

01_1_3: Direktiv-personalisierendes Praktizieren

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

Die Schülerinnen und Schüler einer Teilzeitberufsschulklasse im Fach Englisch sollten in der davor liegenden Unterrichtsstunde eigenständig arbeiten, da die Lehrkraft wegen Problemen mit ihrer Stimme nicht reden konnte. Eine Schülerin hatte von der Lehrkraft ein Wörterbuch bekommen, als die Lehrkraft registrierte, dass die Schülerin mit der Aufgabenstellung nicht zurechtkam. Beim Vergleichen der von Schülerinnen und Schülern der Klasse erarbeiteten Lösungen macht diese Schülerin deutlich, dass es für sie zu schnell geht. Damit die Schülerin die Aufgaben versteht, werden die Fragestellungen aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt. Die Schülerin äußert sich in der Folge mehrfach mit der Bemerkung „das ist bescheuert“ / „das ist total bescheuert“ bezogen auf die Aufgaben und deren Bearbeitung. Die Lehrkraft sieht sich in ihrem unterrichtsbezogenen Handeln abgelehnt. Sie sieht keine Bemühen der Schülerin um ein Verständnis der Absichten der Lehrkraft bzw. um ein Erkennen des Sinns der Aufgabenstellungen. Die Lehrkraft ist genervt von den Äußerungen der Schülerin und sieht sich persönlich angegriffen. Eine direkte Intervention erfolgt nicht. Die Lehrkraft erhofft sich von einer zeitnah stattfindenden Fortbildung (Fallbearbeitung) Hinweise auf ein adäquates Reagieren auf eine solche Situation.

Positionierungen:

Nichtakzeptanz der Unterrichts-Normalität als Angriff

Die Lehrkraft sieht sich konfrontiert mit einer Ablehnung der Unterrichts-Normalität durch eine einzelne Schülerin. Sie geht davon aus, dass es letztlich ihr ansteht, den Unterricht als soziale Interaktion zu bewerten und sieht ihre diesbezügliche **soziale Deutungsmacht** und damit ein von ihr als gegeben erachtetes **Machtverhältnis** in Frage gestellt.

„dass ich das eigentlich auch ein Stück weit unverschämt finde, ja, meinen Unterricht so in dieser Form zu bewerten und so abzulehnen“ (65)

Sie geht dabei davon aus, dass es ihre Sache (ein Aspekt ihrer **sozialen Deutungsmacht**) sei, das Verhalten der – anderen – Schülerinnen und Schüler in Hinblick auf deren Interessen und Wünsche zu interpretieren und aus dieser Interpretation Handlungsbegründungen abzuleiten.

„sind die schon auch, ich hab auch den Eindruck genervt. Also so ein bisschen, es geht dann halt so langsam voran. Nicht, dass Schüler an sich was dagegen hätten, wenn es langsam voran geht, aber irgendwie ist dann doch so eine Ungeduld da, finde ich. Also hatte ich so den Eindruck bei den Schülern. Was die jetzt da vorne so. ‚Jetzt nicht schon wieder‘ oder ‚Jetzt mal weiter hier‘. So. War MEIN Empfinden“ (91) - „was die anderen Schüler dann auch schon etwas nervt, das hat man, die möchten dann irgendwie auch, dass es voran geht“ (13).

Auch wenn sie davon ausgeht (und dies auf der Grundlage einer in Anspruch genommenen **operativen Deutungsmacht** tut), dass die Unterrichtsabfolge für die Schülerin zu rasch ist und diese berechtigt sei, dies zu reklamieren,

„also, dass es zu schnell geht, was ich auch noch nachvollziehen kann, das finde ich noch in Ordnung“ (16)

so kommt ihr – was naheliegend wäre – weder in den Sinn, dies durch eine Nachfrage an die Schülerin zu überprüfen, noch das unterstellte Gesamtinteresse der Klasse durch Nachfrage zu verifizieren, noch die Frage nach einem angemessenen operativen Vorgehen offen zu stellen.

