

**Das Widerspenstige bändigen. Eine empirische Analyse zu
den Begründungen von Lehrkräften beruflicher Schulen für
ihr pädagogisches Handeln.**

Helmut Ittner

Dissertation, Universität Potsdam, 2017

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert:
Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen
4.0 International
Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Online veröffentlicht auf dem
Publikationsserver der Universität Potsdam:
URN urn:nbn:de:kobv:517-opus4-395066
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-395066>

Inhalt

1	Zur Notwendigkeit der Analyse subjektiver Begründungen für das pädagogische Handeln von Lehrkräften.....	6
1.1	Schule und Unterricht: Unzulänglichkeiten, Unzufriedenheit und immer wieder neue Versuche, Verbesserungen herbei zu führen.....	11
1.2	Das Handeln der einzelnen Lehrkraft im Fokus um die Frage nach den gelingenden schulischen Prozessen.....	14
1.3	Ausgangspunkte für das Erfassen von Gründen für das Handeln von Lehrkräften.....	16
1.4	Forschungsfragen.....	19
2	Zum Forschungsstand zur Professionalität von Lehrkräften: Zwischen Kompetenzmodellen und Strukturanalysen.....	22
2.1	Die Persönlichkeit der Lehrkraft.....	23
2.2	Das Wissen der Lehrkraft.....	27
2.3	Kompetenzen der Lehrkraft.....	32
2.3.1	Begründung von Kompetenzmodellen und Einordnung der Forschungskonzepte zum professionellen Handeln der Lehrkräfte.....	34
2.3.2	Kritik des Kompetenz-Ansatzes.....	36
2.3.3	Erste Zwischenbilanz.....	39
2.4	Pädagogische Professionalität.....	42
2.4.1	Berufssoziologische Blicke auf die Tätigkeit von Lehrkräften.....	43
2.4.2	Die Strukturlogik professionellen Handelns.....	45
2.4.3	Exkurs: Die Antinomien nach Helsper.....	47
2.4.4	Die Logik des Vermittlungshandelns.....	50
2.4.5	Empirische Ergebnisse strukturtheoretischer Schulforschung.....	54
2.4.6	Deutungsmuster von Lehrenden.....	55
2.4.7	Subjektive Theorien von Lehrkräften.....	57
2.4.8	Zweite Zwischenbilanz.....	58
2.5	Professionalität und Kompetenzen in einem Kontext von Handeln und Struktur	60
2.5.1	Kompetenz-Domänen als analytisches Modell für das professionelle Handeln von Lehrkräften.....	60
2.5.2	Ungewissheiten und Spannungsverhältnisse.....	62
2.5.3	Respezifizierung pädagogischen Wissens und empirisches Erfassen der Personal mastery.....	64
2.5.4	Ertrag und Grenzen des handlungstheoretischen Professionalitätsansatzes ..	66
2.6	Verhalten der Lehrkräfte.....	69
2.6.1	Interaktion und Kommunikation im Unterricht.....	70
2.6.2	Macht, Solidarität, Sympathie und Identität in unterrichtlichen Interaktionen ...	72
2.7	Handeln der Lehrkraft als intentionales Subjekt.....	74
2.7.1	Gründe für die Beteiligung an Schulentwicklung.....	74
2.7.2	Lernwiderstände bei Lehrkräften.....	76
2.7.3	Lerntypen bei angehenden Lehrkräften.....	77
2.7.4	Die Revision der Perspektive auf pädagogische Situationen.....	79
2.8	Forschungsdiesiderate.....	80

3	Lehren und Lernen als aufeinander verweisendes gesellschaftliches Handeln: Subjektwissenschaftliche Theorie als Ausgangspunkt für die Analyse von Lehr-Lern-Situationen.....	84
3.1	Begründetes Handeln	84
3.1.1	Menschliche Psyche.....	86
3.1.2	Leben in gesellschaftlichen Verhältnissen	90
3.1.3	Alltägliche Lebensführung und Selbstverständigung.....	95
3.1.4	Handeln als begründete Bezugnahme auf Bedeutungen	97
3.2	Intentionales Lernen	99
3.2.1	Lernen als Erweiterung der Handlungsfähigkeit.....	101
3.2.2	Lernen als soziales Handeln im Rahmen von Institutionen	103
3.3	Lehr-Lern-Verhältnisse	107
3.3.1	Lernunterstützung durch Verstehen und Beraten.....	107
3.3.2	Anerkennung und Wertschätzung.....	111
3.3.3	Lehren als begründetes pädagogisches Handeln	118
3.4	Konkretisierung der Forschungsfrage	120
4	Methodologische Überlegungen und methodische Konzeptionen: Forschung zum Standpunkt des Subjekts	121
4.1	Bedeutungs-Begründungs-Analysen mittels komparativer Erschließung von Positionierungsmöglichkeiten.....	121
4.2	Verfahren der Datenerhebung und -bearbeitung.....	127
4.3	Eigener Standpunkt und Forschungsschritte.....	130
5	Ergebnisse der empirischen Arbeiten: Bedeutungs-Begründungs-Muster zu metastabilen asymmetrischen pädagogischen Arrangements.....	133
5.1	Systematisierung der Bedeutungs-Begründungs-Muster entlang von Deutungsmacht und instrumentellen pädagogischen Beziehungen	134
5.1.1	Das Spektrum der Positionierungsmöglichkeiten	135
5.1.2	Deutungsmacht als theoretisches Konstrukt.....	169
5.1.3	Deutungsmacht als Entwurf zur Aufschlüsselung der empirischen Ergebnisse	174
5.1.4	Instrumentelle pädagogische Beziehungen als Entwurf zur Aufschlüsselung der empirischen Ergebnisse.....	182
5.1.5	Bedeutungs-Begründungs-Muster von Lehrkräften beruflicher Schulen als Ausdruck von Deutungsmacht und instrumenteller pädagogischer Beziehung	188
5.2	Subjektive Bedeutungs-Begründungs-Muster.....	196
5.2.1	Direktiv-personalisierendes Praktizieren (010103).....	199
5.2.2	Stringentes wohlwissendes Jonglieren (030101)	204
5.2.3	Durchsetzend-ertragendes Nachsteuern (030102)	210
5.2.4	Öffnend-kontrollierendes Manövrieren (030103).....	213
5.2.5	(Externe) Zustimmung suchendes auf Ordnung bedachtes Regieren (030202)	218
5.2.6	Ernüchtert-zauderndes Ausweichen (040101)	222
5.2.7	Restringierend-eingeengtes Ausloten (040102).....	227

5.2.8	Erläuternd-paternalistisches Kurshalten (040201).....	232
5.2.9	Zielbezogenes defizitkompensierendes Trainieren (040205)	236
5.2.10	Regulierend-flexibles Managen (050101)	240
5.2.11	Befolgend-ausweichendes Bestehen (050103).....	245
6	Diskussion der Ergebnisse im Forschungsumfeld: Die Chancen eines veränderten Blicks auf das Handeln von Lehrkräften und damit verbundene neue Herausforderungen....	250
6.1	Ergebnisse anderer Forschungsarbeiten zum Handeln von Lehrkräften in der Perspektive der vorliegenden Erkenntnisse	251
6.1.1	Diskussion der Erkenntnisse in Bezug auf Ergebnisse aus Arbeiten zu einem erweiterten Wissensbegriff bzw. einen strukturbezogenen Kompetenzbegriff.....	253
6.1.2	Diskussion der Erkenntnisse in Bezug auf Ergebnisse aus strukturtheoretischen Arbeiten	256
6.1.3	Diskussion der Erkenntnisse in Bezug auf Ergebnisse aus Arbeiten zur Sinnkonstituierung handelnder Subjekte.....	260
6.2	Beitrag zur Weiterentwicklung methodologischer Perspektiven und methodischer Konzepte	265
6.3	Grenzen der Aussagekraft der Ergebnisse	268
6.4	Bedeutung für die Praxis.....	270
7	Literaturverzeichnis.....	271
8	Anhang I: Positionierungen in den Bedeutungs-Begründungs-Mustern	291
9	Anhang II (Übersicht).....	365

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Lehr-Lern-Verhältnis.....	111
Abbildung 2: Auswertungsverfahren.....	130
Abbildung 3: Positionierungen A.a: Kategorie: (Macht-)Verhältnis Lehrkraft ⇔ Klasse	137
Abbildung 4: Positionierungen A.b: Kategorie: (Macht-)Verhältnis Lehrkraft ⇔ einzelne(r) Schülerin oder Schüler.....	138
Abbildung 5: Positionierungen A.c: Kategorie: Normendurchsetzung.....	139
Abbildung 6: Positionierungen A.d: Kategorie: Autorität der Lehrkraft	141
Abbildung 7: Positionierungen: A.e: Kategorie: Verhaltensbeeinflussung.....	142
Abbildung 8: Positionierungen: A.f: Kategorie: soziale Deutungsmacht.....	143
Abbildung 9: Positionierungen A.g: Kategorie: inhaltliche Deutungsmacht.....	145
Abbildung 10: Positionierungen: A.h: Kategorie: operative Deutungsmacht	148
Abbildung 11: Positionierungen: B.a: Kategorie: Rolle versus ganze Person	149
Abbildung 12: Positionierungen: B.b: Kategorie: Hilfe / Unterstützung	151
Abbildung 13: Positionierungen: B.c: Kategorie: Vertrauensverhältnis Lehrkraft ⇔ Schülerin oder Schüler	153
Abbildung 14: Positionierungen: B.d: Kategorie: distanziert-pragmatisches Verhältnis SoS zu Schule und Inhalten	155
Abbildung 15: Positionierungen B.e: Kategorie: distanziert-pragmatisches Verhältnis Lk zu SoS.....	158
Abbildung 16: Positionierungen C: Kategorie: Leistungsbewertung	159

Abbildung 17: Positionierungen D.a: Kategorie: (Erfolgs-)störende Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern.....	161
Abbildung 18: Positionierungen: D.b: Kategorie: (Erfolgs-)begünstigende Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern.....	162
Abbildung 19: Positionierungen D.c: Kategorie: (Erfolgs-)störende Umstände.....	163
Abbildung 20: Positionierungen E: Kategorie: Herstellbarkeit von Prüfungserfolg.....	165
Abbildung 21: Positionierungen F: Kategorie: externe Erwartungen / Vorgaben	166
Abbildung 22: Positionierungen G: Kategorie: soziale Klassengemeinschaft	168
Abbildung 23: Gegenstandsbezug im Lehr-Lern-Verhältnis unter dem Deutungsmachtaspekt.	181
Abbildung 24: Bezug auf die operativen Aspekte des Lehr-Lern-Prozesses unter Deutungsmachtaspekt.....	181
Abbildung 25: Bezug auf die sozialen Aspekte des Lehr-Lern-Prozesses unter Deutungsmachtaspekt.....	181
Abbildung 26: Lehr-Lern-Beziehung unter dem Deutungsmachtaspekt.....	182

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ausprägungen der Entwürfe Deutungsmacht und instrumentelle pädagogische Beziehung in Relation zu den Varianten	196
Tabelle 2: Auftreten der Varianten in den Bedeutungs-Begründungs-Mustern.....	199

1 Zur Notwendigkeit der Analyse subjektiver Begründungen für das pädagogische Handeln von Lehrkräften¹

Schule steht zu Recht im Mittelpunkt vielfältiger Kritik, politischer Debatten und wissenschaftlicher Analysen, geht es doch um nichts weniger als um die zentrale gesellschaftliche Instanz organisierter Weitergabe gesellschaftlichen Wissens, einschließlich gesellschaftlicher Normen und Werte, an die nachfolgende Generation. Gleichzeitig muss diese Instanz Gelegenheiten bieten, in denen Bildung als aktiver Prozess der Schülerinnen und Schüler zur Entwicklung und Erweiterung ihres eigenen Welt- und Selbstverhältnisses stattfinden kann². Bezogen auf beide Dimensionen besteht der Eindruck, dies würde nicht so oder zumindest nicht vollständig so gelingen wie es erwartet oder gewünscht wird. Darauf weisen aufgeregte öffentliche Debatten um die Ergebnisse von internationalen Schulleitungstests genauso hin wie Warnungen vor einer Schule, die Kinder krank mache statt zu deren Bildung beizutragen (Wecker 2016).

Unabhängig davon, wer Kritik mit Verweis auf welche Interessen äußert und aufgrund welcher Annahmen oder Verfahren zu welchen Zielsetzungen kommt, steht am Ende immer die Frage, wie der gegenwärtige Zustand von Schule so verändert werden kann, dass eine bessere Realisierung der Ziele zu erwarten ist. So wird seitens politisch Verantwortlicher unter Übernahme der Ziele der OECD genauso eine Veränderung von Schule gefordert wie von besorgten Eltern mit Blick auf das Wohl ihrer Kinder (Bonilla Gurzela 2016) oder wie von einer Gewerkschaft, die ‚eine Schule für alle‘ (GEW 2015) als gesellschaftspolitisches Ziel vorgibt. Der Blick auf die vergangenen Jahre legt es nahe davon auszugehen, dass seitens der politisch Verantwortlichen oder der Schulverwaltungen eingeleitete Veränderungen der oder in der Institution Schule häufig nicht oder nicht vollständig gelingen. So gibt es beispielsweise Hinweise auf zumindest große Schwierigkeiten bei der Einführung inklusiven Unterrichts (Greiner 2013), der Etablierung von lernfeldorientierten Lehrplänen und Prüfungen (Steinmann 2003) oder bei der Implementierung von Qualitätsmanagement (Zlatkin-Troitschanskaia 2009) oder Schulinspektionen (Sächsisches Bildungsinstitut 2013). Der Eindruck ist aber auch, dass es an einem einheitlichen wissenschaftlichen Modell sowie daraus abgeleiteter Verfahren der Transformation fehlt, die solche Veränderungen in geeigneter Weise beschreiben. Stattdessen wird mit Hilfe unterschiedlicher, sich teilweise überschnei-

¹ Wenn hier der Begriff Lehrkraft benutzt wird, so deshalb weil damit eine geschlechtsneutrale Form zur Verfügung steht. Gemeint sind Lehrerinnen und Lehrer aber auch alle anderen pädagogisch eigenverantwortlich Arbeitende wie etwa Fachlehrerinnen oder Fachlehrer oder Lehrmeisterinnen oder Lehrmeister. Bei Schülerinnen und Schüler werden angesichts des Fehlens eines geeigneten geschlechtsneutralen Begriffs stets beide Formen angeführt, auch wenn damit eine etwas schlechtere Lesbarkeit verbunden ist.

² Zu dem hier vorläufig skizzierten Bildungsbegriff vgl. auch Faulstich 2014, Ludwig 2014b sowie Schenz 2011. Folgt man Ludwig (2014b), dann legt ein Verständnis von Lernen als sozialem Handeln mit Bezug auf phänomenologische, pragmatistische, interaktionistische oder subjektwissenschaftliche Lerntheorien nahe, Bildung und Lernen als „differente Diskurse bzw. Perspektiven auf ein und denselben Prozess der Welt- und Selbstverständigung zu fassen“ (S. 185).

dender aber auch widersprechender Modelle (vgl. Kapitel 2) versucht, sich der Lösung des Problems zu nähern.

Was also lässt es lohnend erscheinen, einen weiteren Versuch eines wissenschaftlichen Zugangs zu starten, der andere oder bessere Aussichten auf zutreffende und nutzbare Erkenntnisse hat als andere Versuche zuvor?

Einerseits (1) liegt dies daran, dass auf einen Bereich von Schule fokussiert wird, der häufig nicht im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses steht und auch in der wissenschaftlichen Betrachtung von Schule oft außen vor bleibt. Zwar gibt es bezogen auf die beruflichen Schulen³ durchaus Bildungsforschung, diese formiert sich allerdings eher als Spezialdisziplin im Umfeld didaktischer – fachbezogener – Forschung und Lehre bzw. entlang der Frage, wie eine Sicherung des zu erwartenden Fachkräftebedarfs zu gewährleisten sei, als dass es eine intensive Verzahnung mit der Forschung zu ‚allgemeiner‘ Pädagogik oder Bildungstheorie gäbe⁴.

Um diese Lücke zu schließen wird in der hier vorliegenden Arbeit auf theoretische Modelle zurückgegriffen, die sich auf die allgemeinbildende Schule oder die Erwachsenenbildung beziehen. Insbesondere eine Übertragung der Diskussionen und Erkenntnisse erwerbspädagogischer Forschung auf berufliche Bildung hat aber – soweit dem Autor bekannt – bislang nur an wenigen Stellen stattgefunden. Dies ist umso unverständlicher, gibt es doch etwa hinsichtlich einer Bezogenheit berufsschulischer Bildung auf die betrieblichen Lebenswelten eine deutlich größere Nähe zur Erwachsenenbildung als etwa zur Bildung in der Primarschule. Warum es gute Gründe gibt, davon auszugehen, dass hieraus neue, erweiterte Erkenntnisse für die Frage der Modifizierbarkeit von Schule gewonnen werden können, wird im Folgenden noch zu belegen sein.

Zum zweiten (2) ist die Institution Schule mit gesellschaftlichen Entwicklungen konfrontiert, von denen einige wichtige im Folgenden angeführt werden. Die damit zusammenhängenden, von Lehrkräften als lohnende Herausforderungen, problematische Anforderungen oder als Störungen gewohnter Abläufe wahrgenommenen Veränderungen verweisen auf notwendige Klärungen der Grundlagen des eigenen pädagogischen Handelns.

So wird beispielsweise die Bearbeitung eines Phänomens, das hier zunächst begrifflich als Pluralität der sozio-kulturellen Umgebung gefasst werden soll, als Anforderung an die Schulen formuliert bzw. wirkt sich unmittelbar auf das soziale Geschehen in den Schulen aus. Be-

³ Wenn hier von beruflichen Schulen gesprochen wird und nicht etwa von berufsbildenden Schulen, so deshalb, weil damit eine möglichst neutrale Begrifflichkeit angestrebt ist, die u. a. frei ist von einer mit dem Begriff Bildung verbundenen Bedeutung.

