

### 03\_01\_01: Stringentes wohlwissendes Jonglieren

Reflexion ab Zeile 259

Fall:

Im Vorfeld des Falls gab es bereits Auseinandersetzungen zwischen der Schülerin und der Lehrkraft zur Frage des Arbeitens mit Mac-Rechnern. Die Lehrkraft erteilt einen Arbeitsauftrag an die Klasse: in Excel auf Mac-Rechnern soll eine Abschreibungstabelle erstellt werden. Die Schülerin bestätigt (versehentlich) eine Abfrage des Programms und löst damit einen Assistenten aus, mit dem sie dann nicht weiter arbeiten kann. Die Schülerin beklagt sich, dass Rechner bzw. Programm nicht funktionieren würden; dies wird von der Lehrkraft registriert. Die Lehrkraft spricht die Schülerin daraufhin an. Die Lehrkraft versucht der Schülerin deutlich zu machen, dass es durch einen Fehler ihrerseits zu dem Problem kam. Darüber kommt es zu einem Disput, in dem deutliche Worte fallen. Letztlich bearbeitet die Schülerin die Aufgabe nicht. Die Lehrkraft entschuldigt sich nachfolgend für eine zu drastische Wortwahl.

#### Positionierungen:

In Hinblick auf die **soziale Deutungsmacht** positioniert sich die Lehrkraft in der Weise, dass diese von einem Schüler oder einer Schülerin zur Disposition gestellt werden kann und damit eine Ablehnung der Lehrkraft als (ganze) Person verbunden sein kann bzw. es sich in Hinblick auf das **Machtverhältnis zwischen Lehrkraft und Klasse** um eine Konfrontation im Sinne des Förderns gegensätzlicher Lager und einer Fehde handeln kann. Bezogen auf die **soziale Klassengemeinschaft** würde diese dabei als ‚Bühne‘ für den Konflikt genutzt. Die Lehrkraft schließt dies für den Fall zwar aus, dennoch rechnet sie mit der Möglichkeit, dass es dazu kommen könnte (was ein möglicher Grund für den überdeutlichen Auftritt gegenüber der Schülerin sein kann).

*„Also, ich glaube einfach so, sie mochte das nicht hinnehmen, so würde ich sie einschätzen, deswegen hat sie den Konflikt auch ausgehalten. Das schon, es gibt sicherlich andere Schüler, die ... das einfach wegstecken würden ... Ich kann mir auch vorstellen, dass es tatsächlich ne Motivation ist, den Konflikt zu suchen. ... Also, offenkundig das vor der ganzen Klasse zu machen. Das hat noch ne ganz andere Qualität. Weil, da kriegen's tatsächlich alle mit. Und sehen, wie gut bin ich eigentlich. Also, das ist so ein Ränkespiel, finde ich. Da musste ich so an Referendare denken. Irgendwie so: ‚Den können wir packen! Den krieg' ich zum Heulen, den kriegen wir raus‘ (252)*

*„Das war bei ihr eben aber anders, finde ich, weil's eben ne kleinere Gruppe war. Von daher weiß ich nicht, ob (dies) die Motivation da (war), glaub' ich nicht“ (255)*

Bezogen auf die Positionierung **soziale Deutungsmacht** wird von der Lehrkraft davon ausgegangen, dass diese durch eine Schülerin zur Disposition gestellt werden kann, indem die Lehrkraft als ganze Person in Frage gestellt wird. Die Lehrkraft unterstellt weiterhin, dass Schülerinnen oder Schüler ihre soziale Deutungsmacht zu akzeptieren hätten und sich einsichtig zeigen müssten.

*„Sie hat ja auch tatsächlich gesagt: ‚Haben Sie irgendwie schlechte Laune? Haben Sie schlecht geschlafen? Hat Ihnen Ihre Frau das Frühstücksbrot nicht geschmiert?‘ ... Ja, solche Sachen kommen dann. Also, das mit dem Frühstücksbrot hat sie nicht gesagt. Aber sie hat schon gesagt, also, ne, auf dem Niveau war das schon, dass man dann eben sagt: ‚Ja, also was kann*

*ich dafür, dass Sie hierher kommen und schlechte Laune haben? Und die Macs sind einfach scheiße. Und nur weil Sie die so geil finden...‘ und so was alles“ (226)*

*„Das ist nun ne Schülerin, die sagt generell wenig bis gar nichts aber denn eher "Oh nee, das ist doch doof!" Und, also, suggeriert mir so eine negative Grundeinstellung. Und von daher glaube ich, also, ich hab' mich tatsächlich darüber geärgert, dass ich gedacht hab: "Oh, jetzt schon wieder!" (130)*

Für die Lehrkraft gilt, dass ihre **soziale Deutungsmacht** begrenzt (im Sinne von nicht weitreichend genug) sein kann. Gleichmaßen geht sie davon aus, dass soziale Deutungsmacht durch Erläuterung bzw. Transparenz hergestellt werden kann.