Auch in Hinblick auf einen anderen operativen Aspekt von Unterricht macht sie deutlich, dass sie von bestimmten – nicht hinterfragbaren – Deutungen ausgeht:

„Gruppenarbeit behindert eher beim Lernen. Das stimmt. Die einen, die es schon können, vielleicht, oder die Unterstützung geben könnten, für die behindert es eventuell, weil sie gern

irgendwie weiter machen würden, oder so. Aber, als, es, schwächt dann eher die Starken vielleicht, aber die Schwächeren werden dadurch ja unterstützt. Also, so, dieses Gegenseitige, Geben und Nehmen, finde ich“ (210)

Interessant ist bei diesem Zitat, dass bezogen auf die Gruppenarbeit das Argument, den Interessen der anderen Schülerinnen und Schüler nach zügigem Vorgehen müsse nachgekommen werden, nicht zum Tragen kommt. Das Argument, die Schwächeren müssten unterstützt werden, wird wiederum bei dem Fall nicht handlungsrelevant.

Ist also von einer nicht konsistenten Begründungslage in Hinblick auf das operative Vorgehen auszugehen, so muss nach Gründen gesucht werden, warum die Lehrkraft in der Situation nicht auf klärende Nachfragen setzt.

Einen Zusammenhang zwischen operativer Deutungsmacht und eigener Befindlichkeit stellt die Lehrkraft selbst her:

„so ein Gefühl von Unsicherheit dann dabei, wobei ich jetzt auch gerade was diese Materialien oder, ob, dieser Bildungsgang an sich, hab ich schon so viel Erfahrung, dass ich weiß, das SIND GUTE Materialien, aber das würde mich sonst sehr verunsichern“ (78)

Sie macht deutlich, dass sie sich von der Schülerin **als Person** bzw. in ihrer **Autorität als Lehrkraft** in Frage gestellt sieht:

„Also, ich weiß wohl, so anfangs, nehme ich das dann noch so hin, kann man ja auch mal sagen, aber ich merke halt so innerlich, so ein Grummeln. Das ist ja jetzt nicht so super extrem, dass ich da jetzt explodieren würde oder so. Aber schon, dass es sich steigert“ (71). „Also Ich fühle mich dann natürlich nicht so besonders gut, also, das ist ja, also, wie gesagt, so ein Gefühl von Unsicherheit dann dabei“ (75)

Hinsichtlich des Verhältnisses zur Schülerin ist sich die Lehrkraft nicht sicher, wie sie deren Artikulation von Unwillen deuten soll. So kommt für sie in Frage, dass es ein **Vertrauensverhältnis** zwischen ihr und der Schülerin gibt, das es dieser erlaubt sich mit einem Wunsch nach **Hilfe** oder **Unterstützung** an sie zu wenden. Unterstellt wird auch die Möglichkeit, dass die S das **Vertrauen** seitens der Lehrkraft als **unzureichend** erachtet da sie sich nicht ausreichend wahrgenommen fühlt:

„ob das nicht irgendwie natürlich auch so eine Art Hilferuf ist“ (109) - „Ob sie nicht so ein bisschen Aufmerksamkeit dadurch auch haben möchte“

Auch dies versucht sie indes nicht zu klären, sondern geht davon aus, dass die Klassensituation ein Eingehen auf die einzelne Schülerin sowieso nicht zulasse. Ihre Deutung ist dabei, dass die Schülerin ein Unterstützungsanliegen hat, das das ‚normale‘ (akzeptable) Maß an Unterstützung überschreitet.

„Also sie, finde ich, erwartet mehr von mir. Also, dass ich mich wirklich da hinstelle und ihr die Fragen übersetze. Oder mich hinstelle, und einzelne Wörter übersetze. Das kann ich aber nicht leisten in so einer Klasse“ (134)

Umgekehrt geht die Lehrkraft davon aus, dass sie etwas unternehmen muss, um ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerin oder Schüler herzustellen oder zu stabilisieren.

„Dabei ist es mir eben auch wichtig, Empathie zu zeigen, und es geht mir auch darum, also, ich will mich wohlfühlen, also, was jetzt eigener Anspruch formuliert ist, die Schüler sollen sich aber auch wohlfühlen bei mir im Unterricht. Da ist ja auch dieses rot hinterlegte ‚Frieden wahren‘, das Arbeitsklima, also...“ (158)

In der Begründung ihrer Deutungen geht sie von **Eigenschaften** der Schülerin aus, die den ‚normalen‘ Unterrichtsprozess **stören**. Dabei sieht sie eine unzureichende Einstellung der Schülerin zum Unterricht und zum Bemühen um ein Verstehen des ‚Sinns‘ der abgeforderten Aufgabenbearbeitungen. Außerdem unterstellt sie ein fehlendes Durchhaltevermögen.