⁴ vgl. etwa die Fachtagungs- und Workshop-Angebote der Hochschultage Berufliche Bildung 2013 bzw. 2015: Lediglich in dem Angebot für 2013 finden sich vereinzelt Workshops, die Anchlüsse an bildungstheoretische Fragestellungen versprechen, wie etwa die nach dem Stellenwert beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (WS 10) bzw. die nach den Zukunftsperspektiven auf Arbeit und Beruf im Zusammenhang mit individuellen Lebensentwürfen (WS 14). In den inhaltlichen Ausführungen gibt es dann allerdings ebenfalls keine Hinweise auf Bezugnahmen zu Forschung zu allgemeiner Pädagogik bzw. Bildungstheorie (vgl. Universität Duisburg-Essen 2013; Technische Universität Dresden 2015)

traf dieses Phänomen bislang eher allgemeinbildende Schulen städtischer Ballungsräume der Primar- und Sekundarstufe-I so sind mittlerweile auch berufliche Schulen allenthalben davon berührt; spätestens mit dem Eintreffen einer Vielzahl jugendlicher Flüchtlinge wird deutlich, dass hier eine Herausforderung besteht, die mit Herangehensweisen, die auf standardisierte Anforderungen und Verfahren setzen, nicht mehr bewältigt werden kann. Zu der wachsenden Pluralität der sozio-kulturellen Umgebung gehören der Diskurs um Heterogenität genauso wie politische Programme der Inklusion, aber auch Versuche, mit Konzepten der Individualisierung von Unterricht oder auch verstärkter Selbstorganisation oder Selbstverantwortung des Lernens darauf zu reagieren. Begleitet werden diese Veränderungen von einem veränderten Selbstverhältnis, das als „Selbstbezüglichkeit“ (Ziehe 1996, S. 932) charakterisiert werden kann. Schülerinnen und Schüler setzen sich anders als noch vor 30 Jahren ins Verhältnis zu Schule und den damit verbundenen Anforderungen⁵. Hier stellt sich eine Herausforderung an die Handelnden in den Schulen genauso wie an die auf Schule bezogene Forschung, die – und auch dies wird noch zu zeigen sein – einen Rahmen zu sprengen droht, der vielen theoretischen Modellen inhärent ist.

Eine durch neoliberale Gesellschaftsmodelle und -politik vorangetriebene Stärkung der Selbstverantwortung hat nicht nur Auswirkungen bei der Gesundheits- oder Altersvorsorge, sondern hat sich für so gut wie alle Lebensbereiche als leitende Idee festgesetzt und drückt sich nicht zuletzt in einer Übertragung der pädagogischen Verantwortung von Bildungsbehörden hin zu einzelnen Schulen aber auch der Verantwortung für Lernergebnisse auf Schülerinnen und Schüler aus. Merckens spricht davon, dass „der Einzug des Neoliberalismus an den Schulen und Hochschulen als ‚passive Revolution‘ der Gegenwart“ (Merckens 2002, S. 2) verstanden werden könne. Das Individuum werde zum „flexibilisierten Marktakteur“ und dieser zum „Leitbild eines sozialstaatlich entgarantierten Regimes“ (S. 4). „Die mikroelektronische Revolutionierung der Produktivkräfte beförderte dabei zusehends Arbeits- und Lebensweisen, in denen die protestantische Arbeitsethik in zentralen Bereichen der Produktion diskunktional wurde, als anachronistisches Relikt verblieb“ (S. 5). „Die neuen Individualitätsformen der Eigenverantwortung, der Teamfähigkeit und der Flexibilität wirkten als normative Alltagsanforderungen“ (a. a. O.).

Die Anforderung an Flexibilität schlägt sich auch darin nieder, dass für Berufsausbildungen stärker auf handlungssituationsübergreifende zu erlernende Kompetenzen statt auf konkrete tätigkeitsbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten gesetzt wird. Nicht zuletzt die Umstellung der Ordnungsmittel für berufliche Schulen auf Lehrpläne, die einen auf Lernfelder ausgerichteten handlungsorientierten Unterricht vorgeben, ist Ausdruck dieser Entwicklung.

Welche Auswirkungen das zunehmende Durchdringen des beruflichen und alltäglichen Lebens mit Informations- und Kommunikationsmedien auf das Handeln der Menschen, deren

⁵ „‘Modern‘ ist unsere Möglichkeit, bestimmte Selbstziele, Ziele hinsichtlich unseres Selbstzustandes, zu benennen, zu formalisieren, quasi strategisch in den Blick zu bekommen und auf uns selbst ‚anzuwenden‘“ (Ziehe 1996, S. 953). Ziehe sieht dabei eine defensive und eine offensive Variante, die dazu führen, dass es zu Selbstermächtigungen und Selbsttrivialisierungen gleichermaßen kommen kann (vgl. S. 936).

Sichtweisen und wiederum auf deren Selbstverhältnis hat, lässt sich sicherlich noch nicht erfassen, ist doch dieser Vorgang gerade erst dabei, seine Eigendynamik zu entfalten. Eine permanente Möglichkeit des Zugriffs auf globale Informationsbestände bei gleichzeitig wachsender Unmöglichkeit, auch nur deren Relevanz zuverlässig zu prüfen und ein gleichzeitig wachsender Verlust der Vertraulichkeit von Kommunikation, wird gerade an Schule nicht spurlos vorbei gehen und diese wird möglicherweise, zumindest in der öffentlichen Wahrnehmung, den Rang der relevantesten Institution gesellschaftlicher Wissensvermittlung endgültig verlieren (vgl. hierzu etwa Serres 2013).

Zum dritten (3) weisen – und auch dies bleibt zu zeigen – theoretische Zugänge zu der Institution Schule häufig eine eigentümliche Einseitigkeit auf. Dabei richtet sich der Blick entweder auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler, sei es in Hinblick auf Lernleistungsergebnisse oder auch bezogen auf die Rahmungen der schulischen Lernprozesse. Daraus resultiert dann in der Regel die Suche nach Bedingungen für Defizite, die im Zusammenhang mit dem Nichterreichen erwünschter Ergebnisse oder Prozessverläufe festgestellt werden. Oder der Blick richtet sich auf erwünschte Voraussetzungen auf Seiten der Lehrenden mit einer daraus resultierenden Suche nach Bedingungen und Ursachen für Defizite, die in Hinblick auf die erwünschten Voraussetzungen konstatiert werden.

In der hier vorliegenden Arbeit wird gezeigt, dass es möglich ist, von einem einheitlichen theoretischen Verständnis auszugehen, das zweierlei leistet: Eine Beschreibung von Gegebenheiten für Lernprozesse, die Bildung als Selbst- und Weltverständigung (Ludwig 2014a) ermöglichen bzw. beeinträchtigen und gleichzeitig einen verstehenden Zugang zu Gründen der Lehrkräfte, die in ihrem pädagogischen Handeln zu diesen Gegebenheiten wiederum in unterschiedlicher Weise beitragen. Da damit auch ein Bemühen um ein Verstehen der strukturellen Gegebenheiten, auf die sich diese Gründe beziehen, einhergeht, verspricht dieses Herangehen auch einen Ausweg aus einer Gegenüberstellung von Konzepten der Schulforschung, die einander wechselseitig vorwerfen, entweder zu sehr die Strukturen der Schule als gesellschaftliche Instanz bzw. der konkreten Schule als Institution im Blick zu haben oder umgekehrt zu sehr auf die einzelne Lehrkraft als relativ autonom handelnde Person zu blicken (Felten 2011). Das Anliegen, um das es dabei geht, drückt sich auch in der Fragestellung Haugs (2013) „Was wissen wir tatsächlich über das Lehren und darin das Lernen“ (S. 36) aus.

Zum vierten schließlich (4) wird für die vorliegende Arbeit auf ein theoretisches Modell zurückgegriffen, das Handeln und Lernen vom Standpunkt eines intentionalen Subjekts her fasst. Vor allem die theoretischen Arbeiten Holzkamps (insbesondere 1985 und 1995b) verdeutlichen, dass das Handeln eines Menschen nur dann adäquat verstanden werden kann, wenn davon ausgegangen wird, dass es **subjektiv begründet** ist, der Mensch also gute Gründe für sein Handeln hat, unabhängig davon, ob diese anderen zugänglich sind oder nicht (siehe 3.1). Holzkamp und diejenigen Wissenschaftler, die sich auf ihn beziehen, weisen damit die in weiten Bereichen der psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Theorien verbreitete Annahme einer **Bedingtheit** menschlichen Handelns explizit zurück.

Wenn im Folgenden dies als generelle Referenz genutzt wird, dann ist damit die Hoffnung verbunden, das Handeln von Lehrkräften aus einer sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Perspektive heraus zu betrachten, die ein verändertes, erweitertes Verstehen dieses Handelns ermöglicht. Ausdrücklich sei betont, dass es dieses Herangehen ausschließt, Erkenntnisse für eine Optimierung einer Steuerung der professionellen Tätigkeit von Lehrkräften zu nutzen. Verbessert werden kann hingegen ein Nachdenken über die Umstände, auf die sich die Handlungsgründe der Lehrkräfte beziehen.

Ein wesentliches Augenmerk der hier vorliegenden Betrachtungen richtet sich auf das unmittelbare Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern wie es sich aus Sicht der Lehrkräfte darstellt. Dies bietet die Chance, Erkenntnisse über eine pädagogische Konstellation zu gewinnen, die immer wieder im Fokus der erziehungswissenschaftlichen Forschung steht und von der ein wesentlicher Einfluss auf das Gelingen von Lern- und Bildungsprozessen vermutet wird. Trotz oder gerade wegen mittlerweile langjähriger Bemühungen und Erfahrungen mit ‚Lernsoftware‘ und teilanonymen Lehr-Lern-Beziehungen (etwa bei Teletutoring) sieht es derzeit so aus, als ob ein unmittelbares soziales Miteinander als Grundkonstellation für schulische Lehr-Lern-Situationen zumindest mittelfristig Bestand haben wird. Bemerkenswerterweise spielt die lehrende Person selbst bei Lehr-Lern-Konzeptionen eine nicht unerhebliche Rolle, die sich auf konstruktivistische Modelle des Lernens beziehen (Herold und Landherr 2003).

Wird der Interaktionsprozess zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern betrachtet, so ist dies zunächst ein zweiseitiges Verhältnis, das allerdings in der schulischen Realität in der Regel in ein dreiseitiges Verhältnis ‚Lehrkraft – Schülerin oder Schüler – Klasse‘ eingebunden ist; dies wird später zu thematisieren sein (vgl. 6.3). Der einzelne Schüler oder die einzelne Schülerin ist eingebunden in seine bzw. ihre Lebenswelt und bringt eine – in beruflichen Schulen – bereits erhebliche Biographie mit. Verbunden damit sind Sichtweisen auf die Welt aber auch auf sich selbst, die davon geprägt sind. Diese sind teils verhaftet in der Unmittelbarkeit täglicher Lebenserfahrung, aktueller sozialer Eingebundenheit und dem kulturellen Kontext dieser Lebenswelt, teils aber auch darüber hinausweisend gerichtet auf ein Wissen um eine Relativität dieser Erfahrungsgrundlage und um die Möglichkeit davon unabhängiger Verstehensmuster⁶: 17 oder 18jährigen ist heutzutage in der Regel zumindest implizit klar, dass eine andere Erfahrungsgrundlage auch zu anderen Verstehensmustern führen kann und dass es dennoch auf einer allgemeineren Ebene Gemeinsamkeiten des Begreifens der Welt geben kann, die auch losgelöst von konkreter Erfahrungsgebundenheit Gültigkeit haben. Gleiches gilt für die lehrende Person mit dem Unterschied, dass diese darüber hinaus

⁶ Der Begriff Verstehensmuster dient hier zunächst als Platzhalter, der verdeutlichen soll, dass wir uns und unsere Welt in einer bestimmten Art und Weise sehen, die u. a. abhängig ist von unserer konkreten sozialen Eingebundenheit und unserer Biographie und sich in dem Modus der Welt- und Selbstsicht von dem anderer unterscheidet. Trotz der Unterschiede enthalten Verstehensmuster immer auch Gemeinsamkeiten mit denen anderer, da wir mit diesen anderen immer auch eine gemeinsame Erfahrungsgrundlage teilen und in unserem Modus der Selbst- und Weltsicht immer schon auf vorhandene Sichtweisen (etwa in Form von Wissen) zurückgreifen. Eine genauere Klärung erfolgt in Kapitel 3.

die Vermittlung erfahrungsüberschreitender Verstehensmuster explizit als Aufgabe betrachtet.

Aus diesem Verhältnis ergeben sich nun Chancen, aber auch Risiken für den Interaktionsprozess: Die Chancen resultieren im Wesentlichen daraus, dass in einem Gegenüberstellen der unterschiedlichen Verstehensmuster Differenzen zwischen diesen (sowohl bezogen auf die Erfahrungsgebundenheit als auch bezogen auf den Kontrast zwischen erfahrungsgebundenen und erfahrungsübergreifenden Mustern) sichtbar werden können und zu einer Erweiterung, Vertiefung oder eben auch Verallgemeinerung der bereits bestehenden Verstehensmuster führen können. Notwendig ist dafür, dass es tatsächlich zu einer (gewollten) Gegenüberstellung der unterschiedlichen Sichtweisen kommt und dass daraus Prozesse der Überführung erfahrungsgebundener in erfahrungsübergreifende Verstehensmuster resultieren.

Die Risiken liegen darin, dass die eingebrachten Verstehensmuster von der vermittelnden Person abhängig sind, so dass deren Begrenzungen in Hinblick auf den Erfahrungsbezug, also deren situativ-soziale Eingebundenheiten, zum Tragen kommen. Aus welchen Gründen auch immer diese Person bestimmte Verstehensmuster auswählt und einbringt, bieten diese keine automatische Gewähr dafür, dass es zu Differenzen kommt, die auch für die anderen Beteiligten eine Vertiefung, Erweiterung oder Verallgemeinerung ihrer Verstehensmuster ermöglichen.

In der vorliegenden Arbeit wird zu zeigen sein, warum dies vor dem Hintergrund der bereits angesprochenen Pluralität sozial-kultureller Einbindung zu einer Problematik führt, die über jene traditioneller pädagogischer Settings deutlich hinausgeht. Ebenso müssen die Begründungen für die hier zunächst nur knapp skizzierten Zugänge noch ausgeführt werden. Dies muss einhergehen mit einer dann auch präziseren begrifflichen Fassung und der Ableitung der konkreten Konsequenzen sowie eines erweiterten theoretischen Verstehens, die sich für das Gelingen oder Misslingen pädagogischer Interaktionsprozesse als Möglichkeiten daraus ergeben.

Bevor nun Forschungsfragen formuliert werden können, muss der Blick auf die Aspekte, die dabei eine Rolle spielen, noch geweitet werden. Hierzu folgen eine knappe historische Einbindung der Situation beruflicher Schulen sowie einige Überlegungen zur Fokussierung auf die begründet handelnde Lehrkraft und deren subjektive Sichtweisen.

1.1 Schule und Unterricht: Unzulänglichkeiten, Unzufriedenheit und immer wieder neue Versuche, Verbesserungen herbei zu führen

Angesichts der aktuellen schulpolitischen Debatten um Strukturen, Verfahren, Zustände oder Ergebnisse werden Auseinandersetzungen um eine angemessene Schul-Gesamtstruktur (Gesamtschule, zwei- oder dreigliedertes Schulwesen, Zugangsberechtigungen und Zugangsverfahren, 6-jährige Grundschule, 12 oder 13 Jahre Schule bis zum Abitur) um Leistungsbewertung (Zensuren in der Grundschule), um Wahlmöglichkeiten für Eltern bzw. Kinder und Jugendliche, um Inklusion oder um die Frage, wie viel Prozent eines Jahrgangs stu-

dieren sollten, auf der einen Seite sichtbar. Auf der anderen Seite werden schlechte Ergebnisse in internationalen Leistungsvergleichen (PISA) mit der Frage nach der Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft in Verbindung gebracht und – je nach Interessenslage – als Problem mangelhafter Qualifikation der nachwachsenden Generation in Hinblick auf eine internationale wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit oder als eine Verstärkung sozialer Ungleichheit und unzureichende Berücksichtigung kultureller Vielfalt diskutiert.

Ab den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts wurde in der Bundesrepublik Deutschland als Lösung für anstehende Probleme (ökonomischer und demographischer Art) auf schulstrukturelle Veränderungen und eine Ausweitung schulischer Bildung insgesamt gesetzt. Es wurde über die Rolle von Bildung und die Aufgabe von Schule in Hinblick auf eine Stärkung der Entwicklung einer kritisch emanzipierten Persönlichkeit diskutiert. Versucht wurde, u. a. über die Einführung von Profulfächern in der gymnasialen Oberstufe (ab 1972), des (wissenschaftsbezogenen) Fächerprinzips auch in den Hauptschulen und veränderten Lehrplänen diesem Anspruch gerecht zu werden (Arbeitsgruppe Bildungsforschung Bildungsplanung 2004)⁷.

Die Bewertung der Erfolge dieser Maßnahmen ist unterschiedlich; häufig findet sich die Sichtweise, es würde sich um eine nicht zu Ende geführte Reform (vgl. S. 29) handeln, die beispielsweise durchaus zur Eliminierung der Benachteiligung der ‚Mädchen‘, zu einer insgesamt höheren Bildungsbeteiligung, aber nicht zu einer Verringerung sozialer Diskriminierung geführt habe. Als vom Bildungswesen benachteiligte – und zunehmend bedeutsamer werdende Gruppe – sei die Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund dazu gekommen, die in den Betrachtungen der späten 60er Jahre noch keine Rolle spielte (S. 38).