*„Und da bin ich dann beim nächsten Mal in die Stunde gegangen, hab' zu ihr das gesagt, dass ich das einfach ein bisschen blöd von mir fand auch, dass ich sie so anraunze und dadurch letzten Endes die Auseinandersetzung auch entstanden ist. Und sie da ja nichts für kann, dass ich nun schon zehnmal vorher erleben musste, dass andere auch diesen Fehler gemacht haben“ (97)*

*„Da kann sie eigentlich gar nichts für, dass ich schon zehnmal diesen gleichen Fehler sehe. (?) Ist ja eigentlich mein Job. Da hab' ich dann aus Jokus (?) beim nächsten Mal gesagt, das wäre ein Signal dafür, dass ich die Schule wechseln muss, dass ich mal was anderes mache, weil es ja irgendwelche merkwürdigen Verhaltensmuster sind, wenn ich mich darüber aufrege, dass ein Schüler einen Fehler macht, wenn er als Schüler natürlich Fehler völlig zu Recht macht. Nur weil das eben schon seit zehn Jahren immer der gleiche ist, gibt's ja eigentlich keinen Grund, warum ich mich darüber aufregen sollte“ (58)*

*„Ja, weil, also ich glaube es gibt da gar keine Geheimnisse. Ich behandel' nicht, oder ich möchte zumindestens immer, dass so, dass ich objektiv irgendwas mache, also dass mein Verhalten nachvollziehbar ist. Und von daher gilt es dann für alle, es können auch alle wissen“ (190)*

*„Und es gibt ja meine Aussage und meine Aussage und so habe ich immer andere dabei, die denn im Notfall, wenn es tatsächlich mal zu Streitigkeiten käme, kann ich immer sagen: ‚So, jetzt können wir mal in die Klasse reinfragen, hat der TN3 nun gesagt, dass das so und so ist oder hat der TN3 das nicht gesagt ?‘ Und denn glaube ich einfach, dass dann eben 15 Leute sagen würden: "Wieso, hat der doch gemacht. Hat er doch gesagt. War doch so““ (204)*

*„Aber ich wollte ganz gerne sagen warum, das so ist letzten Endes. Ist, ist das denn quasi schon der Schritt der Verständigung (raus gekommen), wo man sagt: also ich möchte hier oder dem Konfliktpartner jetzt einfach signalisieren, guck doch mal versteh doch mal, warum habe ich mich eigentlich so verhalten und du kannst mir jetzt ja auch sagen, warum hast du dich eigentlich so verhalten“ (310)*

Auf der Grundlage **sozialer Deutungsmacht** entscheidet die Lehrkraft aus ihrer Sicht über den Modus der Konfliktbearbeitung (siehe dazu auch oben Zitat Zeile 58).

*„Mit dieser Person, dass ich mich dann auch noch geärgert hab' "Oh, jetzt sagt sie mal was und dann mault sie auch wieder rum und dann!" Also, das war sehr personengebunden glaube ich bei mir“ (136)*

*„aber wenn alle zuhören, dann muss ich ja irgendwie quasi verbindlich dadrauf reagieren. Weil ich schnell überlegen muss: Ja, wie wirkt sich das denn aus wenn ich das toleriere? Ignoriere ich das oder so“ (161)*

Der Lehrkraft beschreibt ihre Positionierung der mit der **sozialen Deutungsmacht** (bezogen auf die einzelne Schülerin aber auch bezogen auf die Klasse insgesamt) verbundenen Definition des Konfliktbearbeitungsmodus in der Reflexion.

*„Das ist glaube ich, vielleicht aber auch der, eine, eine Art von Konditionierung wie ich mit Konflikten umgehe. Ich möchte ihn schnell loswerden. Und ich möchte ihn nicht eigentlich ausleben und breit treten oder so. Und vielleicht ist, führt das dazu, durch diese Verhaltensweise die man dann hat, dass man sagt so: naja gut haben wir ja jetzt gerettet, jetzt können wir weiter machen. So weiß ich nicht, wobei ich könnte mir jetzt für mich so vorstellen, weil diese Interpretation die wir jetzt eben genannt haben, habe ich zu diesem Zeitpunkt dort definitiv nicht im Kopf gehabt“ (356)*

*„Das ganze Klassenklima hat da glaube ich etwas mit zu tun. Wie, wie, wie gut fühle ich mich? Also ist das so eine stinkige Klasse, wo alle nur am rum mosern sind und alle eh keine Bock haben oder sind das Leute, die mir auch signalisieren: so Mensch wir können auch mal, wir können ihm auch ehrlich was sagen und wir können ihn auch kritisieren und er kann uns auch kritisieren. Also diese Stimmung sag ich mal in der Klasse. Die macht glaube ich viel davon aus“ (459)*

Aus der (in der Reflexion) manifestierten Sicht auf die Begrenztheit der **sozialen Deutungsmacht** resultiert bei der Lehrkraft der Wunsch nach einer ‚Technik‘ um die in dem Fall aufgetretene Begrenztheit zu überwinden.