„sie versteht das alles nicht und sie findet das auch alles BLÖD, also sie lehnt das total ab, die Texte, oder die Aufgaben, die ich ihnen verteile“ (6). „Meines Erachtens gibt sie auch ein bisschen schnell auf“ (96). „Finde ich in, in dieser Aussage dann ja auch kein Bemühen, oder nicht die Absicht dahinter, das zu, ja, verstehen, weshalb das jetzt Sinn macht“ (26)

Weiterhin geht die Lehrkraft von unzureichendem Können aus:

„aber sie scheitert daran, dass sie es nicht kann“ (96)

Schließlich sieht sie bei der Schülerin eine emotionale Problematik, die sich als Störung artikuliert:

„da war sie auch schon sehr frustriert, weil sie es ja alles nicht verstanden hat, deshalb hatte ich ihr ja das Wörterbuch gegeben, und heute haben wir nun die Aufgaben verglichen, ja, und aus meiner Sicht war sie halt eben sehr frustriert, weil sie das alles nicht konnte, und wenn man jetzt die Aufgaben so nacheinander alle nur vergleicht, also sozusagen, ja, vergleicht, ohne, das irgendwie was anderes noch dazwischen liegt, also irgendwie ein Arbeitsauftrag oder, ja, (unverständlich) ähm, ja, dadurch ist wahrscheinlich dann ihr Frust denke ich mal so gewachsen, dass sie deshalb die ganze Zeit da nur so "Das ist bescheuert, das ist bescheuert" also das, äh, da hat sie sich wahrscheinlich immer weiter rein gesteigert“ (52)

Für die Lehrkraft ergibt sich daraus eine Erklärung für das Handeln der Schülerin. Störende Eigenschaften und eine negative Prozessdynamik führen in eine Situation, aus der die Schülerin – auch aus Sicht der Lehrkraft – nicht herausfinden kann. Da die damit verbundene Problematik – aus Sicht der Lehrkraft – aber recht gravierend ist, sieht diese sich nicht in der Lage, auf die Schülerin zuzugehen oder ihr weitere Unterstützung, als die schon geleistete, zukommen zu lassen.

Auch das Zugestehen einer trotz aller Problematiken vorhandenen Bereitschaft der Schülerin, sich einzubringen, relativiert diese Position nicht:

„Sie sitzt da schon so, dass man denkt, sie möchte auch, sie gibt sich Mühe“

Neben der – nicht weiter ausgeführten – Begründung, dass die Klassensituation ein verstärktes Eingehen auf die Schülerin nicht zulasse, gibt es weitere Argumente der Lehrkraft, die auf Gründe für ein nicht auf Verstehen zielendes Handeln verweisen. Hier ist der Verweis auf den ‚Stoff- und Zeitdruck‘ als **störender Umstand** anzuführen:

„Manchmal ist es tatsächlich so, dass man das ein oder andere ignoriert, weil es jetzt zu viel Zeit kosten würde, das anzusprechen“ (168). „Und dann muss man das halt, so, dann muss so schnell rennen irgendwie mit der Klasse, damit man das noch alles unterbekommt bis zum Schuljahresende“ (183)

Eine wichtige Rolle in den für die Positionierungen maßgeblichen Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhängen spielen die Sichtweisen der Lehrkraft auf die Beziehung zwischen der Lehrkraft und einzelnen Schülerinnen oder Schülern einerseits und jene zwischen den Schülerinnen und Schülern (als verallgemeinerte idealisiert Handelnde) und der Lehrkraft bzw. der Institution Schule andererseits. Diese Differenzierung der Sichtweisen und des jeweiligen Fokus ist dabei der Lehrkraft selbst nicht explizit zugänglich, ermöglicht aber erst ein Verstehen der Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge.

So geht die Lehrkraft von einem **distanziert-pragmatischen Verhältnis** der Schülerinnen und Schüler zu den **Inhalten** aus, das sich in einer Minimierung der Anstrengung und einer defensiven Bewältigung artikuliert.