Die beruflichen Schulen bleiben von damit zusammen hängenden Entwicklungen zunächst weitgehend unberührt. Erst 1969 (Inkrafttreten 1970) kam es zum Berufsbildungsgesetz und damit überhaupt erst zu einer Vereinheitlichung der beruflichen Bildung in der BRD (Greinert

⁷ In einer Publikation aus dieser Zeit wird die anstehende Reform in ihren Anliegen dargestellt und kritisiert: Schule und Bildungspolitik stünden „in einer Zerreißprobe ungekannten Ausmaßes“ (Reincke 1971, S. 50). Lernen würde zukünftig vor allem dazu dienen, „berufliche Grundfertigkeiten und gesellschaftliche Verhaltensweisen zu erwerben“ (S. 51). Erwartet würde ein „möglichst rasche(s) Absolvieren von durchprogrammierten und sehr differenziert angebotenen Lehrgängen“ (a. a. O.) mit häufigen Abschlusstests. Der „Lehrer“ würde „aus seiner zentralen, eigenverantwortlichen Position gedrängt und zwangsläufig immer mehr zum Handlanger“ (a. a. O.).

Massiv in Frage gestellt wird von einem anderen Autor die Nachhaltigkeit des vermittelten Wissens der bisherigen Praxis von Schule und Unterricht: „Allgemein gesehen zeigt sich ein immer wieder unglaubhafter Absturz des ‚Wissens‘ (...) und noch mehr des Verstehens schon nach wenigen Monaten oder Jahren. Ich kann mir schlechterdings nicht vorstellen, dass die Fachlehrer von dieser Hinfälligkeit des Schulwissens genug wissen“ (Wagenschein 1971, S. 77).

Nicht zuletzt wird ein zunehmender Einfluss der Schülerinnen und Schüler auf Schule und Unterricht sowie deren instrumentelles Verhältnis dazu konstatiert (und beklagt): Diese sen „ihre Zeit ab, um den ‚Wisch‘ zu erwerben. Was die (...) am Vormittag zu sich nehmen, ist ihr Frühstücksbrot, ihr Quantum Zigaretten im verqualmtem Raucherzimmer, ihren Kaffee im Pappbecher“ (Ansorge 1971, S. 15f.). „Das Lehrerdasein und das Unterrichten sind noch beschwerlicher geworden, weil der Lehrer kaum noch mit dem Instrumentarium arbeiten kann, das ihm seine Fachwissenschaft und die pädagogischen und psychologischen Disziplinen zur Verfügung stellen (...) Denn sein Gegenüber, der Schüler, deckt in seinem Verhalten nicht mehr die überlieferten Muster“ (S. 16).

Auf die hier angesprochenen und nach wie vor thematisierungswrdigen Aspekte wird – 45 Jahre später – in dieser Arbeit zurückzukommen sein.

2006). Auch wenn es in einzelnen Bundesländern zur Einrichtung von Oberstufenzentren (als gemeinsamer Ort für eine gymnasiale Oberstufe und eine Berufsschule) kam, so wurden dort wegen des ‚quer‘ zur Länderspezifität der allgemeinbildenden Schulen liegenden Bezugs auf bundeseinheitliche Rahmen-Ausbildungspläne allenfalls singulär schulische Prozesse oder Inhalte darauf bezogen modifiziert. Veränderte Rahmenpläne mit dem Ziel, schulisches Lernen stärker in berufsbezogene Zusammenhänge einzubetten, in höherem Maße an handlungsstrukturtheoretischen Erkenntnissen zu orientieren um die Entwicklung von Kompetenzen (bezogen auf die Fachlichkeit, den sozialen Kontext, die eigene Entwicklung) zu fördern und fächerübergreifenden Unterricht zu forcieren, wurden ab den späten 1990er Jahren auf der Grundlage einer Rahmenvereinbarung der Konferenz der Kultusminister im Jahr 1996 entwickelt (Kremer 2003) und nachfolgend unter dem Stichwort ‚lernfeldorientierter Unterricht‘ in die Ordnungsmittel der einzelnen Bundesländer übertragen.

Ab den 1990er Jahren wurde dann – getrieben von ökonomischen Überlegungen mit einer Bevorzugung von Ideen privatwirtschaftlichen Marktgeschehens – über eine veränderte Organisation des Schulwesens insgesamt (bis hin zu weit voran getriebenen Überlegungen etwa in Hamburg, die beruflichen Schulen als „Betrieb“ auszugliedern) oder zumindest eine veränderte Steuerung von Schulen (mit einer höheren Eigenverantwortung und gleichzeitiger Rechenschaftspflicht) nachgedacht, entsprechende Konzepte entwickelt und teilweise auch umgesetzt (Arbeitsgruppe Bildungsforschung Bildungsplanung 2004). Parallel dazu wurde in den Erziehungswissenschaften die einzelne Schule als wesentlicher „Akteur“ pädagogischen Geschehens identifiziert und die Hoffnung darauf gesetzt, Ansprüche an eine „moderne“ Schule, die über globale Schulstrukturreformen nicht umfassend erfolgreich realisiert werden konnten, nun mittels einer Förderung der Entwicklung der Einzelschule (Schulprogramme, Schulentwicklungsprojekte, Qualitätsmanagement) einzulösen (Fend 2006). Die beruflichen Schulen waren bei diesen Entwicklungen durchaus beteiligt und standen in einigen Bundesländern sogar im Fokus der Veränderungsanstrengungen. Zeitlich etwas verzögert und verstärkt durch die Debatte um die Ergebnisse internationaler Vergleiche kam es dann auch zu der – auf den schulischen Einzelfall bezogenen – Einführung von Konzepten einer Ganztageschule.

Merkens weist auf die Zwiespältigkeit dieser Entwicklungen im Kontext des Einflusses neoliberaler Politik hin:

„Das Beispiel der Debatte um die „Schulautonomie“ bietet sich für eine solche Betrachtungsweise an. Exemplarisch werden hier die widersprüchlichen Einspannungen moralisch-ethischer Anrufungen in das neoliberale Projekt nachvollziehbar, werden die Konturen einer ideologischen Formation sichtbar, die sich quer zu den tradierten bildungspolitischen Fronten der Vergangenheit artikuliert. Hinter der Autonomieforderung versammelt sich eine breite Koalition, die von neoliberalen Bildungsökonominnen bis zu rot-grün orientierten Pädagogen reicht. Ihnen gemeinsam ist die Kritik an einem Bildungswesen, das beschrieben wird, als staatlich überreguliert, als bürokratisch gelähmt und hierarchisch von oben nach unten organisiert. Demgegenüber gelte

es durch ein Mehr an Autonomie und Selbstbestimmung die pädagogische Qualität zu gewährleisten sowie einen effektiven und effizienten Ressourceneinsatz zu realisieren. Von Seiten des pädagogisch orientierten Klientel – also Lehrer und ihre Verbandsfunktionäre – wird in der Autonomiediskussion der Gedanke einer partizipatorischen und selbstbestimmten Schulkultur hervorgehoben. Schulautonomie steht hier für eine Schule die bedürfnisgerechter und demokratischer gestaltet ist, wo das Herauslösen aus staatlicher Reglementierung den Bildungsakteuren, von den Klassenzimmern bis zur Schulverwaltung, die Mitgestaltung erst ermöglichen. (...) Kurzerhand erlangen so die bildungspolitischen Reformforderungen der siebziger Jahre, nach Demokratisierung und Selbstbestimmung, eine ungeahnte Konjunktur, nur unterliegen sie gleichsam einer bemerkenswerten Wandlung, wo sie dem neoliberalen Standortdruck folgend als betriebswirtschaftliches Steuerungs- und Rationalisierungsinstrument ins Feld geführt werden“ (Merkens 2002, S. 8f.).

Seit einigen Jahren macht sich nun erneut eine gewisse Ernüchterung breit, da sich viele der Hoffnungen, die mit den Programmen zur Entwicklung der Einzelschule verbunden waren, nicht zu erfüllen scheinen. So gibt es keine Anzeichen, dass es gelungen wäre, die – auch im internationalen Vergleich – sehr hohe sozio-ökonomische Selektivität des Bildungswesens zu mindern (Geißler und Weber-Menges 2009). Die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Eltern mit dem Schulwesen hat (trotz teilweise vorhandener Wahlmöglichkeiten) nicht zugenommen (statista 2016) und auch in Hinblick auf den „Output“ zeigt sich in den verwendeten Messverfahren im Durchschnitt keine gravierende Verbesserung, wozu es allerdings unterschiedliche Einschätzungen gibt (Hecker 2008).

Hinweise, dass dies mit sich unauflösbar widersprechenden Anforderungen bzw. Antinomien professionellen Handelns zu tun habe, liefern vor allem strukturtheoretische Arbeiten (Helsper 2004). Dennoch bleibt zu erklären, warum es deutliche Unterschiede im pädagogischen Handeln von Lehrkräften gibt und der Eindruck vorherrscht, dass mancherorts eingeleitete Entwicklungen bessere Ergebnisse zeigen als anderswo. Eine mögliche Suchrichtung zeigt auf die Schulkultur verstanden als Schulklima oder – häufiger – als Organisationskultur einer einzelnen Schule. Gemeinsam geteilte grundlegende Überzeugungen der pädagogisch Handelnden einer Schule werden hierbei als mögliche Ursache für die Akzeptanz bzw. das Zurückweisen einer von außen herangetragenen Schulentwicklungsanforderung gesehen (Helsper 2008; Ittner und Kurz 2012). Die hier vorliegende Arbeit wendet sich dagegen dem Handeln der einzelnen Lehrkraft zu. Denn selbst wenn es gelingt, Einflüsse der Schulkultur auf das pädagogische Geschehen zu zeigen, so bleiben doch die Unterschiede im Handeln einzelner Lehrkräfte dabei in ihren Begründungen ungeklärt.

1.2 Das Handeln der einzelnen Lehrkraft im Fokus um die Frage nach den gelingenden schulischen Prozessen

Nach Jahren des Blicks auf die Institution Schule kommt wieder stärker das Handeln der einzelnen Lehrkraft in den Fokus, wenn es um die Bedingungen für das Gelingen pädagogi-

scher Prozesse geht. In völlig unterschiedlich konzipierten empirischen Untersuchungen (vgl. etwa (Hattie et al. 2013; Schratz 2009; Prengel 2013; Wiezorek 2005; Helsper 2007) kommt eine erhebliche Unterschiedlichkeit im Handeln der Lehrkräfte zum Vorschein. Gleichzeitig ist deutlich, dass dieses Handeln nicht einfach durch Vorgaben, Managementsysteme, Fortbildungen oder Anreize (bzw. Bedrohungen) so verändert werden kann, dass definierte Ziele einer Schule oder eines Bildungssystems damit besser erreicht werden könnten. Studien zur Wirkung von Qualitätsmanagementsystemen (Ebner und Funk 2012; Sächsisches Bildungsinstitut 2013; Ittner und Zurwehme 2014b) oder zur Umsetzung von lernfeldorientiertem Unterricht in beruflichen Schulen (Steinemann 2003; Dilger 2011) liefern eher ernüchternde Ergebnisse.

Auch in diesem Kontext gibt es – wie bereits bei den oben kurz skizzierten Entwicklungen – Konzepte, die teils aus bildungstheoretischen, teils aus pädagogischen oder psychologischen Modellen abgeleitet beschreiben, wie Lehrkräfte handeln müssten, damit es zu einem erfolgreichen Lernen der Schülerinnen und Schüler (bzw. zu einem angemessenen Umgang mit diesen) kommen könne. Dieser Ansatz unterstellt im Grunde dreierlei: Einerseits wird das Lernen der Schülerinnen und Schüler als durch ein – optimiertes – Lehrarrangement so beeinflussbar verstanden, dass die Ziele, die damit bildungspolitisch oder auch entwicklungspsychologisch erreicht werden sollen, auch erreicht werden können. Andererseits wird davon ausgegangen, dass das Handeln der Lehrkräfte durch geeignete Rekrutierung (mit Blick auf die Persönlichkeit der Kandidatinnen oder Kandidaten), geeignete Qualifizierung, geeignete Anleitung und geeignete interne Schulorganisation so zu beeinflussen sei, dass es zu den optimierten Lehrarrangements kommen könne. Und schließlich wird unterstellt, dass die gewonnenen Erkenntnisse und die damit verbundenen Erwartungen und Ziele den Weg aus der Wissenschaft und der Politik in die Schulen finden und dort übernommen würden.

Gegen alle drei Annahmen spricht nicht nur die oben skizzierte Historie des zumindest partiellen Scheiterns bildungspolitischer Reformbemühungen sondern dagegen sprechen auch die umfangreichen Erfahrungen derjenigen, die Schule täglich in der unmittelbaren sozialen bzw. pädagogischen Interaktion erleben: So erfahren Verantwortliche in Schulbehörden, Aus-, Fortbildungs- oder Qualitätsinstituten, dass neue Konzepte oder Vorgaben teils unmittelbar auf den Widerstand der Verantwortlichen in den Schulen stoßen, teils formal übernommen, substantiell aber nicht umfassend oder nicht wirksam umgesetzt werden. Leitungsverantwortliche an den Schulen erleben, dass trotz aller Bemühung um die Vermittlung von Wissen, um Sinnstiftung und um die Etablierung und Unterstützung von Teamstrukturen Lehrkräfte sich nicht so verhalten, wie dies den Vorstellungen der Schulleitungen über ein optimiertes Lehrangebot entsprechen würde. Lehrkräfte ihrerseits müssen zur Kenntnis nehmen, dass trotz aller Bemühungen um praxis- und schülernahe Lehrangebote, trotz der Nutzung unterschiedlicher Lehrformen und Arbeitsmethoden und trotz intensiver Hinweise auf den möglichen Nutzen der Lehrinhalte bzw. deren Bedeutung für das Bestehen externer Abschlussprüfungen, Schülerinnen und Schüler sich den Anforderungen entziehen oder ggf. sogar offen Widerstand zeigen. Schülerinnen und Schüler schließlich erleben, dass es ihnen

trotz einer gewissen Plausibilität bezogen auf die Notwendigkeit, Wissensinhalte für Leistungskontrollen oder externe Prüfungen reproduzieren zu können, schwerfällt, sich auf das Erlernen dieser Inhalte oder auf eine konzentrierte Mitarbeit in dem darauf bezogenen Unterricht einzulassen.

Wie zu zeigen sein wird, lassen aber nicht nur diese und vergleichbare Erfahrungen die Übernahme der drei genannten Annahmen fraglich erscheinen, sondern es gibt theoretische Modelle, die Erklärungen dafür liefern, dass eben nicht von einer Beeinflussbarkeit des Lernens der Schülerinnen und Schüler aber auch des Handelns der Lehrkräfte sowie der Steuerbarkeit der Schulen ausgegangen werden kann. Als Alternative bietet sich – auch dies wird auszuführen sein – eine Sichtweise an, die versucht, menschliches Handeln (und Lernen als spezielle Form solchen Handelns) nicht als bedingt, sondern als begründet zu verstehen. Dies setzt voraus, den Standpunkt der einzelnen Lehrkraft im Blick zu haben und – zunächst gedanklich – von diesem Standpunkt ausgehend das unmittelbare Interaktionsgeschehen und die Bezugnahmen auf Anforderungen, Diskurse, Verstehensmuster und strukturelle Gegebenheiten zu betrachten.

Zweierlei wird dabei im Auge zu behalten sein, wenn es nicht wieder zu allseitigen Frustrationen über theoretische Modelle kommen soll, die in einem unübersehbaren Kontrast zu der erlebten Praxis stehen. Schule kann erstens – und davon soll auch in dieser Arbeit ausgegangen werden – mehr oder weniger geeignete ‚Räume‘ (insbesondere Lehr-Lern-Verhältnisse) zur Verfügung stellen, deren Nutzung muss und kann aber nur durch die Schülerinnen und Schüler selbst erfolgen und nicht herbeigeführt werden: ‚Emanzipation‘ kann (wie dies teilweise in den 1970er Jahren versucht wurde) nicht per Lehrplan erzeugt und auch nicht von engagierten Lehrkräften per Lehre bewirkt werden. Zu beachten sind aber zweitens auch die Grenzen für Veränderungen, die einzelnen Lehrkräften oder der Schule als Ganzes zugemutet werden können: Eine Veränderung von grundlegenden Sichtweisen erfordert Zeit, bedeutet eine (erhebliche) Verunsicherung und erfordert einen Aufwand, um neue tragfähige und Sicherheit gebende Abläufe etablieren zu können, ohne die ein pädagogisches Handeln auf längere Sicht nicht leistbar ist.

1.3 Ausgangspunkte für das Erfassen von Gründen für das Handeln von Lehrkräften

Soll das Handeln von Lehrkräften zum Thema gemacht werden (etwa mit dem Ziel, letztlich das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu begünstigen), so muss vor allem versucht werden zu verstehen, wie es zu diesem Handeln kommt. Wird ein solches Handeln nicht als bedingt verstanden, muss danach gefragt werden, welche Gründe Lehrkräfte haben, sich in spezifischer Art und Weise mit Schülerinnen und Schülern auseinanderzusetzen?

Ausgangspunkt für einen Zugang zu diesen Gründen sind die folgenden Annahmen:

- Lehrkräfte haben *Lehrintentionen*: Sie gestalten Lehr-Lern-Situationen in einer bestimmten Art und Weise und realisieren dabei externe Anforderungen, so wie sie diese verste-

hen, wie auch ihre eigenen Vorstellungen. Diese resultieren teils aus klar definierten Verpflichtungen (z. B. Unterricht unter Anwesenheit aller Schülerinnen und Schüler von 09:30 bis 11:00 Uhr), teils aus dem Wunsch den (tatsächlichen oder vermuteten) Erwartungen anderer nachzukommen (z. B. Behandlung aller Themen, die prüfungsrelevant sind; Anwendung bestimmter Arbeitsformen; Vermittlung eines bestimmten Wissens). Teils entspringen sie der Überzeugung bestimmte Handlungsweisen oder Handlungsprinzipien praktizieren bzw. beachten zu wollen (z. B. klare Strukturierung der Unterrichtsstunden; bestimmte didaktische Strukturierung und Darbietung des zu vermittelnden Wissens; faire Behandlung der Schülerinnen und Schüler).