*„Ich aber eigentlich eher was bräuchte um, um es zu vermeiden. Also ich müsste also so was haben, also mehr so Prophylaxe. Mehr als das Kind zu retten. Das finde ich, finde ich so schwierig jetzt eben. Also das ich quasi eben so ein, ich bräuchte eigentlich so ein Handwerkszeug, dass in dem Moment wo ich wieder mit dem falschen Ohr höre mir in dem Moment klar ist, dass ich das tue und bewusster da drauf reagiere“ (286)*

Bezogen auf das **Machtverhältnis Lehrkraft ↔ einzelne Schülerin oder Schüler** konstatiert die Lehrkraft die Möglichkeit der Überschreitung des ‚normalen Maßes‘ an Machtausübung verbunden mit einem Bloßstellen der Schülerin

*„Hm, also, ja, Gedanken habe ich mir eben dadrüber ja gemacht, weil mir eben da tatsächlich, das war mir irgendwie klar, dass ich mich schlecht gefühlt hab': "Da warst du irgendwie unfair", und man denkt ja häufig: "Wenn ich dann derjenige gewesen wäre, der hat mich dann ja so angeblafft“ (170)*

*Da habe ich mich aber in dieser Situation schon mit meiner Art, wie ich gesprochen hab, schon ein bisschen lustig gemacht über sie“ (34)*

Die Lehrkraft geht bezogen auf das **Machtverhältnis Lehrkraft ↔ Klasse** davon aus, dass es Klassen gibt, in denen ein Zustand dauerhafter Konfrontation herrscht – ein Zustand, der als möglicherweise eintretende Bedrohung hinter allen Bemühungen um einen Zustand steht, in dem die Macht in ei-

nem gewissen Normalmaß ausgeübt, im Wesentlichen von den Schülerinnen und Schülern akzeptiert wird.

*„Also ist das so eine stinkige Klasse, wo alle nur am rum mosern sind und alle eh keine Bock haben oder sind das Leute, die mir auch signalisieren: so Mensch wir können auch mal, wir können ihm auch ehrlich was sagen und wir können ihn auch kritisieren und er kann uns auch kritisieren. Also diese Stimmung sag ich mal in der Klasse. Die macht glaube ich viel davon aus“ (459)*

Wesentliche für das Bedeutungsmuster sind die Positionierung zum Aspekt **Rolle vs. ganze Person**. Hier positioniert sich die Lehrkraft in Hinblick auf die ganze Person so, dass diese mit dem empfinden von Sympathie bzw. Antipathie und einer darauf basierenden Ungleichbehandlung von Schülerinnen und Schülern in Verbindung gebracht wird. Sie geht auch davon aus, sich nicht von der ganzen Person, die sie auch sei, lösen zu können.

*„Also, ich sag' mal, so ne Schülersituation, da hat man ja immer Schüler zu denen man ein sehr gutes Verhältnis hat, Schüler, zu denen man ein gutes Verhältnis hat, ein neutrales und ein schlechtes. Bei ihr würde ich sagen ist es ein neutral bis Tendenz zu eher schlecht“ (70)*

*„Ja, also das finde ich eigentlich ne Schwäche, die man als Lehrer eigentlich nicht haben sollte. Dass ich da, natürlich, aber das sag' ich auch immer wieder, dass, also irgendwo bin ich ja auch ein Mensch. Und hab' natürlich Emotionen. Und ich reagiere auch emotional. Und das ist natürlich in dem Moment wird es eben sehr stark offensichtlich. Also ich glaube schon, dass die Klasse genau weiß, hätte das, wäre das jetzt bei jemand anders gewesen, hätte der TN3 anders reagiert. (.) Also, ich will jetzt nicht sagen, dass das immer sofort irgendwie klar ist, wer ist irgendwie der Liebling und wer nicht oder so, aber man toleriert 100pro, bin ich fest von überzeugt, bestimmte Dinge eben bei dem einen eher und bei dem anderen eben nicht“ (148)*

*„Ich glaube es geht morgens damit los, ob ich aufgestanden bin ...Und mit Kopfschmerzen, ob die Katze auf den Teppich gekotzt hat. ... Ob ich im Stau gestanden habe, ich die Unterlagen vergessen habe. ...Also es ist egal, ob ich ganz viel mit mir erst mal, also nä hier mit (...) durch ... Ja, ist irgendwie so. Damit, upps, damit definitiv viel zu tun. ...Wie ich reagiere. Ich meine aber, dass mir immer alle sagen: wir sind alle ganz sachlich und so. Sind wir aber glaube ich einfach nicht“ (421)*

*„Das ist ja. Vielleicht behaupten wir ja immer, dass es gesteuert ist, aber ich glaube das ist gar nicht so fürchterlich gesteuert. Und so bin ich dann eben auf einer ganz anderen Ebene, auf der ich momentan zuhöre, das ist mir hier eben nochmal klar geworden“ (272)*