„Nicht, dass Schüler an sich was dagegen hätten, wenn es langsam voran geht“ (88). „Auch manchmal versuchen Schüler so den Unterricht in die Länge zu ziehen, weil sie dann vielleicht auch denken: „Ach, dann schaffen wir nicht ganz so viel, dann kann in der Klassenarbeit nicht so viel vorkommen““ (175)

Sie selbst reduziert ihre Beziehung zu einzelnen Schülerinnen und Schülern auf (unspezifische) **Befindlichkeiten** und **Verhaltensaspekte**, ihr Verhältnis als Inhalte vermittelnde Lehrkraft zu den Schülerinnen und Schülern gerät dabei aus dem Blick, so dass entsprechend auch hier von einem **distanziert-pragmatischen Verhältnis** der Lehrkraft zu einzelnen Schülerinnen und Schülern gesprochen werden kann; dabei definiert die Lehrkraft qua sozialer Deutungsmacht, was die Maßstäbe dieser Beziehung sind (mangels Bezug zu Lehrgegenständen kann es keine an der Vermittlung ausgerichteten Maßstäbe geben).

„und es geht mir auch darum, also, ich will mich wohlfühlen, also was jetzt eigener Anspruch formuliert ist, die Schüler sollen sich aber auch wohlfühlen bei mir im Unterricht“ (156). „Ja, die Stimmung soll gut bleiben, also, darum geht es eigentlich, dass man so ein gutes Miteinander hat, eine gute Lernatmosphäre“ (161). „Also, Respekt und Freundlichkeit, finde ich, sind so ganz wichtig für den Unterricht. Gegenseitig“ (171)

Der Schülerin gesteht sie zwar kein inhaltlich berechtigtes Anliegen, aber das ‚Recht auf eine negative Befindlichkeit‘ zu.

„Ob sie nicht so ein bisschen Aufmerksamkeit dadurch auch haben möchte. Ich weiss es nicht genau. Dadurch dass sie das so, ‚Ich bin hier überfordert‘... (123)

Zur Sicherung dieses – distanziert-pragmatischen – (Vertrauens-)Verhältnisses setzt die Lehrkraft aus ihrer Sicht prinzipiell auf direktes Reden mit den Schülerinnen und Schülern. Umso erklärungsbedürftiger ist es, dass dies – trotz der oben dargestellten weitgehenden Interpretationsunsicherheit – in dem Fall nicht geschieht.

„wenn es Unstimmigkeiten gibt, dann spreche ich die Schüler schon meist direkt darauf an. Dabei ist es mir eben auch wichtig, Empathie zu zeigen“ - Ich weiß es nicht genau. Dadurch dass sie das so, ‚Ich bin hier überfordert‘ Also, das wirklich so kund tut. Also, wie gesagt, das kann ich noch nicht einschätzen“ (124)

Einen weiteren wichtigen Stellenwert für die Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge hat die Sicht der Lehrkraft auf ihr Handeln in ihrer **Rolle** als Lehrkraft bzw. als **Person**. Als Person weist sie die durch die aus ihrer Sicht artikulierten Zumutungen der Schülerin zurück, gerade so als ob ihr – wie in bestimmten beliebigen ‚privaten‘ Beziehungen jederzeit freistünde Äußerungen anderer Menschen einfach zu ignorieren.

„Oder auch, wenn man denkt ‚Ich höre jetzt einfach weg, weil ich will mich auch nicht darüber aufregen‘“ (169)

Andererseits wird ihr das Verhältnis zu persönlich, was sich negativ auf ihre eigene Befindlichkeit auswirkt. Im Grunde würde sie es doch bevorzugen, sich auf ein distanziertes Rollenverhältnis zurückziehen zu können.

„Und, ich, hm, ich bin dann vielleicht auch manchmal ein bisschen, ja, wenn ich sage persönlich angegriffen ist schon ein bisschen viel, aber ich bin dann auch irgendwann genervt“ (28). „und dass ich das eigentlich auch ein Stück weit unverschämt finde, ja, meinen Unterricht so in dieser Form zu bewerten und so abzulehnen“ (64).

Darüber hinaus ist ihr bewusst, dass sie möglicherweise aus ihrer **Rolle als Lehrkraft** gefallen ist.