- Lehrkräfte haben *Vorstellungen* davon, wie das *Lernen* der Schülerinnen und Schüler, aber auch deren allgemeines Verhalten, deren Gedanken und deren Sichtweisen beeinflusst werden können. Dabei spielt die Art und Weise der möglichen Beeinflussung aber auch das Ausmaß bzw. die Reichweite dieser Beeinflussung eine Rolle.
- Lehrkräfte betten ihr professionelles Handeln⁸ in ihre individuelle *Lebenssituationen* bzw. ihr Konzept alltäglicher Lebensführung ein und verbinden es mit diesen. Der kollegiale Kontext, soziale (familiäre) Zusammenhänge, (sozio-)kultureller Hintergrund, bestimmte Lebensweisen, Wohnort, (außerschulische) Aktivitäten, die ökonomische Situation und mit all diesen Aspekten zusammenhängende Sichtweisen spielen dabei eine Rolle.
- Die Handlungen und Sichtweisen der Lehrkräfte basieren auf der eigenen *Entwicklung*, auf Verstehensmustern, die sie kennen gelernt haben, und auf den *Erfahrungen*, die sie im professionellen und sonstigem Handeln machen und gemacht haben.

Studien, die versuchen, das Verhalten bzw. die Sichtweisen von Lehrkräften empirisch zu erfassen, fokussieren auf einen oder mehrere dieser vier Aspekte und verwenden gleichzeitig theoretische Modelle als Grundlage, die dazu abstrahierte, verallgemeinerte und wissenschaftlich begründete Aussagen beinhalten. Je nach Fokus und Modell kommen dabei unterschiedliche Blickwinkel in den Vordergrund: So beschreiben lernergebnis-zentrierte und auf kausale Abhängigkeitsüberlegungen basierende Untersuchungen (siehe 2.1, 2.2 sowie 2.3) die Verhaltensweisen der Lehrkräfte im Unterricht häufig als *Ursachen* ohne nach Begründungen für diese Verhaltensweisen zu fragen. Untersuchungen, die am professionellen Handeln ansetzen, gehen (teilweise auch lediglich implizit) von bestimmten Lernmodellen aus und fokussieren auf das Verhältnis von strukturellen Gegebenheiten und darauf bezogenem Handeln, ohne etwa nach Begründungen zu fragen, die in den Lebenssituationen liegen oder die sich auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Lehrkräfte beziehen. Ist ein relationales Verständnis der Ausgangspunkt, dann wird die Betrachtung auf die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerin oder Schüler bzw. auch auf die der Schülerin-

⁸ Das pädagogische Handeln von Lehrkräften wird als der Teil deren professionellen Handelns verstanden, der sich auf die unmittelbare Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern bezieht. Während mit der Verwendung des Begriffs professionelles Handeln bereits bestimmte theoretische Annahmen verbunden sind (etwa die der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung oder einer speziellen Professionellen-Klienten-Beziehung), steht pädagogisches Handeln zunächst für das Handeln in Lehr-Lern-Situationen ohne dass damit bereits eine spezifischere begriffliche Bestimmung verbunden wäre.

nen und Schüler untereinander gerichtet und es bleiben etwa strukturelle Aspekte (eher) außen vor.

Bei einem Versuch, alle vier genannten Aspekte gemeinsam, einschließlich ihrer wechselseitigen Abhängigkeit zu erfassen, droht die Gefahr, an der damit zwangsläufig einhergehende Komplexität zu scheitern. Wird umgekehrt nur auf einen Aspekt fokussiert, besteht die Gefahr, dass wesentliche Gründe für ein bestimmtes Handeln übersehen werden und das Handeln letztlich nicht „verstanden“ wird. Eine Beschränkung auf das Beschreiben und ggf. Klassifizieren des Handelns hat die Vorteile, nicht auf die möglichen Zusammenhänge zwischen Rahmenbedingungen und Gegebenheiten der unterschiedlichen Aspekte mit darauf basierenden Gründen eingehen zu müssen und nicht das schwierige Terrain der Interpretation bzw. Rekonstruktion (teilweise) impliziter Gründe betreten zu müssen. Nachteilig ist aber dabei, dass eben genau die Gründe für das Handeln nicht erfasst werden können, so dass letztlich nicht verstanden werden kann, warum eine bestimmte Lehrkraft in einer bestimmten Situation so und nicht anders handelt. Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit eine derartige Einengung zumindest teilweise vermieden.

Erschwerend kommt hinzu, dass mit den Intentionen, den Vorstellungen, aber auch mit der Gestaltung der Lebenssituation immer Zweifel, Unsicherheiten, Gefühle des Unbehagens und der Unzufriedenheit verbunden sind. Der bei vielen Lehrkräften durchaus explizit vorhandene Eindruck, nicht allen Anforderungen nachkommen bzw. Ansprüchen nicht gerecht werden zu können, geht in irgendeiner Weise in die Gründe für das Handeln ein und prägt dieses – ebenso wie die angedeuteten Befindlichkeiten – mit. Verwendete theoretische Grundlagen wären also nicht vollständig, wenn sie nicht Aussagen darüber machten, wie es zu diesen *Ambivalenzen* kommt. Genauso wie Lehrkräfte Formen des Widerstands der Verweigerung oder des Ausweichens auf Seiten der Schülerinnen und Schüler erleben, laufen – ggf. auch gut gemeinte – bildungspolitische oder pädagogische Programme, Anregungen, Verpflichtungen oder Managementmodelle (zumindest teilweise) ins Leere, weil Lehrkräfte damit verbundene Anforderungen nicht umsetzen oder ausweichend darauf reagieren. Wenn es um das Verstehen von Gründen geht, muss es also auch gelingen, diese *Renitenzen* zu begreifen.

Für die hier vorliegende Arbeit wird ein Weg gewählt, der versucht, der Komplexität teilweise gerecht zu werden, ohne die Zahl der Betrachtungsebenen zu groß werden zu lassen. Verzichtet wird dabei auf einen biographischen Zugang, so dass Handlungsgründe, die in Zusammenhang mit zurückliegenden Erfahrungen stehen, in ihrer Genese nicht verstanden werden können. Zentraler Bezugspunkt der Arbeit ist vielmehr das professionelle Handeln der Lehrkräfte, so dass es naheliegt, auf Modelle und Konzepte Bezug zu nehmen, die dieses beschreiben. Ausgegangen wird dabei davon, dass Professionalitätstheorien immer auf Annahmen über den Gegenstand der professionellen Tätigkeit, um die es geht, beruhen, sei es, dass diese Annahmen explizit benannt werden, sei es, dass dies implizit geschieht. Nach einer Auseinandersetzung mit wichtigen Forschungsansätzen zum Handeln von Lehrkräften (siehe Kapitel 2) wird daher zunächst ein begründeter Standpunkt zu Lerntheorien entwickelt

und dann untersucht, wie dieser Standpunkt in Professionalitätsmodellen wiederzufinden ist bzw. wie diese Modelle in Kontrast zu diesem Standpunkt stehen. Im Kern wird es in diesem Standpunkt um die *Unterstützung* des Lernens der Schülerinnen und Schüler gehen, wobei unterstellt wird, dass ein solches Lernen nicht direktiv erzwungen werden kann. Ebenso wird ein begründeter Standpunkt zu möglichen Ursachen für die skizzierten Ambivalenzen und Renitenzen erarbeitet und Professionalitätsmodelle damit konfrontiert. Anschließend ist zu prüfen, inwieweit die untersuchten Professionalitätsmodelle modifiziert oder ergänzt werden können bzw. ist zu beschreiben, an welchen Stellen Punkte offen bleiben müssen (siehe Kapitel 3).

Eine weitere wesentliche Fokussierung besteht darin, dass sich die Arbeit in ihrem empirischen Material und damit auch in der Reichweite ihrer Aussagen auf berufliche Schulen beschränkt. Dies ermöglicht es, sich in Bezug auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler auf Aspekte zu konzentrieren, die mit einem – zumindest prinzipiell möglichen – intentionalen Lernen verbunden sind. Des weiteren ist - bezogen auf den sozialen Kontext der Lehr-Lern-Situation - davon auszugehen, dass die Schülerinnen und Schüler zu abstrahierten Sichtweisen von konkreten Verhaltensweisen anderer (etwa im Sinne von einem Verständnis für eine von der ausführenden Person in gewisser Weise getrennten Rollenrealisierung) in der Lage sind. Würde es etwa um Lehr-Lern-Beziehungen in der Primarstufe gehen, müsste zu diesen Aspekten ein in wesentlichen Punkten anderer Ansatz gewählt werden.

Folgt man der Zuordnung in Wissenschaftsdisziplinen, so kann auch von einem Versuch gesprochen werden, *bildungswissenschaftliche, lerntheoretische, professionalitätstheoretische* und *lebenswelttheoretische* Zugangswege nicht getrennt zu beschreiten, sondern als Möglichkeiten der Realitätserschließung gemeinsam im Blick zu behalten und stets zu prüfen, ob das empirische Material nicht besser verstanden werden kann, wenn alle vier Erschließungswege auf ihre Eignung hin geprüft werden. Dies setzt allerdings voraus, dass die konkret genutzten theoretischen Modelle sich in ihren Voraussetzungen nicht prinzipiell widersprechen. Es muss also bei der Auswahl geeigneter Ansätze darauf geachtet werden, dass diese anschlussfähig an ein übergreifendes theoretisches Verständnis bzw. untereinander im Wesentlichen kompatibel sind. Da ein Herausarbeiten einer Rahmentheorie im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur ansatzweise zu bewältigen ist, soll stattdessen von einer begründet gesetzten übergreifenden Theorie ausgegangen werden und jeweils anschlussfähige Ausschnitte einzeltheoretischer Modelle hinzugefügt werden. Unvermeidlich ist dabei, keine abschließende Begründung für die Auswahl dieser Rahmentheorie vornehmen zu können und auf eine vollständige Übersicht über darauf bezogene Einzeltheorien sowie eine diesbezügliche Auswahl verzichten zu müssen.

1.4 Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund des in den vorgehenden Kapiteln entwickelten Problemaufrisses lassen sich Forschungsfragen formulieren, anhand derer nach Begründungen für pädagogisches Handeln von Lehrkräften an beruflichen Schulen gesucht werden kann.

Die zentrale Frage lautet dabei:

Wie begründen Lehrkräfte beruflicher Schulen ihr pädagogisches Handeln in Hinblick auf eine Lernunterstützung von Schülerinnen und Schülern?

Erforderlich für eine Antwort auf diese Frage ist

- ein geeignetes Modell, das Lernprozesse im Kontext von institutionellen Lehr-Lern-Situationen an beruflichen Schulen so beschreibt, dass damit einhergehende Möglichkeiten einer Lernunterstützung unter den Bedingungen kulturell-sozialer Pluralität sichtbar werden können.
- ein geeignetes Modell, das das Handeln der Lehrkräfte im Kontext institutioneller Lehr-Lern-Situationen an beruflichen Schulen so beschreibt, dass die Bewältigung von sich widersprechenden Anforderungen und die Möglichkeiten lernunterstützenden Handelns sichtbar werden.
- Eine geeignete Methodik, mit der es möglich wird, Begründungen in ihrem Bezug zu den besonderen Gegebenheiten berufsschulischer Lehr-Lern-Situationen zu erfassen

Wie dargelegt, soll damit ein Zugang zu den Sichtweisen der Lehrkräfte eröffnet werden, die maßgeblich für deren pädagogisches Handeln sind. Ziel ist es, besser zu verstehen, warum es für Lehrkräfte naheliegend ist, in einer bestimmten Situation in bestimmter Weise zu handeln. Auch wenn hintergründig an ein besseres Gelingen schulischer Lehr-Lern-Prozesse gedacht wird, so muss offen bleiben, wie auf den Ergebnissen aufbauend dann Veränderungen von strukturellen Gegebenheiten, Sicht- oder Handlungsweisen tatsächlich zustande kommen können. Dies wird nicht der Kern der Ausarbeitung sein; hierfür bedarf es weiterer Forschung und teilweise auch noch anderer Ansätze.

Wie eine Lernunterstützung im Rahmen von Lehr-Lern-Prozessen konzeptioniert werden kann, wird in der theoretischen Fundierung (siehe Kapitel 3) dargestellt. Vorläufig wird Bildung als Weitergabe gesellschaftlichen Wissens an die nachfolgende Generation und als Ermöglichen der Entwicklung und Erweiterung des Welt- und Selbstverhältnisses der Schülerinnen und Schüler bestimmt. Angebote einer Lernunterstützung können sich dabei prinzipiell auf beide Aspekte beziehen.

Die empirischen Ergebnisse der hier vorliegenden Arbeit zeigen, dass die durch Deutungsmacht und instrumentelle pädagogische Beziehungen geprägten schulischen Lehr-Lern-Situationen als metastabile asymmetrische Arrangements häufig eine Lernunterstützung insbesondere in Hinblick auf eine Erweiterung des Selbst- und Weltverhältnisses (siehe 5.1.5) verhindern. Zu zeigen wird sein, wie die damit verbundenen Begründungen für das Handeln der Lehrkräfte sich unterscheiden. Diese Unterschiede ergeben sich schon aus der Abhängigkeit der Begründungen von der gesamten Lebenssituation und den biographischen Erfahrungen. Eine Erfassung muss mittels geeigneter empirischer Verfahren erfolgen (siehe hierzu Kapitel 4).

Bei dem Bemühen, geeignete theoretische Modelle zur Erfassung der Handlungsgründe von Lehrkräften zu finden, spielt ein Verständnis darüber, wie Schülerinnen und Schüler lernen, zumindest implizit immer eine Rolle. Dies gilt für traditionelle didaktische Theorien genauso wie für solche, die sich mit der Rolle der Lehrkraft auseinandersetzen oder Kompetenzen von Lehrkräften beschreiben. Selbst Modelle mit einem organisationstheoretischen Hintergrund basieren auf Annahmen darüber, was die Aufgaben oder Tätigkeiten einer Lehrkraft seien (bzw. sein sollen); Beschreibungen solcher Aufgaben oder Tätigkeiten sind aber nicht denkbar ohne ein Verständnis darüber, wie diese zum Lernen von Schülerinnen und Schülern beitragen.

Wird umgekehrt vom Lernen der Schülerinnen und Schüler her argumentiert, dann bleibt das Handeln der Lehrkraft häufig außen vor. Es werden Anforderungen an eine idealisierte Lehrkraft formuliert, die erfüllt werden müssten, um eine bestimmte Form des Lernens zu befördern. So gut begründet solche Anforderungen auch sein mögen, so wenig erklären sie, warum Lehrkräfte diese nicht oder nur teilweise realisieren. In diesem Zusammenhang immer wieder auftauchende Hinweise auf mangelnde Fortbildungsbereitschaft oder fehlenden Leistungsdruck wirken ähnlich hilflos wie Beschwerden von Lehrkräften über mangelndes Engagement ihrer Schülerinnen und Schüler.

Im folgenden Kapitel 2 wird der **Forschungsstand** dargestellt. Dabei werden unterschiedliche Ansätze in eine Systematik eingeordnet, die jeweils dem Fokus der Forschungsrichtung entspricht. Die Gliederungspunkte sind in Teilen identisch mit denen des Handbuchs der Forschung zum Lehrerberuf (Terhart 2011) und ergänzen die dortigen Kapiteleinteilungen insbesondere in Hinblick auf Deutungsmuster (siehe 2.4.6), subjektive Theorien (siehe 2.4.7), Kompetenz in einem Kontext von Handeln und Struktur (siehe 2.5), ethnografische Arbeiten (siehe 2.6.2) und Arbeiten zum intentionalen Subjekt (siehe 2.7). Dies dient dazu, Anknüpfungspunkte an diese Forschungsansätze zu verdeutlichen aber auch Differenzen hervorzuheben, um die Forschungslücke zu kennzeichnen, an der die vorliegende Arbeit ansetzt.

In Kapitel 3 werden die bereits angesprochenen **theoretischen Modelle** zum intentionalen Handeln (siehe 3.1), zum Lernen (siehe 3.2) und zu Lehr-Lern-Verhältnissen (siehe 3.3) abgeleitet und es erfolgt eine Konkretisierung der Forschungsfrage (siehe 3.4).

In Kapitel 4 erfolgen dann **methodologische Klärungen** und eine Beschreibung des **Erhebungs- und Auswertungsverfahrens** bevor in Kapitel 5 die **empirischen Ergebnisse** dargestellt werden. Im letzten Kapitel (6) werden die Ergebnisse in den Forschungskontext eingeordnet und abschließend diskutiert.

Die Übersicht über die verwendete und zitierte Literatur findet sich in Kapitel 7. Der Arbeit beigefügt sind ein schriftlicher Anhang (Anhang I – Kapitel 8) mit den ausführlichen Darstellungen der auf die Fälle des empirischen Materials bezogenen Einzelauswertungen sowie ein elektronischer Anhang (Anhang II) mit Dateien mittels derer die Zwischenschritte der Auswertung, beginnend von den Originaltexten der Transkripte, nachvollziehbar sind.