*„Wie ist die Geschichte eigentlich der lernenden Person? Wie ist sie mir in der Vergangenheit begegnet? Das hat ganz viel mit Antipathie und Sympathie zu tun glaube ich, was es beeinflusst, was man dort nimmt. Das ganze Klassenklima hat da glaube ich etwas mit zu tun. Wie, wie, wie gut fühle ich mich“ (454)*

Eine weitere Positionierung besteht darin, **als ganze Person** Angriffen von Schülerinnen oder Schülern ausgesetzt und dadurch so irritiert zu sein, dass es zu einem ‚aus der Rolle fallen‘ käme. Gäbe es nicht den akuten Handlungsdruck, könnte die Lehrkraft gelassener reagieren; dies wäre auch angemessener in Hinblick auf die Wirkung der Äußerung auf die anderen Schülerinnen und Schüler der

Klasse (hier gibt es Verbindungen zu ‚Autorität der Lehrkraft‘ bzw. ‚Verhaltensbeeinflussung‘ und ‚Normendurchsetzung‘). Ein professionelles Verhältnis wird als das wünschenswerte sachliche Lehrkraft-Schülerinnen/Schüler-Verhältnis gesehen, das ein besonnenes Reagieren mit Distanz zu sich selbst ermögliche.

*„Und sie mich denn gefragt hat, ob ich heute besonders schlechte Laune hätte. Aber das hat ja gar nichts mit meiner schlechten Laune zu tun, wenn sie den Text nicht liest. Und so schaukelte sich die Situation denn eben hoch und, ja, dann sind eben Worte gefallen, dann ist man eben sehr unsanft miteinander umgegangen und beide waren eigentlich sehr unzufrieden in dieser Situation“ (40)*

*„wie wirkt meine Handlung, denn da muss ich ja relativ schnell drüber nachdenken. Zeit zum Nachdenken hat man ja gar nicht, man macht's ja glaube ich intuitiv. Man versucht zu sagen: ‚Was mache ich denn jetzt‘, ... Und das ist ja schon klar, wenn ich mit dem alleine wär, dann würde ich sagen: ‚Sag mal, hast du nen Knall? Du spinnst ja total, was soll so'n Quatsch?‘ und oder ‚Wenn du meinst...‘ ne, aber wenn alle zuhören, dann muss ich ja irgendwie quasi verbindlich darauf reagieren. Weil ich schnell überlegen muss: Ja, wie wirkt sich das denn aus wenn ich das toleriere? Ignoriere ich das oder so“ (161)*

Die Lehrkraft geht davon aus, dass ein **Verhältnis als ganze Person** einen vertrauensvollen Umgang miteinander ermögliche, dass aber ein rollenbedingtes Aufzeigen von Fehlern bei Schülerinnen oder Schülern zum Verlust dieses Vertrauens führen könne.

*„wenn man eine gute Basis hat auf der man zusammen arbeitet akzeptieren Schüler, genau das was hier drin steht, ... Also, dass man da offen mit umgeht. Mit dem so, so wie das in dem Fall dann eben da war, dass man sagt: ja habe ich jetzt, bin ich von ausgegangen, tut mir leid oder ... Und das ist auch wieder etwas, das ist irgendwie, muss ich gucken was es ist, ein Dilemma. Ja in dem wir dann drin stecken, weil das wollen wir zwar übergehen, wir sagen ihm (Kampf an), aber ist, ist faktisch nicht so. Da, ist nach wie vor, sitzt da einer und ich weiß ganz genau, wenn ich dem jetzt sage: ich finde das voll blöde, dass wir jetzt hier die Matheaufgabe nur einmal gemacht haben und du kannst das nicht. Wenn ich ihm das sage oder sage wir müssen (nochmal) drüber reden, dann laufe ich Gefahr, dass er sauer ist und dann laufe ich auch Gefahr darauf, dass er subjektiv bei seiner Notengebung ist und dass ich darunter leide“ (536)*

Die mit der **ganzen Person** verbundene Belastung kann aus Sicht der Lehrkraft zurückgewiesen werden; für die Lehrkraft ist es legitim zu versuchen, das Auftreten solcher Belastungen durch geeigneten Regelungen zu verhindern bzw. dann, wenn sie auftreten zu versuchen, sie so schnell wie möglich loszuwerden.

*„Und es gibt ja meine Aussage und meine Aussage und so habe ich immer andere dabei, die denn im Notfall, wenn es tatsächlich mal zu Streitigkeiten käme, kann ich immer sagen: „So, jetzt können wir mal in die Klasse reinfragen, hat der TN3 nun gesagt, dass das so und so ist oder hat der TN3 das nicht gesagt“ (203)*

*„Und dann diesen Bogenschlag zu kriegen um das zu sehen. Also da gehört natürlich dann auch was zu. Also ich hätte in einer Situation, in dieser Situation vorher kein Potenzial für ei-*

*nen Lerneffekt gesehen, sondern eher den, weiß ich nicht, wie so Zahnschmerzen also Hauptsache schnell loswerden“ (348)*

Hinsichtlich der **Autorität** wird eine Positionierung erkennbar, die eine Gefährdung des Status der Autorität der Lehrkraft durch die Schülerin beinhalten kann; verbunden ist dies mit einer negativen Befindlichkeit. Für die Lehrkraft ist es legitim, von den Schülerinnen und Schülern ein Respektieren ihrer Autorität erwarten zu können.