„Also, ich weiß, ich muss dann eigentlich ganz besonnen reagieren, und wahrscheinlich ‚Mensch, und warum finden Sie das denn bescheuert‘ und so weiter. Ich bin dann aber manchmal eher so, dass ich das am liebsten so, naja, die damit konfrontiere. Also, dass ich dann sag ‚Mensch, weshalb‘ oder, dass, also, dass ich dann so angreifend werde“ (35)

Das von der Lehrkraft nur teilweise differenzierte Verhältnis von Rolle zu ganzer Person bzw. ihr grundsätzlich distanziert-pragmatisches Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern verhindern eine Begründung für ein auf eine verstehende Klärung hinauslaufendes Handeln. Hierzu müsste der Fokus klar auf der vermittlungsbezogenen Schüler-Lehrkraft-Beziehung liegen. Dann würde nicht die ‚Ange-

griffenheit' in den Vordergrund rücken, sondern ein Klärungsversuch gemeinsam mit der Schülerin. Neben der unzureichenden Klarheit muss es aber noch andere Gründe geben, die eine so eindeutige Positionierung gegen einen Verstehensversuch begünstigen (und die als subjektiver Grund möglicherweise auch einer weitergehenden reflektierenden Klärung des Verhältnisses von Rolle zu ganzer Person entgegenstehen)

Hier sind es vor allem **externe Erwartungen**, die in den Erläuterungen der Lehrkraft eine Rolle spielen.

„das gehört da mit rein, das ist hier als externe Anforderung, das würde ich aber auch als eigenes Ziel noch formulieren. Ja, die Stimmung soll gut bleiben, also, darum geht es eigentlich, dass man so ein gutes Miteinander hat, eine gute Lernatmosphäre. Dabei spielen externe Anforderungen natürlich auch eine Rolle. Also, die Schulleitung, was wird von mir erwartet, und auch, was erwarten die Betriebe, das habe ich schon auch immer irgendwie im Hinterkopf. Oder immer mal wieder zumindest, so, dass es da nicht irgendwie dann Probleme geben könnte“ (165)

Die Lehrkraft sieht sich der Erwartung ausgesetzt, soweit für ‚Ruhe‘ (Konfliktfreiheit) in der Klasse zu sorgen, dass weder der Schulleitung noch den Ausbildungsbetrieben ‚etwas zu Ohren kommt‘, was dann als Verweis auf ein Problem (einer unzureichenden pädagogischen Steuerung des Unterrichtsgeschehens) gedeutet werden könnte.

Ein zweiter, auf **externe Erwartungen** bezogener Aspekt ist der Verweis auf die Abschlussprüfung und damit verbundene Themenbereiche. Die Lehrkraft geht davon aus, dass sie verpflichtet sei, diese umfassend darzubieten und von den Schülerinnen und Schülern bearbeiten zu lassen.

„Weil, nicht ich mache die Prüfung, sondern jemand anderes. Und die anderen Leute gehen davon aus, das habe ich alles behandelt. Und das ist es halt manchmal, so. Oder dann fällt mal Unterricht aus, oder man ist mal krank, oder, was auch immer. Und dann muss man das halt, so, dann muss so schnell rennen irgendwie mit der Klasse, damit man das noch alles unterbekommt bis zum Schuljahresende“ (183)

Bedeutungs-Begründungs-Muster: Direktiv-personalisierendes Praktizieren

Für die Lehrkraft ist die Orientierung an den von ihr interpretierten externen Erwartungen maßgeblich. Dabei geht es zum einen um eine vollständige Darbietung von prüfungsrelevanten Themen und Inhalten sowie die Veranlassung einer Bearbeitung dieser Inhalte durch die Schülerinnen und Schüler. Zum anderen geht es um die Beeinflussung des Unterrichtsgeschehens in einer Weise, dass dieses sich nach außen als störungsfrei darstellt. Diesen Erwartungen nachzukommen wird von der Lehrkraft nicht in Frage gestellt. Allenfalls werden von ihr gewisse (zeitliche) Spielräume gesehen. Sie geht davon aus, dass es ihr dann gelingt die Erwartungen zu erfüllen, wenn sie geeignete Materialien zur Verfügung hat – vor allem in Form von Aufgabenstellungen – und wenn es ihr gelingt, die Schülerinnen und Schüler durch Verweise auf die Prüfung, ggf. auch durch ein ‚elastisches‘ Steuern dahin zu bringen, dass eine – aus Sicht der Lehrkraft zufriedenstellende – Aufgabebearbeitung erfolgt.