2 Zum Forschungsstand zur Professionalität von Lehrkräften: Zwischen Kompetenzmodellen und Strukturanalysen

Für das Erfassen des professionellen Handelns von Lehrkräften wird mit unterschiedlichen theoretischen Modellen gearbeitet. Um die vorliegende Arbeit in ihren Anschlüssen aber auch Differenzen einordnen zu können, ist es erforderlich, diese Modelle in ihren wesentlichen Zügen so darzustellen, wie sich das dem Verfasser dieser Arbeit darstellt. Dabei ist es unvermeidlich, nicht allen Facetten der theoretischen Modelle und vor allem nicht allen empirischen Arbeiten, die sich auf diese beziehen, gerecht zu werden. Ungeachtet dessen wird im vorliegenden Kapitel versucht, die mit den angeführten Theorien verbundenen Erkenntnisse aufzugreifen, die einer Bearbeitung der Fragestellung dienlich sind. Gleichzeitig soll verdeutlicht werden, aus welchen Gründen bestimmten, vermeintlich naheliegenden Perspektiven auf das Handeln der Lehrkräfte (wie etwa bestimmten Kompetenzmodellen, Theorien zu Deutungsmustern oder subjektiven Theorien von Lehrkräften) nicht oder nur in dezidierten Aspekten gefolgt wird. Auch ein Überblick über empirische Ergebnisse kann angesichts der Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Ansätze nur kursorisch sein und es wird vor allem darauf fokussiert, Paradigmen zu beschreiben, die maßgeblich für die Einordnung empirischer Erkenntnisse sind. Dies ist erforderlich, da die vorliegende Arbeit im Wesentlichen einem Paradigma folgt, das empirische Erkenntnisse als Konkretisierungen theoretischer Modelle versteht, die nicht von einer Bedingtheit sondern von einer Begründetheit menschlichen Handelns ausgehen. Diese Position schließt nicht aus, Ansätzen, theoretischen Modellen oder empirischen Arbeiten, die dem Bedingtheitsparadigma folgen, Erkenntnispotenzial zuzugestehen. Vielmehr gilt es ggf. detailliert herauszustellen, wo und in welcher Form es einer Reinterpretation derartiger Erkenntnisse bedarf.

Ein möglicher Ausgangspunkt für Erklärungen zum pädagogischen Handeln ist die Frage nach einer bestimmten **Persönlichkeit** (siehe 2.1) einer Lehrkraft bzw. bestimmten Persönlichkeitsaspekten, um daran anschließend nach solchen zu suchen, die geeignet sind, Lern- und Bildungserfolge der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Andere Forschungsarbeiten widmen sich der Frage nach einem bestimmten **Wissen** (siehe 2.2), das Lehrkräfte haben müssten, um erfolgreich zu arbeiten. Wieder andere gehen von bestimmten **Kompetenzen** (siehe 2.3) aus, die Lehrkräfte aufweisen sollten, um bestimmte Formen des Unterrichts realisieren bzw. ein erfolgreiches Abschneiden von Schülerinnen und Schülern sicherstellen zu können. An dieser Stelle erfolgt eine ausführliche Auseinandersetzung mit Kompetenzmodellen aus deswegen, da diese nicht nur in Hinblick auf die Lehrkräfte-Ausbildung einen erheblichen Stellenwert haben (KMK 2004), sondern auch ein wesentliches didaktisches Modell formen. Ein anderer Weg führt zu einer Bestimmung der **Professionalität** ausgehend von der Annahme, diese konstituiere sich in einem Sich-in-Beziehung-setzen zu in sich widersprüchlichen Anforderungen. Dabei rückt neben den strukturtheoretischen Arbeiten (siehe vor allem 2.4.2 und 2.4.3) ein Ansatz in den Blick, der mit dem Ziel verbunden ist, Kompetenz im Kontext von Handeln und Struktur zu fassen (siehe 2.5).

Für die vorliegende Arbeit wird vor allem nach anschlussfähigen Aspekten in Hinblick auf ein intentionales, ggf. lernunterstützendes Handeln von Lehrkräften gesucht. Insofern wird das eher traditionelle Spektrum von Persönlichkeit, Wissen, Kompetenzen und Professionalität erweitert um Arbeiten zu Deutungsmustern (siehe 2.4.6), subjektiven Theorien (siehe 2.4.7) und subjektwissenschaftlichen Ansätzen (2.7).

Zu diskutieren sind neben den inhaltlichen Modellkomponenten immer auch die methodischen Vorgehensweisen der Forschungsarbeiten, greifen diese doch zu einem guten Teil auf quantitative standardisierte Erhebungen zurück. Hiermit bildet sich häufig ein Rückgriff auf das bereits erwähnte Paradigma der Bedingtheit menschlichen Handelns ab, das in der vorliegenden Arbeit als nicht geeignet in Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand zurückgewiesen und durch das Paradigma der Begründetheit menschlichen Handelns ersetzt wird. Daraus ergibt sich, dass Arbeiten mit einem qualitativen Untersuchungssetting von besonderem Interesse sind und auch bezogen auf eine mögliche Eignung der methodischen Komponenten betrachtet werden. Dies gilt etwa für die Arbeiten zur Vermittlung der Sachlogik eines Gegenstands in Lehr-Lern-Situationen (siehe 2.4.4) oder auch für ethnographische Arbeiten (siehe 2.6.2).

Theoretische Modelle finden durchaus einen Niederschlag in den konkreten Orientierungen aller an Schule Beteiligter (siehe etwa Scherf 2015). Somit kann davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte in ihren Begründungen für ihr Handeln (siehe Kapitel 3) auf die aufgezeigten Ansätze als gesellschaftliche Verstehensmuster, wenn auch vermittelt und reinterpretiert, zurückgreifen. Die folgende Darstellung unterschiedlicher Ansätze einer Forschung zu Lehrkräften dient daher schließlich auch dazu, mögliche Muster in den Blick zu nehmen, auf die sich Lehrende an beruflichen Schulen in den Begründungen ihres Handelns beziehen können.

2.1 Die Persönlichkeit der Lehrkraft

Gerät die einzelne Lehrkraft in den Fokus der Betrachtung, scheint es naheliegend zu sein, nach Merkmalen einer Lehrer-Persönlichkeit zu suchen, die bestimmend dafür ist, wie eine Lehrkraft mit ihrem Handeln zu gelingenden Lehr-Lern-Prozessen beiträgt. Wie Mayr (2011) darstellt sei das Fünf-Faktoren-Modell (FFM – ursprünglich: Allport und Odbert 1936) „das bevorzugte Persönlichkeitskonzept in der empirischen Forschung zum Lehrerberuf“ (Mayr 2011, S. 129). Mit Hilfe der Faktoren Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit (vgl. S. 128) ließe sich – so die Annahme – die Persönlichkeit einer Lehrkraft beschreiben und mittels quantitativer Forschung könnten Beziehungen zwischen diesen Faktoren und Merkmalen wie etwa dem Befinden im Beruf (vgl. S. 129) ermittelt werden. Nach Mayr hätten allerdings Probleme bei der Erfassung der Faktoren, bei der Korrelation von Faktoren und relative spezifischen Handlungstendenzen sowie die nicht vorhandene theoretische Verankerung des Modells dazu geführt, dass ergänzend eine Fünf-Faktoren-Theorie (nach McCrae und Costa 2008) formuliert worden sei (vgl. Mayr 2011, S. 129ff.). Grundlage des Modells seien Annahmen über das „Wesen des Menschen“

(S. 131); in Erweiterung dazu ginge die Theorie davon aus, dass die Persönlichkeit des Menschen der naturwissenschaftlichen Forschung zugänglich und über Fragebogenerhebungen zu erfassen sei sowie Menschen sich wesentlich voneinander unterscheiden (vgl. S. 131). Da nach dieser Theorie Menschen ihr Leben und ihre Umwelt selbst gestalten, hätte das Selbstkonzept im Modell eine besondere Bedeutung. Externe Einflüsse (wie die Kultur, Ereignisse im Lebenslauf oder die Situation), die objektive Biographie und die auf der Biologie des Menschen basierenden, im Wesentlichen unbeeinflussbaren Grundtendenzen (siehe FFM) würden zusammen mit dem Selbstkonzept zu charakteristischen Anpassungen führen (vgl. S. 131).

Nach einer Auswertung verfügbarer Studien aus dem deutschsprachigen Raum kommen Hanfstingel und Mayr etwa zu dem Ergebnis, dass die allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale Extraversion und Offenheit mittlere und das Merkmal Gewissenhaftigkeit eine hohe praktische Bedeutsamkeit für eine pädagogische Handlungskompetenz im Beruf hätten. Die genannten Merkmale sowie das Merkmal Verträglichkeit hätten eine mittlere bzw. hohe Bedeutsamkeit für die Zufriedenheit im Beruf, für die auch die speziellen Personenmerkmale Selbstwirksamkeit und proaktive Einstellung in hohem Maße praktisch bedeutsam seien (vgl. Mayr 2011, S. 134; dort auch weitere Ergebnisse).

Auch Interessen werden nach Mayr dann den Persönlichkeitsmerkmalen zugeordnet, wenn Interessen als Eigenschaften verstanden werden, die sich im Lauf der Ontogenese entwickeln und dann weitgehend stabil bleiben (vgl. S. 135). Diesbezüglich würde häufig auf die Interessensrichtungen nach Holland (1997) zurückgegriffen: Praktisch-technische, intellektuell-forschende, künstlerisch-sprachliche, soziale, unternehmerische und konventionelle Orientierung (vgl. Mayr 2011, S. 135). Mayr selbst weist darauf hin, dass Befunde zu Zusammenhängen zwischen Interessensausrichtungen und Verhalten bzw. Befinden in Studium und Beruf für Lehrkräfte auffallend heterogen seien, führt dies aber auf unzureichende Operationalisierungen zurück (vgl. S. 136). Am ehesten seien noch Bedeutsamkeiten bei den Orientierungen sozial, künstlerisch-sprachlich und unternehmerisch nachgewiesen.

Spezielle Personenmerkmale wie Selbstwirksamkeit hätten in Forschung und Ausbildung zum Lehrerberuf oft höhere Akzeptanz als die Faktoren des FFM bzw. die Grundorientierungen, da mit ihnen eine gewisse Veränderbarkeit assoziiert würde (vgl. S. 137). Mayr weist allerdings auch darauf hin, dass etwa bei einer von ihm selbst entwickelten Lehrer-Interessens-Skala dann Trainingserfolge ausblieben, wenn diese bei Coachings oder Trainings eingesetzt und wie Kompetenz-Mess-Instrumente verstanden würden. Dies sei aber letztlich höchst plausibel, da diese Skalen teilweise recht hoch mit den Faktoren des FFM korrelierten (vgl. S. 138), es also um die Erfassung unveränderlicher Merkmale gehe, womit allerdings eine Veränderbarkeit wieder in Frage gestellt sei.

Zusammenfassend führt Mayr aus, dass die Wirkung der Merkmale häufig eine eher indirekte sei, d. h. Einfluss auf Lernprozesse hätte, die dann Wirkung über erworbene Kompetenzen bzw. ein erlerntes Verhalten erzielten. Während allgemeine Persönlichkeitsmerkmale über längere Zeiträume stabil blieben, seien tätigkeitsbezogene Interessen variabler. Man-

che definierte berufsnah formulierte Persönlichkeitsmerkmale hätten konzeptionelle Unschärfen hin zu beruflichen Kompetenzen (vgl. S. 142).

Die Grundlage für die hier dargestellte Forschungsrichtung ist ein Verständnis, das davon ausgeht, dass menschliches Verhalten von biologischen Anlagen und äußeren Einflüssen bedingt sei. Der hier vorliegenden Arbeit liegt demgegenüber die Annahme zugrunde, dass Subjekte in relativer Freiheit intentional handeln, indem sie sich auf gesellschaftliche Strukturen beziehen (siehe Kapitel 3). Aus den Konsequenzen, die sich aus diesen konträren Sichtweisen jeweils ergeben, lässt sich ablesen, welche Bedeutung eine Ausrichtung an dem einen oder dem anderen Paradigma hat. So machen etwa die in Bezug auf die Forschung zur Persönlichkeit der Lehrkraft angeführten Interessensausrichtungen deutlich, dass es hier einen engen Zusammenhang mit der Zuweisung gesellschaftlicher Positionen gebe; somit würde also davon ausgegangen, dass nur bestimmte Menschen mit bestimmten Persönlichkeitseigenschaften für bestimmte Berufe geeignet seien. Naheliegend ist es bei solchen Zusammenhängen, eine Zuweisung mit vermeintlich unabänderlichen Eigenschaften des oder der Zugewiesenen zu legitimieren. Nicht umsonst kommt Mayr bei seinen Folgerungen für die Lehrerbildung zu Vorschlägen wie „Unterstützung bei der Laufbahnwahl geben“ bzw. „Selektionsmaßnahmen setzen“ (S. 143)⁹. Folgt man dem Persönlichkeitsansatz in letzter Konsequenz, so liefere eine Lehrerausbildung mit dem Ziel gelingender Lehr-Lern-Prozesse darauf hinaus, radikal nach Persönlichkeitsmerkmalen diejenigen auszuwählen und dann zu qualifizieren, die jene Merkmale in deutlicher Ausprägung aufweisen wie sie die Forschung als wirksam in Hinblick auf pädagogische Handlungskompetenz ermittelt hat.

Nicht thematisiert wird von Mayr, dass es sich bei den angeführten Zusammenhängen in der Regel um errechnete Korrelationen handelt. Die Richtung eines Zusammenhangs wird über theoretische Annahmen bestimmt und ergibt sich in der Regel nicht aus den Daten. So bleibt etwa die Ungewissheit darüber, ob B (die Zufriedenheit im Beruf) aus A (Extraversion) folgt oder umgekehrt B (die Zufriedenheit im Beruf) A (die Messgröße für die Extraversion) beeinflusst oder der Zusammenhang über eine dritte Unbekannte C (z. B. das soziale Umfeld, das sowohl die Messgröße für die Extraversion wie auch für die Zufriedenheit beeinflusst) hergestellt wird. Darüber hinaus geht es um statistische Zusammenhänge, die für den imaginären Durchschnitt einer größeren Anzahl von Menschen gelten. Trotz möglicherweise eingesetzter statistischer Testverfahren kann nicht ausgeschlossen werden, dass für einzelne Menschen der Zusammenhang nicht gilt. Eine Prognose auf einer solchen Grundlage wäre – zumindest ethisch – sehr fragwürdig.

Weiterhin beziehen sich alle Ergebnisse auf Daten, die in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext gewonnen wurden¹⁰. Es ist vermessen anzunehmen, dass daraus für Menschen prinzipiell gültige Aussagen (etwa über grundlegende Persönlichkeitsmerkmale) ge-

⁹ der Autor führt allerdings auch Folgerungen auf, die dann greifen könnten, wenn von einer Veränderbarkeit der Persönlichkeit ausgegangen würde (vgl. S. 143).

¹⁰ Die Daten stammen – soweit erkennbar – aus Untersuchungen, die im letzten und in diesem Jahrhundert überwiegend in westlich geprägten Gesellschaften (insbesondere USA, Westeuropa) erhoben wurden.

wonnen werden könnten. Auswahlentscheidungen auf einer solchen Grundlage würden – angenommen, die ansonsten hier angeführten Zweifel wären unerheblich – das Gelingen der Vermittlung des gesellschaftlichen Wissens an die nachfolgende Generation in einen Kontext mit der Bewahrung des Status quo der Gesellschaft bringen, da nur diejenigen lehrberechtigt wären, die den erfolgsbringenden Merkmalen dieser Gesellschaft (wie etwa ein Einlassen auf das Primat von Konkurrenzbeziehungen zu anderen Menschen) entsprächen. Angesichts etwa der ökologischen aber auch sozialen Probleme dieser Gesellschaft wäre dies ein höchst fragwürdiges Unterfangen.

Mit dem Fokus auf die Persönlichkeit geht weiterhin die Gefahr einher, dass strukturelle Merkmale, die zu Einschränkungen gelingender Lehr-Lern-Prozesse führen, zu wenig oder nicht beachtet werden. So wird etwa die – durch andere Forschungsansätze konstatierte – von der sozialen Herkunft in starkem Maße abhängige Zuweisung von Bildungs- und Teilhabechancen kaum durch eine Auswahl von Lehrkräften mit anderen Persönlichkeitsmerkmalen zu beheben sein. Fraglich ist auch, welches Verständnis von Lernen dem hier skizzierten Forschungsansatz zugrunde liegt. Bei Mayr finden sich diesbezüglich zwar Zielformulierungen für das, was eine Lehrkraft können, wissen bzw. tun sollte, oder es wird die Zufriedenheit der Absolventinnen als Maßstab für gelingende Lehr-Lern-Prozesse herangezogen (Mayr 2006a, 2006b); eine explizite Bestimmung des Lernens erfolgt indes nicht. Soweit auch unterschiedliche Modelle für gelingende Lehr-Lern-Prozesse in Rechnung gestellt werden, wird dennoch jeweils von definierbaren Fähigkeiten oder Kompetenzen der Lehrkräfte ausgegangen, die durch die Persönlichkeit (bzw. die Ausbildung) der Lehrkraft gewährleistet werden müssten.

Eine etwas ausführlichere Auseinandersetzung mit der Forschung zur Persönlichkeit findet sich an dieser Stelle vor allem deshalb, da in den öffentlichen Diskursen, aber auch in den Argumentationen von Beteiligten des Bildungswesens die Lehrerpersönlichkeit immer wieder als Erklärungsmuster für gelingende oder misslingende Lehr-Lern-Situation herangezogen wird. Lehrerpersönlichkeit ist ein gesellschaftliches Verstehensmuster, das bei allen skizzierten Kritikpunkten eine durchaus genutzte Möglichkeit darstellt, das Handeln von Lehrkräften zu begreifen. Im Kontext beruflicher Schulen wird dabei gerne die Persönlichkeit hervorgehoben, die in den Erfahrungen einer eigenen beruflichen Praxis in einem Berufsfeld, das von der Lehrkraft unterrichtet wird, gereift ist.

Festzuhalten und in den weiteren Erörterungen zu berücksichtigen bleibt indes, dass mit dem Blick auf die Persönlichkeit Aspekte hervorgehoben werden, die den Charakter längerfristig stabiler Gegebenheiten haben. Anders als bei den hier dargestellten Arbeiten wird für das hier dargestellte Vorhaben dabei nicht von unveränderlichen Eigenschaften sondern von im Lebenslauf entstandenen Dispositionen ausgegangen, die - eher mittelbar als direkt - in einem Zusammenhang mit den subjektiven Begründungen für pädagogisches Handeln stehen. Zu klären ist, wie diese Dispositionen für Handlungsbegründungen genutzt werden und welche Einschränkungen oder Möglichkeiten des Handelns und ggf auch einer Erweiterung oder Revision dieser Dispositionen damit verbunden sind. Da, wie bereits dargestellt, auf ei-

nen empirischen Zugriff auf die Biographie der Lehrkräfte in der vorliegenden Arbeit ver-
zichtet werden muss, folgt daraus, dass zumindest in der theoretischen Fundierung diesen
Aspekten Rechnung getragen werden muss.