*„Also, sie fand es sicherlich nicht in Ordnung, dass man laut wurde und quasi damit ersichtlich macht, dass sie was irgendwas nicht kann. Dass es nicht angemessen war, dass man sich schlecht fühlt, dass Lehrer so ne Dominanz hat. Sie hat ja auch tatsächlich gesagt: ‚Haben Sie irgendwie schlechte Laune? Haben Sie schlecht geschlafen?‘ ... Ja, solche Sachen kommen dann ... Aber sie hat schon gesagt, also, ne, auf dem Niveau war das schon, dass man dann eben sagt: ‚Ja, also was kann ich dafür, dass Sie hierher kommen und schlechte Laune haben? Und die Macs sind einfach scheiße. Und nur weil Sie die so geil finden...‘ und so was alles. (.) Ja. Und denn nachher trotzdem eins übergebügelt zu bekommen, irgendwie. Also ich glaube, sie fand das unangemessen, aus ihrer Sicht heraus. Und das war eben der Punkt, warum ich dadraüber auch nachgedacht habe eigentlich: Wie hat sie sich denn gefühlt? Und dann hab' ich ja gedacht, sie hat sich bestimmt schlecht gefühlt, weil ich sie so angepampt hab', das ist ihr eigentlich gar nicht zurecht gewesen. So, wenn ich jetzt da weiter drüber nachdenke, würde ich eigentlich sagen: Naja, aber sie hat sich auch keine Gedanken gemacht, zu mir zu sagen: ‚Naja, war ja vielleicht auch 'n bisschen blöd, dass ich immer rummeckere über die Macs. Und ich weiß ja, dass Sie glauben, dass das gar nicht so schlecht ist, sondern dass es an uns liegt‘ oder so“ (236)*

Bezogen auf das **Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen oder Schülern** gibt es eine Positionierung der Lehrkraft die es als wichtig erachtet, Empathie zu zeigen und darüber und durch wechselseitigen Austausch das Vertrauensverhältnis zu sichern das andererseits als Voraussetzung für einen konstruktiven wechselseitigen Austausch gesehen wird.

*„Und das war eben der Punkt, warum ich dadraüber auch nachgedacht habe eigentlich: Wie hat sie sich denn gefühlt? Und dann hab' ich ja gedacht, sie hat sich bestimmt schlecht gefühlt, weil ich sie so angepampt hab“ (231)*

*„Und da bin ich dann beim nächsten Mal in die Stunde gegangen, hab' zu ihr das gesagt, dass ich das einfach ein bisschen blöd von mir fand auch, dass ich sie so anraunze und dadurch letzten Endes die Auseinandersetzung auch entstanden ist. Und sie da ja nichts für kann, dass ich nun schon zehnmal vorher erleben musste, dass andere auch diesen Fehler gemacht haben“ (97)*

*„Warum habe ich mich so verhalten und dass wir uns das einfach nur mal eben sagen und dann Verständnis vielleicht für einander zu haben. Also das wäre dann für mich so eine, so eine Instrumentalisierung, wo ich sage: okay in dieser Situation wende ich Zettel A43b an. Und mache das, nehme diese Zeit dafür um zu sagen: es lohnt sich vielleicht um die nächsten zweieinhalb Jahre mit demjenigen, mit dem Menschen besser klar zu kommen“ (328)*

*„Ich glaube, wenn die Vertrauensbasis da ist in der Klasse kann das helfen, ja. Wenn das nicht allen Beteiligten eh alles sch, von der Einstellung (un...) scheißegal ist. Sondern man ein Inte-*

*resse an der Situation hat und die auch verbessern möchte, dann möchte aus Schülersicht als auch aus Lehrersicht“ (576)*

Eine weitere Positionierung zum **Vertrauensverhältnis** geht von einem asymmetrischen Verhältnis als Grund für ein beeinträchtigtes Vertrauen aus und bezieht sich dabei auch auf die Bewertungsmacht der Lehrkraft.

*„und man muss diese Verständigung finden und zueinander finden und tatsächlich geht man dann tatsächlich davon aus, dass wir auf Augenhöhe gegenüber sitzen, sitzen wir aber nicht. Und das ist auch wieder etwas, das ist irgendwie, muss ich gucken was es ist, ein Dilemma“ (529)*

*„Ja, ich glaube, dass ist einfach diese, also diese Bewertung die Lehrer eben letzten Endes immer vornehmen. Das hat einfach eine permanente Einflussgröße die Schüler in ihrem Verhalten natürlich prägt“ (540)*

Positionierungen zu **externen Erwartungen bzw. Vorgaben** gehen einerseits davon aus, dass diese Handlungsspielräume lassen und andererseits, dass durch eher rahmenförmige Vorgaben gelingende Lehrprozesse - die auch ein Bemühen um eine Verständigung beinhalten könnten - erleichtert werden können. Dabei wird allerdings davon ausgegangen, dass der Vermittlungsauftrag - mit Vorgaben durch den Lehrplan und die Prüfung - und das Bestehen der Abschlussprüfung absolute Priorität haben und dies auch den Fallverlauf beeinflusst hat. (Handlungsoptionen einschließlich der Überlegungen zu damit verbundenen Rahmenvorgaben zu Konfliktbearbeitung oder Verständigung kommen in der Reflexion zur Sprache).