Dabei versucht sie, sich an einem ‚durchschnittlichen‘ Schüler bzw. an dem ‚Gesamt‘ der Schülerinnen und Schüler der Klasse zu orientieren und die von ihr darauf bezogen wahrgenommene Bereitschaft zur Aufgabebearbeitung bzw. die für die Bearbeitung erforderliche Zeit als Maß für ihre Steuerung zu verwenden. Hierüber haben auch die Schülerinnen und Schüler einen gewissen Einfluss auf das Geschehen. Hinsichtlich der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern unterstellt sie diesen ein im Wesentlichen distanziert-pragmatisches Verhältnis zu den Inhalten mit der Tendenz die Anstrengung so gering wie möglich zu halten. Auf dieser Ebene hält die Lehrkraft mit ihren Anforderungen und dem Verweis auf die Prüfung dagegen und setzt dabei auf ‚bewährte‘ Arbeitsmaterialien in Form ihrer Aufgabenstellungen. Zu einer Auseinandersetzung mit den Inhalten kommt es so nur mittelbar. Der Gegenstand der Vermittlung selbst spielt praktisch keine Rolle, eigene Zugänge zum Gegenstand, aber

auch mögliche Zugänge der Schülerinnen und Schüler werden nicht thematisiert. So bleibt als Maßstab nur die Frage, ob die einzelnen Schülerinnen und Schüler die Aufgaben bearbeiten (können) oder ob ihnen das nicht gelingt. Entsprechende Erfahrungen mit Schülerinnen oder Schülern stärken sie in ihrer Sicht. Die Schülerinnen und Schüler bringen sich mit ihrem distanziert-pragmatischen Verhältnis zu den Lehrinhalten und zur Schule insgesamt in das Arrangement so ein, dass es zu einer wechselseitigen Stabilisierung auf Ebene der Klasse kommt; das ‚gefundene‘ Arrangement wird als Normalität wahrgenommen. Für einzelne Schülerinnen oder Schüler kann dieses Arrangement allerdings dysfunktional sein oder werden.

Wenn es, wie im Fall, zu einer Artikulation eines Interesses einer einzelnen Schülerin kommt, dann ist es der Lehrkraft prinzipiell möglich – im Rahmen der von ihr konstatierten Spielräume – auf dieses Interesse einzugehen (so ist der Hinweis auf die ‚professionelle‘ Empathie zu verstehen). Dies bleibt allerdings nur solange im Rahmen des Musters, wie der angenommene Spielraum nicht gesprengt wird, bzw. solange die Lehrkraft nicht gezwungen ist, sich jenseits der distanziert-pragmatischen Bearbeitung um ein erschließendes Verstehen zu bemühen. Da die Lehrkraft in dem Fall das Arrangement bedroht sieht und das darauf bezogene Muster fraglich wird, reagiert sie verunsichert. Sie sieht sich in ihrer Autorität als Lehrkraft in Frage gestellt. In dieser Situation kommt die Asymmetrie des Verhältnisses zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern verstärkt zum Vorschein; es kommt zu der in dem Muster für solche Fälle angelegten Preisgabe eines flexiblen Eingehens auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler zugunsten eines Durchsetzens der Machtoption.

Als Erklärung für das Nichteingehen auf die Interessensartikulation der Schülerin dienen der Lehrkraft verschiedene Positionierungen, die sich auf (erfolgs-)beeinträchtigende Eigenschaften der Schülerin beziehen (s. o.). Die damit in Zusammenhang stehende Handlungsbegründung ist allerdings komplexer und nur im Kontext des ausgeführten Arrangements plausibel. Andernfalls könnte die Lehrkraft versuchen, sich um ein detailliertes Verstehen der – vermeintlich – erfolgsbeeinträchtigenden Eigenschaften zu bemühen und versuchen, eine Bearbeitung durch Schülerin zu unterstützen, die auf eine Modifizierung der Eigenschaften zielt. Auch die Erklärung des Gegensatzes zwischen dem Einzelinteresse der Schülerin und dem Gesamtinteresse als Grund für die Zurückweisung eines möglichen ‚Hilfeersuchens‘ weist auf diesen Zusammenhang hin; dient ihr dieses unterstellte Gesamtinteresse doch als Kalibrierungsmaßstab.