2.2 Das Wissen der Lehrkraft

Nach Neuweg (2011) sei für ein Verständnis kompetenten Verhaltens von Lehrkräften „die
Analyse und Modellierung der Lehrerkognitionen“ (S. 451) wesentlich. Im Begriff des
Lehrerwissens trafen sich die Interessen am Lernen von Lehrkräften, an deren Wissen und
an deren Können (vgl. a. a. O.). Unter *Wissen* würde verstanden

- das systematisierte in der Ausbildung vermittelte und von den Lehrkräften anzueignende
(objektive) Professionswissen,
- das Wissen als mentales (subjektives), teils explizites, teils implizites Phänomen, als
Grundlage für kompetentes Verhalten
- das Wissen als Verhaltensdisposition, das von außen als Handlungslogik rekonstruiert
wird, wobei die Grenze zum *Können* aufgegeben würde (vgl. S. 452f.)

Es gehe um die Frage, „wie Stoff- und Vermittlungswissen im Kopf des Lehrers zusammen-
finden. Denn die bewussten Kognitionen erfahrener Lehrer beziehen sich, wenn keine au-
ßergewöhnlichen Schwierigkeiten in der Klassenführung auftreten, wesentlich auf den ‚Stoff‘,
und dies wiederum unter dem Aspekt der Lehr- und Lernbarkeit“ (S. 451).

Neuweg führt mit Bezugnahme auf Shulman (1987) und Bromme (1997) eine Strukturierung
an, die maßgeblich für die meisten Forschungsarbeiten sei: Neben einem fachbezogenen
Wissen, differenziert in *Fachwissen* und *fachdidaktisches Wissen*, würde von einem *fachin-
differenten Wissen* als allgemeinem pädagogischen Wissen ausgegangen (vgl. Neuweg
2011, S. 454). Neben Fragen zu den inhaltlichen Strukturierungen dieses Wissens sei insbe-
sondere die Wirkungskette von Interesse, die von diesem Wissen über die Unterrichtsgestal-
tung zu den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler führe (vgl. S. 455). Das Problem
sei dabei, dass Zusammenhänge, die in der Wirkungskette dicht neben einander liegen, gut,
solche hingegen, die weit auseinander liegen (wie etwa das wissensbezogenen Ausbildungsni-
veau einer Lehrkraft und der Lernzuwachs von Schülerinnen und Schülern), schlecht zu er-
fassen seien. Generell sei das Problem, zu ermitteln, wo ein bestimmtes Wissen (sei es auf
Seiten der Lehrkraft, sei es bei Schülerinnen oder Schülern) angeeignet worden sei (vgl. S.
455).

Die Forschungslage zum Zusammenhang zwischen Wissen und Unterrichtsgestaltung bzw.
Lernergebnissen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler sei „noch sehr unbefriedigend“ (S.
455). Besonders problematisch und wenig ertragreich sei die Strategie, das Wissen der
Lehrkräfte nicht mittels direkter Tests sondern über Ausbildungsmerkmale zu erfassen. Bes-
ser sei es zu versuchen, jenes Wissen zu ermitteln, das in bedeutsamer Weise auf Schüler-
leistungen wirke. Im Rahmen verschiedener Forschungsprojekte seien hierfür geeignete
Tests entwickelt worden (vgl. S. 456).

In verschiedenen Forschungsarbeiten seien schwache Korrelationen zwischen Ausbildungsmerkmalen und Lernleistungen von Schülerinnen und Schüler konstatiert worden; Als Erklärungen dafür sei angeführt worden, dass möglicherweise ein relativ geringes Fachwissen ausreiche um (etwa auch bei hoch ausgeprägtem fachdidaktischen Wissen) dennoch guten Unterricht zu machen bzw. dass hohes Fachwissen ggf. sogar eine didaktische Reduktion erschwere. Würde hingegen das Fachwissen als „tieferes Verständnis des Schulstoffs“ (S. 457) direkt gemessen, so seien in Bezug auf bestimmte Merkmale der Unterrichtsgestaltung sowie bestimmte Schülerleistungen Ergebnisse zu zeigen, die dieses Fachwissen als „substanziell bedeutsam“ (Baumert und Kunter 2006, zit. n. S. 457) nachwiesen.

In Hinblick auf fachdidaktisches Wissen hätte vor allem das Konzept des „pedagogical content knowledge“ (S. 457) nach Shulman (1987) die Forschungsaktivitäten stark angeregt. Mittels entsprechender handlungsnaher Operationalisierungen und darauf basierender Tests sei es möglich, fachdidaktisches Können und damit auch implizites fachdidaktisches Wissen zu erfassen und in seiner Wirkung zu bestimmen. Während es negative Korrelationen zu übernommenen lerntheoretischen Überzeugen gäbe, ließe sich zeigen, dass ein kognitiv herausfordernder Unterricht, eine adaptive Unterstützung sowie Leistungsfortschritte der Schülerinnen und Schülern mit entsprechenden Werten für dieses Wissen korreliere (vgl. Neuweg 2011, S. 458). Unklar sei allerdings, wo und wie dieses Wissen angeeignet würde; berufserfahrene Lehrkräfte hätten den Testergebnissen des Projekts COACTIV zufolge kein höheres Maß an Fachwissen und fachdidaktischem Wissen als Berufsanfängerinnen und -anfänger.

Fraglich sei nach Neuweg die Differenzierung zwischen Fachwissen und fachdidaktischem Wissen; theoretische Überlegungen und errechnete Korrelationen würden auch auf die Möglichkeit verweisen, dass es einen starken Zusammenhang zwischen beiden Wissensarten gebe und beide sich möglicherweise wechselseitig bedingten (vgl. S. 459). Schwierig zu interpretieren seien die Ergebnisse aber auch deshalb, weil sie stark von den Wissenskonzepten derjenigen abhingen, die die Items konstruierten.

Das *allgemeine pädagogische Wissen* von Lehrkräften sei etwa von Baumert & Kunter (2006) in ein bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen, ein allgemeines didaktisches Planungswissen, ein Wissen um Unterrichtsführung und Arrangements von Lerngelegenheiten sowie ein Wissen um Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens ausdifferenziert worden (vgl. Neuweg 2011, S. 460). Die Forschungslage in Hinblick auf eine Erfassung dieses Wissens und das Ermitteln von Zusammenhängen mit Unterrichtsgestaltung oder Lernergebnissen sei „äußerst unbefriedigend“ (S. 461). Es sei vermutlich besser zu versuchen, statt ein allgemeines pädagogisches Wissens zu erfassen, dieses über Merkmale pädagogischen Könnens zu erheben.

Hinsichtlich der Frage der praktischen Wirksamkeit theoretischen Wissens weist Neuweg darauf hin, dass im Zuge der immer stärkeren Verbreitung des Experten-Paradigmas (als Bezugnahme auf die Lehrkraft als praxisverhafteten Experten) zunehmend von einem Nebeneinander von wissenschaftlichem und praktischem Wissen ausgegangen würde, verbunden mit einer erheblichen Ernüchterung in Hinblick auf die Bemühungen über eine Vermittlung

geeigneten wissenschaftlichen Wissens an (angehende) Lehrkräfte, deren Unterrichtspraxis günstig beeinflussen zu können (vgl. S. 462). Weiterhin sei davon auszugehen, dass integrierendes Wissen (wie etwa fachdidaktisches Wissen) u. U. nicht als Wissen auffindbar, sondern stark situiert sei und häufig erst in der Situation entstünde, sich eher als Denken denn als Wissen zeige. Außerdem müssten den Lehrkräften ihre Integrationsleistungen keineswegs bewusst sein. Teilweise fänden diese auch eher in Planungen als im Unterricht selbst ihren Ausdruck (vgl. S. 462f.).

Nach den Darstellungen Krausses (2011) hätten Forschungsarbeiten, in denen das Experten-Paradigma Anwendung bei empirischen Experten-Novizen-Vergleichen gefunden habe, den Blick darauf gelenkt, dass das Wissen von Experten-Lehrkräften reichhaltiger und stärker strukturiert sei als das von Novizen und dass zudem die Experten Unterrichtssituationen anders wahrnehmen würden (vgl. S. 178). Krauss selbst weist auf die Problematik der Unterscheidung zwischen Experten und Novizen hin und führt aus, dass mittlerweile stärker professionsspezifische Expertiseaspekte in den Vordergrund gerückt seien und Struktur und Inhalt des Professionswissens aus Anforderungsanalysen abgeleitet würden (vgl. S. 181). Im Projekt COACTIV würde so etwa professionelle Kompetenz modelliert als beruhend auf den Kompetenzaspekten Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen/Zielen, motivationalen Orientierungen und Selbstregulation (vgl. S. 183). Das Professionswissen könne dabei wiederum differenziert werden in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen (vgl. a. a. O.).

Mit einer auf das Wissen der Lehrkraft gerichteten Forschung rückt die thematisch-inhaltliche Seite der Lehr-Lern-Prozesse in den Mittelpunkt. Allerdings verbleibt es in den dargestellten Konzepten bei einer einseitigen Auseinandersetzung mit diesem Aspekt. So wird implizit davon ausgegangen, dass es ein bestimmtes gesellschaftliches Wissen gebe, das vermittelt werden müsse. Inhalte und Thematiken werden als vorgegeben gedacht, Zugänge der Schülerinnen oder Schüler dienen maximal als Brücke, um ein Aneignen dieses Wissens zu erleichtern. Unberücksichtigt bleibt dabei, dass vor dem Hintergrund der bereits angesprochenen Pluralität der sozio-kulturellen Kontexte ein einheitlicher Bildungskanon zumindest in Hinblick auf die Entwicklung eines Welt- und Selbstverhältnisses fraglich geworden ist (Stojanov 2006) und jeweils geklärt werden muss, welche Thematiken oder welche Inhalte geeignet sind, den Schülerinnen oder Schülern diese Entwicklung zu ermöglichen. Ist die Vermittlung festgelegter Wissensinhalte aber nicht mehr hinreichend, dann muss sich die Aufmerksamkeit zumindest auch auf das allgemeine pädagogische Wissen richten, jenes also, das gerade nicht den Schwerpunkt der wissenschaftlichen Ausbildung der Lehrkräfte an den Universitäten (wenn auch in unterschiedlichem Maße je nach Lehramt) bildet und hinsichtlich dessen der Forschungsstand besonders unzureichend ist.

Zu fragen ist, ob Forschungen, die versuchen einen Zusammenhang zwischen einem als Information verstandenem Wissen und Lernleistungen von Schülerinnen oder Schülern herzustellen, überhaupt einen sinnvollen Ansatz darstellen. So geht etwa Wimmer (2010) davon aus, dass es noch nicht einmal möglich sei, zwischen pädagogischen Intentionen und deren

Wirkungen einen Kausalzusammenhang herzustellen (vgl. S. 15). Luhmann (2005) gibt zu bedenken, dass Zusammenhänge zwischen Ursachen und Wirkungen nicht wiederholbar und nicht übertragbar seien und der Ausschluss von (nicht untersuchten) anderen Ursachen bzw. Wirkungen nicht zu rechtfertigen sei (vgl. S. 9ff.). Somit werden generell Forschungskonzepte fraglich, die nach Wirkungen (der Persönlichkeit, des Wissens, der Kompetenzen, des Handelns von Lehrkräften) mittels statistischer Analysen suchen. Scherf (2015) zeigt auf, dass auch dann, wenn sich Lehrkräfte auf über Fortbildungen vermitteltes Wissen beziehen, dieses keineswegs handlungsbestimmend sein muss, sondern sich in unterschiedlicher und eigenwilliger Weise in Argumentation zum pädagogischen Handeln wiederfindet.

Deutlich hervor tritt hier die Frage nach handlungsrelevantem Wissen bzw. einem als Können in einer konkreten Handlungssituation zum Tragen kommenden Wissen und dessen Abgrenzung von (lediglich) als Dispositionen vorhandenem Wissen. Dieser Unterschied ist höchst bedeutsam für die Suche nach geeigneten methodischen Verfahren, wenn das Interesse als dem für das Können relevanten Wissen gilt. Auf Operationalisierungen basierende quantitative Erhebungen laufen dabei stets Gefahr, lediglich Dispositionen zu erfassen. Davon auszugehen, dass auf diese dann auch konsistent in konkreten Handlungssituationen zurückgegriffen wird, ist zumindest hinterfragbar. Wenn versucht wird Operationalisierungen zu erarbeiten, die nahe beim Können sind, dann stellt sich unweigerlich die Frage nach der Bewertung von Handlungssituationen in Hinblick auf deren Gelingen. Eine Antwort darauf ist auch in der vorliegenden Arbeit zu geben.

Knoblauch (2008) stellt einen Zusammenhang her zwischen der zunehmenden Notwendigkeit von Deutungen in einer Gesellschaft, die nicht (mehr) durch Rollen, Regeln, Normen und Werte determiniert ist, und eine zunehmende Aufmerksamkeit für die subjektive Perspektive in der Forschung (vgl. S. 230 – siehe hierzu auch Kapitel 4). Gerade wenn Neuweg darauf hinweist, dass bezogen auf das allgemeine pädagogische Wissen eher ein praktisches Wissen bzw. ein Können betrachtet werden müsse, das neben einem theoretischen Wissen existiere, so wird fraglich, ob die jeweiligen Bezugnahmen der Handelnden durch eine quantitative Forschung aufzuklären sind und ob nicht gerade diese bedeutsam für die Frage nach den Bedingungen für gelingende Lehr-Lern-Prozesse sind. Wie schon bei der Forschung zur Persönlichkeit der Lehrkraft lassen auch bei den von Neuweg dargestellten Ansätze zur Forschung zum Wissen der Lehrkraft die Annahmen zu kausalen Wirkungszusammenhängen und zu deren empirischer Verifizierbarkeit via statistischer Verfahren Aussagen zum konkreten Wissen einer Lehrkraft und dem Einfluss dieses Wissens auf ein konkretes lernunterstützendes Handeln nicht zu. Fraglich bleibt auch hier die Aussagekraft statistisch ermittelter durchschnittlicher Zusammenhänge, zumal Neuweg selbst auf eine Reihe weiterer Schwierigkeiten dieses Forschungskonzepts hinweist (s. o.).

Günther und Ludwig (2014) heben hervor, dass Wissen bezogen auf das professionelle Handeln von Lehrenden durchaus auch anders verstanden werden kann als dies bei den oben dargestellten Modellen mit einer kognitionstheoretischen Ausrichtung der Fall ist. Sie machen deutlich, dass sich professionelles Wissen gerade dadurch auszeichne, dass es die

notwendige Voraussetzung für ein Verstehen der Bezugnahmen der Lernenden auf den Lehr-Lern-Gegenstand (vgl. S. 59) und nicht handlungsbestimmend sondern optionale Resource sei. Unter einem Komplex subjektiver Theorien und genereller Überzeugungen würde beim Handeln auf spezifische (fachbezogene) Expertisen und auf pädagogisches Handlungswissen (als Praxiswissen) zurückgegriffen. Dies wiederum basiere auf einem Kontextwissen (vgl. S. 64).

Ähnlich argumentieren Pfadenhauer und Brosziewski (2008): Sie fassen Professionalität anders als Oevermann (siehe 2.4.2) als typische, moderne Form des Expertentums auf (vgl. a. a. O., S. 81), wobei sie den Experten im Gegensatz zum Spezialisten als jemanden verstehen, der „Überblickswissen“ (a.a.O.) statt Spezialwissen habe und dieses ein wesentlicher Teil seiner Problemlösungskompetenz sei. Professionelle sind nach ihrem Verständnis vor allem „Lösungsverwalter“ (a. a. O., S. 82) und ein wichtiger Teil ihres professionellen Handelns bestehe darin, reale Probleme durch eine „situationsdefinitorische Konstruktion von Wirklichkeit“ (a. a. O., S. 84) in spezifische (bekannte, mit Lösungsverfahren verbundene) Problemkonstellationen zu transformieren. Organisationen seien nicht etwa eher störend bzw. hindernd für die professionelle Tätigkeit, sondern sie ermöglichten erst den Kontakt zwischen den Professionellen und den Adressierten. Die Organisation sei dabei nun nicht einfach nur das System der bürokratisch-technischen Verfahren und Strukturen, sondern ein „soziales System der Kommunikation von Entscheidungen (...), das seine Entscheidungen durch zirkuläre Bezüge auf andere eigene Entscheidungen identifiziert und sich so gegenüber der allgemeinen Kommunikation schließt“ (a. a. O., S. 86 mit Bezug auf Luhmann 2000) und „als ein locker gekoppeltes Netzwerk von Entscheidungen charakterisiert“ (a. a. O. mit Bezug auf Weick 1976) werden kann. Beschreibt man nun Entscheidungen als eine Aktivität mit der nach Mintzberg et al. (1976) schlecht definierte Probleme (also solche, die durch eine schlechte Informationslage und durch Ungewissheit bestimmt sind) in gut definierte Probleme transformiert werden, so könne zwar dadurch die Ungewissheit nicht vollständig beseitigt werden (sonst würden keine Experten sondern Spezialisten gebraucht), aber die Entscheidung könne auf verbesserter Informationsgrundlage, besser begründet und ggf. überindividuell verantwortet getroffen werden (vgl. a. a. O., S. 88).