*„Als Prophylaxe, also das ich in meinem Kopf alle möglichen Handlungsalternativen hätte und sage: oh jetzt die, weil gerade die Bedingung so und jene Bedingung anders. Ich glaube so ein Handbuch für das Leben ist glaube ich ... Ziemlich dick. Also ich glaube dafür ist das zu komplex. ... Um da Lösungsstrategien zu haben. Es gibt sicherlich Grundsätzliches, ja. Aber ... Oder ja oder in der, ist das noch im Auftrage meiner Informationsvermittlung als Lehrer oder ist das so wo ich dann, dass ist jetzt eine Grundeinstellung, wo ich dann sage: ne, das ist jetzt aber jetzt ist einmal in, meinem Auftrag ist eigentlich vorbei. Jetzt knapps ich wieder eine viertel Stunde an, weil ich über diesen Konflikt sprechen muss“ (481)*

*„Vielleicht ist man auch als, als Lehrer in so einem, in so einem Trott irgendwie drin, in so einer Rolle drin, die die Wertigkeit einer solchen Situation schmälert. Wo man dann sagt so: Mist ja, Konflikt okay jetzt habe ich es hin gebügelt ... Und jetzt können wir weiter machen mit dem Unterricht. ... Weil das ist ja das wichtige. Wichtig ist ja der Unterricht“ (343)*

*„Kann es nicht, könnte es nicht auch eine Anforderung sein, die mir da in dem Moment ja nicht im Kopf war, zu sagen: es ist eine Anforderung auch so eine Verständigung zu finden, Konflikte zu lösen sind auch ein Ziel im Unterricht nicht nur Thema eins bis sieben abzuarbeiten“ (401)*

*„Also eins meiner Ziele ist ja, dass ich beziehungsweise die Schüler Erfolg haben, das ist das Ziel. Erfolg ist definiert mit bestimmten Inhalten, die sind aber vorgegeben extern durch curriculare Vorgaben. Das müssen sie eigentlich machen. Gut, da denke ich natürlich dann immer ja, dass das, dass ist eine Anforderung die sie erfüllen müssen. Und denn, denn dazu müssen sie zum Beispiel auch lesen können und bestimmte Sachen eben auch selber können, so. Wenn*

*man das dann wiederum im Kopf hat oder darum spuckt, dass man das unbedingt erreichen will für die Prüfung, fehlt einem wieder die Zeit letztendlich zu sagen: oh wir setzen uns jetzt nochmal eine viertel Stunde zusammen und besprechen warum es in dieser Situation auch so geht“ (371)*

*„Das ist ja der Erfolg der gemessen wird. (Der) Erfolgreich sind sie nämlich dann, wenn sie ihre Prüfung bestehen. Ihre Prüfung bestehen sie aber nur dann, wenn sie, wenn ich alle Inhalte mit denen besprochen habe“ (379)*

*„Also es kommen jetzt doch dazu curriculare Vorgaben als externe Anforderungen und sozusagen Zeit als, ja, so was auch wie externe Anforderung und im Prinzip, nā, limitierte Ressourcen“ (389)*

Auch Positionierungen zur **inhaltlichen Deutungsmacht** spielen bei dem Bedeutungs-Begründungs-Muster eine Rolle. So wird die Erwartung als berechtigt angesehen, dass Schülerinnen und Schüler den Sinn der inhaltlichen Deutungen der Lehrkraft nachvollziehen (dies wird auch nicht dadurch relativiert, dass zugestanden wird, dass Fehler gemacht werden dürften)

*„Die Schülerin \* und ich sind da schon öfters mal aneinandergeraten. Sie mag Macs überhaupt nicht. Und ich erkläre den Schülern dann immer, oder auch ihr, warum wir diese Geräte eben an der Schule haben, dass die wartungsfreundlich sind etc. pp. Und sie sagt immer, das ist immer alles Quatsch, weil man kann die nicht bedienen, das geht nicht und das ist alles doof, das funktioniert nicht“ (13)*

*„und ewig machen Schüler immer den gleichen Fehler und das ärgert mich wirklich langsam, dass man einfach das nicht liest was da steht“ (45)*

Eine weitere Positionierung zur **inhaltlichen Deutungsmacht** unterstellt, dass die Schülerinnen und Schüler von der Lehrkraft erwarteten, alles zu wissen.