Im Rahmen des distanziert-pragmatischen Verhältnisses seitens der Lehrkraft weist die soziale Beziehung zu der einzelnen Schülerin entsprechende Ausprägungen auf: Die Beziehung reduziert sich auf eine allgemein-menschliche, in der es vordringlich um Befindlichkeiten und ‚angemessenes‘ Verhalten, aber nicht um eine – von zumindest streckenweise gemeinsamen Interessen getragene – Auseinandersetzung um eine Sache (das Erschließen bzw. Aufschlüsseln von Bedeutungszusammenhängen) geht. Dies könnte sogar einigermaßen funktionieren, wenn nicht auch an dieser Stelle das Arrangement asymmetrisch wäre: Die Lehrkraft definiert für die soziale Lehr-Lern-Situation die ‚Standards‘ in Hinblick auf Befindlichkeit und Verhalten (Wohlfühlen und Handeln in gegenseitigem Respekt) und ist daher irritiert, als die Schülerin etwas anderes zeigt.

Die Lehrkraft vermeidet ein offenes Thematisieren ihres eigenen Unbehagens, da ein solches mit dem Risiko verbunden wäre, Deutungsmacht und Kontrolle über die Klasse zu verlieren. Sie setzt daher – zunächst – auf Erkenntnisse aus der Fortbildung, da sie so hofft, ihre Deutungsmacht bewahren zu können.

Es kommt letztlich – zumindest im Zeitraum von ca. 4 Wochen nach dem ‚Vorfall‘ – zu keinem Handeln der Lehrkraft in Richtung Klärung oder Verstehen. Die Schülerin insistiert offenbar nicht auf einer Durchsetzung ihrer Interessen und ‚gibt klein bei‘, so dass sich für die Lehrkraft die Handlungsproblematik entschärft.

Das direktiv-personalisierende Praktizieren erweist sich als funktional für die Lehrkraft, insbesondere in Hinblick auf das umfassende Darbieten der vorgegebenen Themen und Inhalte. Das Gegeneinander von gesetzten Inhalten und Bearbeitungsweisen und Interessen der Schülerinnen und

Schüler ist für sie Normalität, dem sie mit einem ‚Verständnis‘ für die Anliegen der Schülerinnen und Schüler begegnet, das sich auf die ‚allgemeinmenschliche‘ Neigung bezieht, sich nicht zu sehr anstrengen zu wollen. Im Fokus der Aufmerksamkeit steht die Klasse in Hinblick auf das Erfüllen der Anforderungen. Solange diese Anforderungen einigermaßen zu bewältigen sind, ist das Arrangement auch für die Schülerinnen und Schüler leicht durchschaubar und kontrolliert mit begrenzter Anstrengung ausfüllbar. Ein individuelles Einbringen subjektiver Beiträge der Bedeutungserschließung wird von den Schülerinnen und Schülern nicht erwartet. Kritisch wird das Handlungsmuster mit den zugehörigen Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhängen, wenn – wie im Fall – eine Schülerin an ihre Grenzen stößt und eine besondere Zuwendung einfordert.

Das Auftreten einer bedeutsamen inhaltlichen Differenz als Lernanlass ist vor dem Hintergrund dieses Musters eher unwahrscheinlich. Es ist kein Modus erkennbar, in dem eine solche bearbeitet werden könnte. Ein Bemühen um ein **Verstehen** der Anliegen der Schülerinnen oder Schüler eröffnet das Muster allenfalls in Hinblick auf operative Aspekte und auch dann nur wenn eine Optimierung der konkreten Abläufe bezogen auf die ganze Klasse erreichbar erscheint. Für ein Bemühen um ein Verstehen bezüglich sozialer Aspekte bietet das Muster lediglich Ansatzpunkte wenn es um ‚allgemeinmenschliche Befindlichkeiten‘ geht.

Für die Lehrkraft wird in der Bearbeitung bzw. Reflexion des Falls das Muster nicht so fragil, dass ihr eine Revision ihrer Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge erforderlich erscheint. Der Verlauf der Reflexion zeigt eher eine Stabilisierung des Musters auf. In dem Muster finden sich insgesamt nur geringe Bezüge darauf, dass die Anforderungen als widersprüchlich interpretiert und Spannungsfelder als solche identifiziert würden. Entsprechend fehlt eine wesentliche Voraussetzung für ein erhöhtes Reflexionspotential des Musters; die Wahrscheinlichkeit, dass dieses in herausfordernden Situationen brüchig wird, ist damit verringert, da auch die Begrenztheit von Deutungsmacht in dem Muster keine tragende Rolle spielt.