Das Verstehensmuster *Wissen der Lehrkraft* hat nicht nur – wie bereits angedeutet – in der Ausbildung der Lehrkräfte Bedeutung, sondern es findet sich auch in den Bemühungen der an Schule Beteiligten, gelingende oder scheiternde Lehr-Lern-Prozesse zu erklären bzw. zu verstehen. Für die beruflichen Schulen ist dabei eine besonders wichtige Variante ein Wissen, das sich auf eigene berufliche Erfahrungen in dem Berufsfeld stützt, aus dem die Auszubildenden kommen, die die Lehrkraft unterrichtet. Ein – so verstandenes – gutes Fachwissen erfährt traditionell an beruflichen Schulen häufig - insbesondere in Bereichen der Teilzeitberufsschule - eine sehr viel höhere Wertschätzung als ein theoretisches didaktisches oder allgemeinpädagogisches Wissen. Allerdings gibt es daneben auch andere Sichtweisen, die dadurch bedingt sind, dass Schülerinnen oder Schüler an beruflichen Schulen sind oder

dorthin kommen, die noch keine Berufsorientierung haben bzw. keine Ausbildung in einem Ausbildungsberuf absolvieren.

Aus den hier dargestellten Überlegungen wird für das eigene Vorhaben geschlussfolgert, dass weniger die Frage danach, welches konkrete fachliche, fachdidaktische oder methodische Wissen für ein erfolgreiches Handeln von Lehrkräften erforderlich ist, weiter führt, als vielmehr die Überlegung, wie ein solches Wissen im praktischen pädagogischen Handeln zum Einsatz kommt, also als Ressource genutzt wird. Aus einem Verständnis darüber, wie und warum Lehrkräfte Wissen in konkreten pädagogischen Situationen nutzen, ist dann auch schlüssiger zu klären, welches konkrete Wissen jeweils dafür erforderlich ist. Das Augenmerk muss sich also offensichtlich vor allem auf das richten, was Lehrkräfte veranlasst, in einer bestimmten Weise auf vorhandene eigene Wissensressourcen zurückzugreifen. Ob dies als ein Metawissen oder in Begriffen wie Einstellungen, Haltungen, subjektiven Theorien oder Dispositionen zu fassen ist, wird je nach theoretischen Grundlagen unterschiedlich zu entscheiden sein. Für die empirische Arbeit bleibt vor allem zu klären, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich zeigen, wenn auf das Wie der Nutzung der Wissensressourcen fokussiert wird.

2.3 Kompetenzen der Lehrkraft

Von den *Kompetenzen* einer Lehrkraft wird meistens in einem Zusammenhang gesprochen, der diese als (wesentliches) Glied einer Wirkungskette sieht, die in dem Lernen der Schülerinnen und Schüler und deren darauf beruhendem Lernerfolg resultiert (Frey und Jung 2011). Kompetenz werde dabei gefasst als zugrundeliegendes Wissen in Verbindung mit vorhandenen Fertigkeiten und einer erfolgreichen Anwendung (vgl. S. 541). Kompetenz könne daher nicht als Wissenserfassung sondern müsse in einem Handlungsspektrum von Lernkontexten, Aufgaben und Transfer ermittelt werden. In Kompetenzmodellen würden Kompetenzkomponenten und Kompetenzniveaus dargestellt; auf dieser Grundlage könnte dann eine kriteriumsorientierte Erfassung eines individuellen Kompetenzstands erfolgen (vgl. S. 541f.). Wendet sich der Blick von den Kompetenzen als Voraussetzung für ein gelingendes Unterrichten stärker hin zu einem erwünschten, optimalen Verhalten einer Lehrkraft, so würde dies häufig in *Standards* gefasst. Diese dienen, folge man Wilbers (2006), als Maßstab für die Ausbildung von Lehrkräften aber auch als Voraussetzung für „ein abgrenzbares, zieladäquates, effektives und ethisch gerechtfertigtes Einfluss Handeln zur differenziellen Förderung von Lernern“ (Frey und Jung 2011, S. 542).

Neben dem bereits oben angeführten Projekt COACTIV gäbe es weitere Kompetenzmodelle, wie etwa das von Bromme (1997), der die vier Kompetenzbereiche „professionelles Wissen, Kompetenz zu raschem und situationsangemessenem Handeln, diagnostische Kompetenz sowie das Erzeugen von Lerngelegenheiten“ (Frey und Jung 2011, S. 547) anführe. Frey und Jung gehen hingegen von einer Fachkompetenz, einer Methodenkompetenz, einer Sozialkompetenz und einer Personalkompetenz aus (vgl. S. 551). Unter Fachkompetenz finden sich u. a. in diesem Modell Fähigkeitsdimensionen wie „Lehrer-Schüler-Beziehung, Schüler-

unterstützendes Handeln, Beobachtung & Diagnose, Bewältigung von Disziplinproblemen & Schülerrisiken, Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten“ (S. 552, im Original als Aufzählung), unter Methodenkompetenz u. a. „Analysefähigkeit, Flexibilität, zielorientiertes Handeln“ (a. a. O.), unter u. a. Sozialkompetenz „Selbstständigkeit, soziale Verantwortung, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit“ und unter Personalkompetenz u. a. „Hilfsbereitschaft & Einfühlsamkeit, Gelassenheit & Geduld, Pflichtbewusstsein & Freiheitsstreben“ (a. a. O.).

Als Beispiel für Standards führe etwa Oser (2001) Standardgruppen und Standards an: „1. Lehrer-Schüler-Beziehung: positive Beziehung zum Schüler aufbauen, im Klassenzimmer ein menschliches, angstfreies Klima schaffen; 2. schülerunterstützende Beobachtung & Diagnose: Schüler aufmerksam im Auge haben und bei kritischen Entwicklungen und Problemen eingreifen können; 3. Bewältigung von Disziplinproblemen & Schülerrisiken: Regelung von Schwierigkeiten und Konflikten in der Klasse; 4. Aufbau & Förderung von sozialem Verhalten: soziales Verhalten der Schüler und das Entstehen einer Gemeinschaft in der heterogenen Klasse fördern“ (Frey und Jung 2011, S. 556, weitere 8 Punkte im Original).

In den hier dargestellten Aufzählungen werden die Probleme bereits deutlich, die auch Frey und Jung anführen: Es gebe uneinheitliche Begrifflichkeiten und eine uneinheitliche Differenzierung. Unklar sei nach wie vor der Stellenwert der fachspezifischen bzw. der fachübergreifenden Kompetenzen. Problematisch sei weiterhin die Erfassung der Kompetenzen und eine Diskrepanz zwischen den Kompetenzen und deren Umsetzung (vgl. S. 561f.). Darüber hinaus machen Frey und Jung auf die Diskussion zur mangelnden theoretischen Fundierung der Kompetenzmodelle bzw. der Standards bzw. zum Fehlen empirischer Studien zu den Standards aufmerksam (vgl. S. 562 f.).

Maag Merki und Werner (2011) führen Beispiele für Verfahren der Kompetenzerfassung an. Während eine wissenschaftliche Evaluation eines schweizerischen Verfahrens zur lohnwirksamen Erfassung der Kompetenzen von Lehrkräften im Kanton Zürich mittels Selbst- und Fremdbeurteilung zu einem Ergebnis kam, das vor allem auf die schwerwiegenden Probleme dieses Verfahrens aufmerksam macht¹¹, kam es in einem Verfahren zur Erfassung unterrichtsbezogener Kompetenzen von Lehrkräften mittels Videoanalysen zu eher positiven Einschätzungen der Wirksamkeit. Letztere hätte sich vor allem darin gezeigt, dass die Teilnehmenden selbst das Verfahren positiv bewertet hätten, dass systematische Unterschiede in den Kompetenzen hätten aufgezeigt werden können und die erfassten Kompetenzen sich als ein relevanter Indikator für die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler erwiesen hätten (vgl. S. 585f.)

¹¹ so hätten 98% aller Lehrkräfte den Anforderungen entsprochen, so dass eine Differenzierung praktisch unmöglich wurde; die Qualität des Unterrichts hätte sich nicht verbessert; die Lehrkräfte hätten das Verfahren mehrheitlich abgelehnt (vgl. S. 585).

2.3.1 Begründung von Kompetenzmodellen und Einordnung der Forschungskonzepte zum professionellen Handeln der Lehrkräfte

Baumert und Kunter (2013) begründen ihr Plädoyer für Kompetenzmodelle in Abgrenzung zu Oevermann und Helsper (siehe Kapitel 2.4) damit, dass konstitutiv für das professionelle Handeln der Lehrkräfte nicht ein Spannungsverhältnis zwischen diffuser Sozialbeziehung und rollenförmiger Sozialbeziehung, sondern allein letztere als Ausdruck institutioneller Vorentscheidungen, normativer Prämissen und sozial verteilten Erfahrungswissens sei. Dies schließe ein Bemühen um ein Eingehen auf spezielle Belange einzelner Schülerinnen oder Schüler nicht aus, „in der Regel verfügt (aber - H. I.) das institutionelle Arrangement auch über ausreichende interne Elastizität, um mit Heterogenität und der Besonderheit des Einzelfalls ohne Aufkündigung des institutionellen Rahmens umzugehen“ (S. 281). So ließe sich die didaktische Vorbereitung und Inszenierung von Unterricht als die wesentliche Anforderung für das professionelle Handeln der Lehrkräfte fassen. So gesehen sei erfolgreiches Lehrerhandeln der Normalfall (vgl. S. 281).

„Das heißt aber auch, dass die institutionelle Verfasstheit des Bildungsprogramms und die Sozialorganisation der Schule die Lehrkraft in erheblichem Maße von persönlichen Erziehungserwartungen entlasten und die Erziehungsaufgabe dort lokalisieren, wo sie hingehört: nämlich in die professionelle Erfüllung der Berufsaufgabe in und außerhalb des Unterrichts“ (S. 282)

Baumert und Kunter sehen Anforderungen, die nicht unbedingt gleichzeitig zu realisieren seien. Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit (mit Bezug auf Oser 2001) etwa könnten aber zeitlich entkoppelt durchaus realisiert werden, es erfordere allein einen „pädagogischen Takt“ (S. 283), um dies im Geschehen auszubalancieren.

Neugier und Interesse würden zwar ggf. noch zu Beginn des Schulbesuchs in der Grundschule eine pädagogische, sachbezogene Interaktion von Seiten der Schülerinnen und Schüler her tragen, im Verlauf der Schulzeit gerate dies aber „mit der Entwicklungslogik menschlicher Motivationssysteme und schließlich auch mit dem Schulzweck selbst in Konflikt“ (S. 283). Baumert und Kunter erklären diese These damit, dass selbstbezogene Fähigkeitenkognitionen und Interessen sich durch „Kompetenzrückmeldungen und der Bewertung im sozialen und intraindividuellen ... Vergleich“ (S. 283) entwickelten. Dies habe die Ausprägung domänenspezifischer Interessen zur Folge, die zu einer immer stärkeren Ausdifferenzierung der Motivlagen führe. Ein Konflikt zu den universellen Ansprüchen normativer Bildungstheorien sei daher unvermeidlich. Dieser könne nicht durch Aushandlungen von Arbeitsbündnissen gelöst werden, sondern nur durch eine geordnete Unterrichtsführung (Etablierung von Regeln und Routinen) und durch das Erwecken der Aufmerksamkeit durch einen entsprechend stimulierenden Unterricht erreicht werden (vgl. S. 284).

Baumert und Kunter gestehen zu, dass das Lernen selbst ein aktiver Konstruktionsprozess sei und Lehrkräfte daher nur bedingt für die Lernergebnisse verantwortlich seien. Zudem seien unterrichtliche Lehr-Lern-Situationen immer auch ein Ergebnis sozialer Ko-Produktion

und auch von daher mit Unsicherheit behaftet. „Das angemessene Modell der Unterrichtsforschung ist demnach ein Opportunitäts-Nutzungsmodell mit doppelter Kontingenz“ (S. 286); das Angebot-Nutzen-Modell und eine damit verbundene Betonung eines strukturellen Technologie-Defizits, wie sie etwa von Fend (2008) proklamiert würden, griffen zu kurz. Denn Lehrkräfte verfügten durchaus über ein breites technologisches Repertoire, das letztlich maßgeblich für gelingende Lehr-Lern-Situationen sei (vgl. Baumert und Kunter 2013, S. 286f.).

Baumert & Kunter kritisieren an Kompetenzmodellen (speziell bezogen auf Oser 2001 und Terhart 2002), dass diese nicht in einem metatheoretischen Rahmen der Handlungskompetenz von Lehrkräften verankert seien (vgl. Baumert und Kunter 2013, S. 289). Ihr Anspruch sei es, einen solchen zu entwickeln. Mit Bezug auf Shulman (1987) und Bromme (1986) führen sie die fünf Kernaussagen des National Board for Professional Teaching an¹², die zu dem von Weinert entwickelten Modell einer allgemeinen psychologischen Handlungskompetenz direkt kompatibel seien und sich in ein gehaltvolles Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften übertragen ließen (vgl. Baumert und Kunter 2013, S. 290). Es ginge um

- spezifisches (deklaratives und prozedurales) Wissen,
- professionelle Werte und Überzeugungen,
- motivationale Orientierungen und
- metakognitive Fähigkeiten der Selbstregulation (vgl. S. 290f.).

Baumert & Kunter analysieren vorliegende empirische Untersuchungen anhand ihrer so gewonnenen Heuristik. Bezogen auf das prozedurale Wissen fokussieren sie auf „Inszenierungsmuster“ (S. 297), für die eine überschaubare Zahl ermittelt worden sei und die mittels einer Analyse auf ihre didaktische Varianz hin verstanden werden müssten. Weiterhin müsse das Augenmerk gerichtet werden auf „Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten“ (S. 298), die allerdings nicht als Kompetenz selbst sondern nur aus Rückschlüssen aus dem Klassengeschehen erschlossen werden könnten. Weitere Punkte seien die „Herstellung konstruktiv-unterstützender Lernumgebungen“ (S. 299) und „Diagnostische Kompetenz“ (S. 300), die in der derzeitigen Forschung besonders prominent sei, wozu dennoch nur wenig empirische Befunde vorlägen.

Bezogen auf Werthaltungen und Überzeugungen gehen Baumert & Kunter davon aus, dass sich diese von Wissen dadurch unterscheiden, dass diese „beliefs“ (Köller et al. 2000) weder den Kriterien der Widerspruchsfreiheit noch einer argumentativen Rechtfertigung bedürften und als selbstbezogene Fähigkeitskognitionen gefasst werden könnten (vgl. Baumert und Kunter 2013, S. 309). Unklar sei, welche Wirkungen Wertebindungen hätten. Auch zu epistemologischen Überzeugungen gebe es nur wenige Forschungsergebnisse, die Forschungs-

¹² “(1) Teachers are committed to students and their learning.

(2) Teachers know the subjects they teach and how to teach those subjects to students.

(3) Teachers are responsible for managing and monitoring student learning.

(4) Teachers think systematically about their practice and learn from experience.

(5) Teachers are members of learning communities” (National Board 2002, zit. n. Baumert und Kunter 2013, S. 290)

lage sei unbefriedigend (vgl. S.311f.). Zu subjektiven Theorien lägen eher qualitative Forschungsergebnisse vor, die Zusammenhänge zwischen impliziten Lerntheorien, Zielvorstellungen und Unterrichtsführung aufdeckten (vgl. S. 312). „Belastbare quantitative Untersuchungen“ (S. 312) dazu seien dagegen rar.

In Hinblick auf die motivationalen Orientierungen und die Selbstregulation als „psychologische Funktionsfähigkeit“ (S. 314) gehen Baumert & Kunter davon aus, dass diese für die „psychische Dynamik des Handelns, die Aufrechterhaltung der Intention und die Überwachung und Regulation des beruflichen Handelns über einen langen Zeitraum verantwortlich“ (S. 314) seien. Empirische Studien gebe es vor allem zu Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen einerseits sowie zu Belastungserleben und Resilienz andererseits. Zu ersteren würden sich vorliegende Studien auf Banduras (1977) Konzeption der Selbstwirksamkeit beziehen und u. a. zeigen, dass höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit einem höheren Anteil an konstruktivem Unterstützungsverhalten sowie mit einer höheren Resilienz und Berufszufriedenheit einhergingen (vgl. S. 316). Enthusiasmus von Lehrkräften würde teils (mit geringer empirischer Evidenz) als „instrumentell-strategisches Verhalten“ (S. 317) zur Sicherung der Schülermotivation verstanden, teils als Personenmerkmal. Die Selbstregulationsfähigkeit sei hingegen essentiell für den Umgang mit den eigenen Kräften und zeigt in Studien auf Bezüge zur Qualität des Unterrichts auf (vgl. S. 318). Ideal sei möglicherweise ein „balanced commitment“ (S. 318), bei dem sowohl hohes Berufsengagement als Distanzierung zu ihrem Recht kämen.

2.3.2 Kritik des Kompetenz-Ansatzes

Tafner (2015) weist darauf hin, dass es sich bei den üblicherweise in Kompetenzmodellen aufgeführten Beschreibungen um Performanz und nicht um Kompetenz handle (vgl. S. 55); dennoch würde davon ausgegangen, dass Kompetenz feststellbar oder sogar messbar sei. In der Geschichte der beruflichen Bildung sei zunächst von einem Gegensatz von Bildung (als Selbstzweck) und der Qualifikation für einen Beruf ausgegangen worden und daher hätte die berufsschulische Unterweisung nur geringe Anerkennung genossen (vgl. S. 57f.). Bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts sei das Gymnasium der Ort der Bildung, berufliche Unterweisung sei hingegen zweckrational auf einen praktischen Nutzen hin ausgerichtet gewesen. Dies sei unter anderem von Spranger (1959) angeprangert worden, der wirtschaftliche und technische Leistungen der Gesellschaft aus der Bildung ausgeklammert sah. Erst ab den 1970er Jahren sei es allmählich zu einer Gleichstellung von allgemeiner und beruflicher Bildung gekommen, indem einerseits eine Berufsbildungstheorie implementiert und andererseits Nützlichkeitsaspekte auch zunehmend in die Theorie allgemeiner Bildung Eingang gefunden hätten. Damit seien allerdings zwei Gefahren verbunden, die Dominanz der Ökonomie und jene der Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche (vgl. Tafner 2015, S. 58). Angesichts entsprechender Entwicklungstendenzen, die genau in diese Richtung zeigten, müsse von einem Pyrrhussieg der beruflichen Bildung ausgegangen werden. Heute sei auch die Allgemeinbildung von Überlegungen zu einer Employability stark beeinflusst (vgl. a. a. O.).