*„Weil am Anfang erwarten sie eigentlich immer der, der, der ist Lehrer hier an der Berufsschule ... und deswegen weiß der alles“ (551)*

In Hinblick auf ein **distanziert-pragmatisches Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zur Schule** wird davon ausgegangen, dass dieses dazu führe, dass die Anstrengung minimiert und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Fehlern reduziert sei. Zu den **erfolgsstörenden Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern** positioniert sich die Lehrkraft insofern als sie davon ausgeht, dass es durch fehlende Aufmerksamkeit von Schülerinnen oder Schülern zu ‚Bedienungsfehlern‘ käme.

*„und hab' dann halt nur gesagt, dass das eben schon 100 Mal passiert ist und dass ich mich da schon 100 Mal drüber aufrege und ewig machen Schüler immer den gleichen Fehler und das ärgert mich wirklich langsam, dass man einfach das nicht liest was da steht“ (45)*

*„Drei, vier Mal oder sowas. Aber wenn sie an den Geräten arbeiten, kommt halt immer dieser Vorwand, dass das Gerät Schuld ist“ (62)*

Bezogen auf erfolgsstörende Umstände verweist die Lehrkraft auf den Entscheidungsdruck mit der Notwendigkeit, intuitiv zu handeln.



*„wie wirkt meine Handlung, denn da muss ich ja relativ schnell drüber nachdenken. Zeit zum Nachdenken hat man ja gar nicht, man macht's ja glaube ich intuitiv“ (153)*

Hinsichtlich des **distanziert-pragmatischen Verhältnisses der Lehrkraft zu den Schülerinnen und Schüler** wird eine Positionierung sichtbar, die das Verhältnis auf erwünschte Befindlichkeiten reduziert (also die Frage nach einer möglichen inhaltlichen Wertschätzung des Beitrags außen vorlässt). Bezogen auf die **Normendurchsetzung** wird lediglich das Kriterium der Fairness (die im Fall als verletzt gesehen wird) eingebracht (die Normendurchsetzung hinsichtlich der Geräte, der Software und der Bedienung kommt nicht zur Sprache).

*„Hm, also, ja, Gedanken habe ich mir eben dadraüber ja gemacht, ... ,Da warst du irgendwie unfair‘, und man denkt ja häufig: ,Wenn ich dann derjenige gewesen wäre, der hat mich dann ja so angeblafft“ (170)*

*„aber man toleriert 100pro, bin ich fest von überzeugt, bestimmte Dinge eben bei dem einen eher und bei dem anderen eben nicht“ (148)*

### **Bedeutungs-Begründungs-Muster: Stringentes wohlwissendes Jonglieren**

Im Kern des Bedeutungs-Begründungs-Musters steht die **Möglichkeit des Wechsels der Beziehungsfoki**. So kann innerhalb des Musters **von der Rolle zur ganzen Person** hin oder her gewechselt werden, ohne dass dadurch ein stringentes Agieren fraglich würde. Ermöglicht wird dies durch eine Sicht auf Möglichkeiten und Grenzen der beiden Positionierungskategorien und eine übergreifende Distanz, die dazu hergestellt werden kann. Ein ‚aus der Rolle fallen‘ - ausgelöst durch eine Irritation durch das Handeln einer Schülerin oder manifestiert in einer Abhängigkeit von Entscheidungen von unspezifischer Sympathie oder Antipathie - wird zwar einerseits als nicht professionell eingeordnet. Gleichzeitig aber wird es mit Verweis auf die Notwendigkeit einer Beziehung als ganze Person für ein Verhältnis des Vertrauens relativiert: Ein rollenbedingtes Aufzeigen von Fehlern oder Defiziten könne zu Vertrauensverlusten bei Schülerinnen oder Schülern führen. Die ‚ganze Person‘ kann dann, wenn sie mit Belastungen verbunden ist (‚Zahnschmerzen‘) zugunsten einer distanzierten Rolle verlassen werden (Einzelgespräche vor der Klasse nach den Regeln der Lehrkraft) um damit mögliche Belastungsanforderungen zurückzuweisen.

Ähnliches gilt für **Wechsel zwischen Beziehungen auf Vertrauensbasis und solchen bei denen die sozialen Deutungsmuster der Lehrkraft** der einzig legitime Maßstab sind. So geht die Lehrkraft davon aus, dass die Schülerinnen oder Schüler ihre soziale Deutungsmacht zu akzeptieren hätten, gleichzeitig ist ihr bewusst, dass diese in Frage gestellt werden kann und immer auch begrenzt ist, was vor allem in der Reflexion zum Tragen kommt und mit Überlegungen angereichert wird, wie über Regelungen hier eine größere Sicherheit erreicht werden könnte. Ungeachtet dessen erachtet es als gerechtfertigt, auf der Grundlage der sozialen Deutungsmacht über Modi der Konfliktbearbeitung zu entscheiden. Greift die Deutungsmacht nicht, gibt es die Möglichkeit, in ein Vertrauensverhältnis zu wechseln, das auf wechselseitigen Austausch und Verständigung setzt. Umgekehrt wird eine prinzipielle Asymmetrie der Machtbeziehung als Grund für mangelndes Vertrauen gesehen, so dass ein Wechsel zurück in den Modus der Dominanz der sozialen Deutungsmacht der Lehrkraft wiederum begründet erscheinen kann.

