglichen Verlusts der **Bewertungsautorität** bzw. der **Kontrolle über die Gesamtsituation**.

Die Lehrkraft verbindet **operative Deutungen** nicht nur mit ‚äußeren‘ Zielen und einer ‚Zweckrationalität‘, sondern explizit auch mit pädagogischen Zielen (Vermittlungsanliegen).

„Ich habe mich aber letztendlich für die Präsentationstechnik aus folgendem Grund entschieden. Weil ich der Meinung bin, bei der Präsentation (???). Also ich wollte halt, die Teamfähigkeit stärken. Und das hab ich gedacht, wenn sie halt in Einzelgruppen zusammensitzen, dass sie da stärker zusammenfinden, später die Präsentationstechniken nochmal lernen und die Medienkompetenz“ (215)

Nur das (einsichtige) Entgegenkommen der beiden Schüler bewahrt die Lehrkraft davor, dass es an einer wichtigen Stelle zu einer – von allen Schülerinnen und Schülern wahrnehmbaren – Inkonsistenz kommt, die auf eine Rücknahme der übertragenen Mitverantwortung (Macht) hinausläufe: Für alle würde sichtbar: im Zweifelsfall gilt das Versprechen der Teilautonomie auch in Bewertungsfragen nicht.

Bei der Regulation der Lehr-Problematik spielen exklusiv die sozialen sowie die Bewertungs-Aspekte der Lehr-Lern-Situation eine Rolle; der (mögliche) thematische Bezug tritt in den Hintergrund. Die Gründe der Schüler, die sich der Anforderung entzogen haben, werden nur ansatzweise – und nicht als Differenz mit Lernpotenzial – thematisiert. Letztlich läuft es auf eine von der Lehrkraft bestimmte, auf Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler setzende, Zurückführung in den ‚Normalbetrieb‘ hinaus. Die Handlungsproblematik, die in der Gruppe auftaucht, wird durch die Lehrkraft auf ein ‚nicht miteinander arbeiten können‘ reduziert, obwohl das Fördern von Teamfähigkeit von der Lehrkraft zum Lerngegenstand deklariert wird. Dieses hätte es nahegelegt, die Gründe für die nicht mögliche Zusammenarbeit zu eruieren und die Anordnung der Lehrkraft in Bezug auf die Gruppenzusammensetzung in Frage zu stellen. Die (mögliche) Lernthematik (etwa ‚Teamarbeit unter den Bedingungen von externen Erwartungen und Leistungsansprüchen‘) ist - soweit von der Lehrkraft berichtet - aber nicht Gegenstand der Einzelgespräche mit den unmittelbar beteiligten Schülerinnen und Schülern und wird erst recht nicht zum Thema in der Klasse.

Das regulierend-flexible Management der Lehr-Lern-Situation erweist sich als funktional für die Lehrkraft. Es erfordert zwar eine hohe Aufmerksamkeit für das soziale Geschehen und die Bereitschaft, in Hinblick auf das originäre Machtverhältnis und Deutungsmacht – begrenzt – Dynamik zuzulassen, vermeidet aber prophylaktisch Konflikte und ermöglicht zudem eine ‚reibungslöse‘ (ggf. sogar noch zeitlich effiziente) Bearbeitung der vorgegebenen Themen, so dass den externen Erwartungen entsprochen werden kann. Die Risiken, die damit verbunden sind und in dem Fall deutlich werden, liegen vor allem darin, dass Prinzipien und Ansprüche in Dilemma-Situationen miteinander geraten. Ein ‚Einfangen‘ gelingt dann, wenn – zumindest bezogen auf die soziale Situation – ein (gewisses) Verstehen durch reflexives Erfassen der Situation erreicht werden kann (worin auch Prozesse der wechselseitigen Verständigung mit den Schülerinnen und Schülern eingeschlossen sind) und Setzungen gelingen, die auf (gewisse) Akzeptanz stoßen. Auch für die Schülerinnen und Schüler hat dieses Management klare Vorzüge, ist es doch einerseits mit einer (gewissen) Transparenz und Verlässlichkeit versehen und ist es andererseits so flexibel, dass (innerhalb eines gewissen Rahmens) auf spezielle soziale Interessenslagen eingegangen wird. Lernstoffbezogene Themen und Inhalte werden bei diesem Management sekundär, da sich damit letztlich jedes Thema und jeder Inhalt ‚bearbeiten‘ lässt. Wie sich eine – trotz aller Prophylaxe möglicherweise doch auftretende – ‚inhaltliche Krise‘ auf das Arrangement auswirken würde, lässt sich aus dem Fall nicht ableiten. Dennoch hat das Muster eine deutliche Offenheit für Bemühungen um ein Verstehen von inhaltlichen, sozialen oder auch operativen Anliegen.

Das Muster ist per se bereits von einem deutlichen Maß an Reflexivität gekennzeichnet, so dass das Revisionspotenzial nicht allzu hoch ist. Dies wird noch verstärkt dadurch, dass eine Absicherung eines Rahmens für eine relative Dynamik in Hinblick auf den Umgang mit Macht von großer Bedeutung ist; erst hierüber wird die Sicherheit erreicht, mit der dann auch ein Gewährenlassen möglich erscheint. Eine mögliche Revision würde diese Sicherheit ggf. gefährden. Wenn aber auch eine Revision eher unwahrscheinlich erscheint, so wäre doch eine Erweiterung - im angedeuteten Sinn - naheliegend. Die Grundlogik des Musters würde erhalten bleiben und durch das thematisch machen von sozialen

Aspekten der Lehr-Lern-Situation könnte es ggf. - so die Schülerinnen oder Schüler bereit sind, diesen Weg mitzugehen - zu differenzbezogenen Lernanlässen kommen.