In Hinblick auf das Machtverhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern gibt es die Möglichkeit der Überschreitung des als Normalität akzeptierten Maßes durch die Lehrkraft aber gleichzeitig auch die Möglichkeit der ‚Dauer-Fehde‘ zwischen Lehrkraft und Klasse. Beide Möglichkeiten im Blick kann von der Lehrkraft die eine oder die andere Option gewählt und – nach Bedarf – als Begründungsgrundlage etwa dann verwendet werden, wenn sie ihre Autorität in Frage gestellt sieht.

Externe Erwartungen oder Vorgaben bieten innerhalb des Musters ebenfalls Spielräume durch variable Positionierungsmöglichkeiten: Einerseits kann mit einschränkenden und ggf. den Lehrprozess beeinträchtigenden Wirkungen solcher Erwartungen oder Vorgaben ein Handeln begründet werden, das solche eher in Frage stellt oder nicht beachtet, andererseits kann eine Entlastung vor individueller Verantwortungsübernahme durch externe Erwartungen oder Vorgaben begründet werden. So kann eine Stringenz im Handeln ebenso begründet sein wie eine Brüchigkeit.

Eine Positionierung zur **inhaltlichen Deutungsmacht** bezieht sich auf die Erwartung, dass von den Schülerinnen und Schülern der Sinn der inhaltlichen Deutungen der Lehrkraft nachvollzogen wird. Dies wird als Kontrastierungsmöglichkeit ergänzt durch eine Positionierung zum distanziert-pragmatischen Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zur Schule, das eine Minimierung der Anstrengung oder auch einen Mangel an Bereitschaft, sich mit Fehlern auseinanderzusetzen beinhaltet bzw. durch eine Positionierung zu erfolgsstörenden Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern, die fehlende Aufmerksamkeit beinhaltet. So viel Flexibilität das Muster in Hinblick auf andere Positionierungen bietet, so ermöglicht es gleichzeitig in Hinblick auf die inhaltliche Deutungsmacht vor allem Begründungen für ein **stringentes Handeln der Durchsetzung der inhaltlichen Deutungen der Lehrkraft**.

Trotz allen wohlwissenden Jonglierens bleibt die Möglichkeit, dass ‚die Bälle zu Boden fallen‘. Gelingt es nicht, Stringenz und Mühelosigkeit in Einklang zu bringen, so müssen die ‚Bälle eben erneut aufgenommen werden‘ und ein erneuter Versuch mit leicht modifizierter Anordnung der Positionierungen gestartet werden.

Für die Lehrkraft ist das Muster funktional, da sie sich flexibel begründen kann und so auf die üblicherweise auftretenden Abweichungen von dem Arrangement reagieren kann. Dies gilt auch für den Fall, bei dem insbesondere in der Reflexion deutlich wird, dass leichte Modifizierungen ausreichen, um mit dem Jonglieren fortsetzen zu können; eine Erschütterung stellt der Fall nicht dar, so dass auch nicht nach einem veränderten Bedeutungs-Begründungsmuster gesucht werden muss.

Auch für die Schülerinnen und Schüler bietet das Muster an verschiedenen Stellen Spielraum für Einflussnahmen auf das soziale Geschehen. Das damit verbundene Risiko liegt darin, dass alternative Bedeutungshorizonte deswegen nicht auftauchen, weil ein Umschwenken auf eine andere Positionierungslinie die Zuspitzung einer Auseinandersetzung auf eine Thematik, die lernförderlich sein könnte, verhindert. So bietet das Muster in Hinblick auf thematische Verstehensoptionen eher begrenzte Ansatzpunkte. Über die Flexibilität werden Differenzen eher zum Verschwinden gebracht, denn als mögliche Auseinandersetzungsanlässe weiter zugespitzt. Etwas anders sieht es bezogen auf soziale oder operative Aspekte der Lehr-Lern-Situation aus. Hier bietet das Muster ggf. Raum für verstehensorientierte Auseinandersetzungen, allerdings abhängig von dem Modus, der von der Lehrkraft gerade gewählt ist. Auch in einem ‚günstigen‘ Fall ist allerdings eine daraus resultierende tiefergehende Auseinandersetzung über das jeweils andere Verständnis durch die Tendenz des Musters zum Ausweichen begrenzt.

Das Reflexionspotenzial des Musters ist durch die hohe Flexibilität trotz eines ausgeprägten Blicks auf Begrenztheiten von Deutungsmustern zunächst gering. Entsprechend kommt es in der Reflexion letztlich auch nicht zu einem ernsthaften Durchspielen von Handlungsoptionen. Allerdings deutet sich auch an, dass es in dem Muster den Blick auf mögliche Handlungssituationen gibt, in denen die Deutungsmacht so an Grenzen stoßen könnte, dass eine gewisse Flexibilität nicht mehr ausreichen würde, um Problematiken zu bearbeiten.