In der Didaktik der beruflichen Bildung sei zunächst das Modell der *Schlüsselqualifikationen* (Mertens 1974) leitend gewesen. Dieses hätte den Anspruch allgemeine Qualifikationen zu beschreiben, die jenseits konkreter Standards generelle, für eine berufliche Teilhabe an der Gesellschaft erforderliche Fähigkeiten darstellten. Später hätten sich dann zunehmend die Kompetenzen als Maßstab und Modell durchgesetzt. Verbunden mit diesen seien zunächst auch Aspekte der Selbstorganisationsfähigkeit, der Volatilität und der Motivation gewesen (vgl. Tafner 2015, S. 59). Kompetenzmodelle bezögen sich meist auf Weinert (2001), würden allerdings - jedenfalls bei der Beschreibung von Standards - sich häufig auf den kognitiven Bereich beschränken da affektive, psychomotorische oder soziale Aspekte nicht oder schwer messbar seien. Eine ganzheitliche Kompetenzorientierung sei also häufig gerade nicht der Fall (vgl. Tafner 2015, S. 61).

Auch wenn Tafner sich in dem zitierten Artikel auf die an Schülerinnen und Schüler zu vermittelnden Kompetenzen bezieht, so lässt sich das Gesagte doch in weiten Teilen auf eine Sicht übertragen, die die Kompetenzen der Lehrkräfte als deren (anzustrebende) Professionalität begreift. Da es in einem späteren Teil dieser Arbeit auch um das Lernen der Schülerinnen und Schüler gehen wird (siehe Kapitel 3), kann das hier Dargestellte auch in die dort angestellten Überlegungen eingehen. Hervorzuheben ist Tafners Resümee, das gleichermaßen für die Kompetenzen der Lehrkräfte wie für die der Schülerinnen und Schüler gelten kann: Mit Bezug auf Zabeck (2004) geht er davon aus, dass „Machbarkeitsvorstellungen und Technokratie“ (Tafner 2015, S. 62) die Schule stärker denn je im Griff hätten; oder Biermans et. al. zitierend: „In the recent competence-based movement, a holistic approach is normatively put forward [...]. Modularisation and assessment techniques are pushing educational practice back to the traditional mechanistic and reductionist approach“ (Biermans et. al. 2004, zit. n. Tafner 2015, S. 63).

Ebenfalls eine kritische Position zu dem den bildungspolitischen Diskurs dominierenden Kompetenz-Ansatz beziehen Kossak und Ludwig (2015). Sie verorten den Kompetenz-Begriff in einem Spannungsfeld zwischen Menschenbildung auf der einen Seite und einer Ausrichtung auf Gemeinnützigkeit und Brauchbarkeit auf der anderen Seite (vgl. S. 208). Während der Begriff der Qualifikation in den öffentlichen Diskursen noch eng mit utilitaristischen Aspekten verbunden bliebe, gelänge es dem Kompetenz-Begriff sich davon zu lösen. Er würde Handlungen aus der Position des handelnden Menschen heraus bezogen auf bestimmte Situationen beschreiben. Kompetenz würde auch das subjektive Vermögen beschreiben, Anforderungen situationsbezogen kreativ gestaltend zu bewältigen (vgl. S. 210). In einem damit verbundenen „Überschuss an Handlungsfähigkeit“ (S. 210) gebe es die Alternativen affirmative vs. kritische Kompetenz. So wäre etwa mit Bezug auf Habermas kommunikative Kompetenz bzw. die Kompetenz der Verständigung als Möglichkeit diskutiert worden, „die Fraglosigkeit gesellschaftlicher Praxis durch kommunikative Kompetenz kritisch zu reflektieren“ (S. 210). Mit dem Kompetenzbegriff würde an dieser Stelle „nicht nur Situationsbewältigung, sondern auch kritische Situationsveränderung im Sinne des Bildungsbegriffs“ (S. 210) beschrieben.

In den 1990er Jahren seien dann Aspekte der Selbstorganisation in den Fokus der Kompetenzdiskurse gerückt. Selbstorganisation und Selbstverantwortung der Beschäftigten seien für moderne Produktionsabläufe charakteristisch. Dies sei für eine beruflich-betriebliche Bildung ein attraktives Konzept, gehe es doch darum, Menschen für komplexe Produktionsprozesse so kompetent zu machen, dass sie auch in unklaren Situationen Handlungsentscheidungen treffen bzw. flexibel auf veränderte Anforderungen reagieren können. Das Kompetenzkonzept der pädagogischen Psychologie sei von einem kritischen Weltverständnis weit entfernt, es gebe enge Bezüge zu Vorstellungen der OECD über mehr Nutzen- und Problemlöseorientierung (vgl. S. 211). Aber gerade dieses Kompetenzverständnis würde heute weitgehend geteilt. Auffällig sei, dass es keine Bezüge zu dem professionstheoretischen Verständnis der Kompetenzen von Lehrenden als „Transformationskompetenz, d. h. als Verschränkung allgemeinen Wissens mit den Besonderheiten der Situation“ (S. 211) gebe.

In der Kompetenzforschung ginge es vor allem um messmethodisch fundierte Instrumente zur Erfassung unterschiedlicher Leistungs- und Fähigkeitsniveaus. Je breiter Kompetenz verstanden würde, je mehr also neben kognitiven Kompetenzen auch emotionale oder soziale Aspekte eine Rolle spielten, desto geringer wäre der Ertrag dieser Instrumente (vgl. S. 212).

Langemeyer (2014) weist auf einen Widerspruch hin, der in der Annahme moderner Kompetenzmodelle stecke, hinter einer Performanz stünde „eine Kompetenz oder Disposition“ (S. 149). Reales Verhalten wäre demnach ein Ausdruck einer Disposition bzw. Performanz ein Ausdruck einer Kompetenz und somit hätte „eine gekonnte Handlung (...) nie in der Gefahr gestanden, fehlzuschlagen, sich als Täuschung zu erweisen oder einer Schludrigkeit zu unterliegen“ (a. a. O.). Demgegenüber müsse Handeln nicht als Wesensausdruck, sondern als subjektiv begründet verstanden werden (vgl. a. a. O.). Gründe und Kriterien für Kompetenz stünden immer in einem gesellschaftlichen Kontext (vgl. S. 151). Das Subjekt müsse aber in einer konkreten Situation vor allem ein Unterscheidungsvermögen haben, das in der bewussten Auseinandersetzung mit der sachlichen und der sozialen Welt entwickelt werde (vgl. S. 154) und Kompetenz sei daher eine „Dimension des (Selbst-)Bewusstseins“ (a. a. O.).

Aden und Peters (2012) zeigen die Beziehung zwischen Kompetenzmodellen und „einer wirtschaftlichen Zweckdienlichkeit der Bildung“ (a. a. O. – ohne Seitenangaben) im Sinne der OECD Argumentationen auf. Folge man diesen würde Bildung zunehmend von der Frage der Verwertbarkeit beherrscht, es ginge um die Ressourcen eines unternehmerischen Selbst, die z. B. auch als Kreativität oder Inspiration gefasst würden und wie andere Ressourcen auch angeeignet, optimiert oder gehandelt werden könnten (vgl. a. a. O.). Eine zweite Problematik bestünde darin, dass Kompetenzen nicht – wie deklariert – als Minimalstandards mit einem „Freiraum für individuelle und soziale Lernprozesse gemäß lebensweltlicher Lernhorizonte“ (a. a. O.) sondern als „Sollens- und Leistungsvorgaben, die den Unterricht inhaltlich, methodisch und graduell zum Teil eng“ (a. a. O.) strukturierten, eingeführt würden, was durch eng getaktete Leistungsnachweise noch verschärft würde. Kompetenzen würden „als Reproduktionsfähigkeit von Faktenwissen definiert“ (a. a. O.). Schließlich würde das als

Kompetenz deklariert, was eigentlich Performanz sei, da Kompetenzen empirisch nicht zugänglich seien (vgl. a. a. O.).

Auf den engen Zusammenhang zwischen der mittlerweile nahezu universellen Verwendung des Kompetenz-Begriffs und der Rechtfertigung dafür, diesen als Ersatz für Bildung zu verwenden, macht Dammer (vgl. 2015, S. 114f.) aufmerksam. Die Begründung dafür läge schlicht in der Möglichkeit, Kompetenzen so zu beschreiben, dass in Form von Aufgaben operationalisiert und dann mit Hilfe von Testverfahren gemessen werden könnten (vgl. S. 115). Der Tendenz zur Individualisierung von Verantwortung für das eigene Lernen bzw. den eigenen Lebensweg entsprechend sei mit dem Übergang auf den Kompetenz-Begriff verbunden, dass „Kompetenz-Anforderungen (...) zwangsläufig vom Individuum selbst zu erfüllen sind und (...) dieses somit allen verantwortlich, sich den Anforderungen entsprechend zu modellieren“ (S. 123) sei.

Gruschka (2009) schließlich weist darauf hin, dass ohne eine Klärung des Verhältnisses zwischen der (zu rekonstruierenden) inneren Logik und Systematik der in den Kompetenzen liegenden Verweise auf die Erkenntnisaspekte der fachlichen Gegenstände und den konkreten Bezugnahmen von Schülerinnen und Schülern auf den sachlichen Lerngegenstand eine Umstellung von Inhalten auf Kompetenzen in den Lehrplänen untauglich sei (vgl. S. 478). Folgt man ihm, so wäre selbst bei einem Akzeptieren der Beschränkung auf die kognitiven Aspekte der Kompetenzen mit deren Einführung als wesentliche Strukturierungen schulfachlicher Inhalte kaum etwas gewonnen.

2.3.3 Erste Zwischenbilanz

Sichtbar wird in den dargestellten Modellen eine starke Ausrichtung von Forschung zu Kompetenz an kognitiven Aspekten, insbesondere fachlicher Kompetenz in Form von Wissen und hier wiederum mit einer Bevorzugung deklarativen Wissens; volatile und motivationale Aspekte bzw. auch auf prozedurales Wissen bezogene Kompetenzen hingegen erweisen sich als weniger untersuchter Forschungsgegenstand, sei es, weil die Bedeutsamkeit gering eingeschätzt wird oder – und dieser Vermutung wird hier gefolgt – weil sich eine Erfassung, insbesondere mittels quantitativer Verfahren, als schwierig erweist.

Baumert und Kunter verweisen zwar auf Schwierigkeiten einer gleichzeitigen Realisierung bestimmter Anforderungen und auf eine Kokonstruktion durch die Schülerinnen und Schüler, beharren aber letztlich doch auf einem Paradigma der Machbarkeit bzw. der Herstellbarkeit einer Lehr-Lern-Situation durch das Handeln der Lehrkraft, die geeignet ist, den Bildungsauftrag der Schule zu realisieren. Wenn sie damit argumentieren, dass eine Herstellbarkeit mit „pädagogischem Takt“ (Baumert und Kunter 2013, S. 283) bewältigt werden könnte, so erscheint dies als eine eigentümliche Interpretation dieses Begriffs. Van Manen (1995) etwa formuliert mit Bezug auf Herbart zum pädagogischen Takt: „Eine Schwierigkeit mag darin liegen, daß (sic!) Takt sich nicht ohne weiteres in einer behavioristischen, quantifizierbaren, begrifflichen und technischen Sprache abhandeln läßt (sic!). Er läßt (sic!) sich weder auf eine

Reihe von Unterrichtsprinzipien noch auf bestimmte Fertigkeiten reduzieren“ (S. 61). In Hinblick auf Werthaltungen, Überzeugungen und subjektive Theorien gehen Baumert und Kunter von einer unbefriedigenden Forschungslage aus (S. 309ff.), da dazu allenfalls qualitative Ergebnisse vorlägen. Sie repräsentieren damit den Mainstream der Forschungsarbeiten, die mit dem Bedingtheitsparadigma und einer damit verbundenen Messbarkeit verbunden sind. Neben der Problematik, dass bei diesem Herangehen eher die Forschungsmethode den Forschungsgegenstand bestimmt als umgekehrt (da letztlich nur das erforscht werden kann, was mittels eines quantitativen Forschungsdesigns erfassbar ist), lassen die damit verbundenen theoretischen Vorstellungen allenfalls eine Beschreibung einer idealisierten Lehr-Lern-Situation zu. Dies mag methodologisch vertretbar sein, wird aber höchst problematisch, wenn die Ergebnisse als Tatsachen etwa in die Ausbildung von Lehrkräften eingehen. Es ist nicht auszuschließen, dass die damit zwangsläufig eingeschränkten Sichtweisen auf eine pädagogische Praxis einer unter Lehrkräften weit verbreiteten Skepsis gegenüber Theorie¹³ Vorschub leisten. Statt von einem erfolgreichen Lehrerhandeln als Normalfall (vgl. S. 281) auszugehen besteht ein wesentliches Unterfangen der vorliegenden Arbeit daher darin, den Blick auf Lehr-Lern-Situationen gerade in Hinblick auf die Risiken des Mislingens einer Realisierung idealisierter Vorstellungen von Unterricht zu weiten und so für die damit verbundenen Alltagserfahrungen der Lehrkräfte Möglichkeiten der Aufschlüsselung zu bieten.

Problematisch ist also das mit dem Kompetenzmodell – so wie es in den hier dargestellten Arbeiten verstanden wird – verbundene Bedingtheitsparadigma: Ein bestimmtes Verhalten von Lehrkräften, so die implizite Vorstellung, sei bedingt durch Faktoren (Wissen, Persönlichkeit, Kompetenzen), die ausdifferenziert und operationalisiert werden können, so dass letztlich Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge erfasst werden können. Gelänge es nur, alle relevanten Faktoren in ausreichender Differenziertheit zu bestimmen und könnten diese zutreffend operationalisiert und mit validen Wirkungsvariablen in Beziehung gesetzt werden, dann könnte das Handeln von Lehrkräften – so die Hoffnung – nicht nur erklärt, sondern mittels Beeinflussung der Faktoren auch verändert und letztlich optimiert werden. Wo den Schülerinnen und Schülern eine (gewisse) Eigenwilligkeit zugestanden wird, wird das professionelle Handeln der Lehrkräfte auf ein Erfüllen der Rolle reduziert; dies entspricht zwar der normativen Anforderung an ein Erledigen der durch Gesetze oder Verordnungen definierten Aufgaben, unterschlägt aber die Möglichkeit, dass Lehrkräfte auch andere Gründe für ihr Handeln haben können und unterschlägt, dass die konkreten Anforderungen alles andere als in sich schlüssig sind und eben nicht – auch nicht in sequentieller Bearbeitung – konsistent erfüllt werden können. Für eine Forschung, die sich für das tatsächliche Handeln der Lehrkräfte interessiert, schränkt eine solche Verkürzung die Erkenntnismöglichkeiten ein.

Der von Baumert und Kunter konstatierte Normalfall erfolgreichen Lehrerhandelns (siehe 2.3.1) wird auch höchst fraglich, wirft man den Blick auf Untersuchungen, die sich mit Lernergebnissen bzw. dem Lehrprozess selbst auseinandersetzen. So zeigt etwa eine Untersuchung zu den als Minimalstandard definierten Kompetenzen für Mathematik in Schleswig-

¹³ Vgl. etwa Roth 2011

Holstein, dass (für das sprachliche, das gesellschaftswissenschaftliche und das sportliche Profil) „hier deutlich über 80% der getesteten Schülerinnen und Schüler unmittelbar vor dem Abschluss gymnasialen Oberstufe die standardbasierten Ziele voruniversitären Mathematikunterrichts verfehlen, und dies, obwohl alle Jugendlichen auf erhöhtem Anforderungsniveau unterrichtet wurden“ (Kampa et al. 2014). Ein noch anderes Licht auf gescheiterte Bildungsprozesse werfen Forschungsergebnisse, die auf Quoten von 4% Analphabetismus und 14% funktionalem Analphabetismus (Ludwig und Müller 2012) hinweisen. Und schließlich macht auch ein Blick auf die Ergebnisse der Forschung zu Lehrprozessen (vgl. etwa Gruschka 2009 – siehe dazu 2.4.4) deutlich, dass eine adäquate inhaltliche Vermittlung oft nicht gelingt. Die stattfindende Inszenierung von Unterricht ist also wohl kaum ein hinreichendes Kriterium um den Erfolg des Handelns von Lehrkräften zu beurteilen. Ein Blick auf Gründe für das Misslingen von Lehr-Lern-Prozessen ist unvermeidlich, soll die Frage nach Voraussetzungen für gelingende Prozesse beantwortet werden.

Deutlich wird aus dem bisher Dargestellten, dass ein adäquates Modell des professionellen *Handelns* von Lehrkräften erforderlich ist und dass es um die Bestimmung von *Lehr-Lern-Situationen* gehen muss, in die auch ein Modell des Lernens eingeht (da wesentliche Begründungen aus einer spezifischen Vorstellung über das Lernen resultieren).

An beruflichen Schulen haben die Diskurse zur Thematik Kompetenz deshalb eine besondere Bedeutung, weil sich die wesentliche didaktische Diskussion zu einem lernfeldzentrierten Unterricht im Besonderen ebenfalls des Kompetenz-Begriffs als Zielstellung bedient. So scheint es naheliegend zu sein, sich mit den Kompetenzen der Lehrkräfte auseinanderzusetzen, die von diesen erwartet werden, wenn es gilt, den Schülerinnen und Schülern die auf den Ausbildungsberuf bezogenen Kompetenzen zu vermitteln¹⁴. Gerade wegen dieser Parallelität und wegen der häufig als konkrete Anforderungen bzw. Erwartungen zu einem bestimmten Handeln der Lehrkräfte formulierten Kompetenzen bzw. Standards ist zu erwarten, dass von den an Schule Beteiligten auf einen wie hier dargestellten, an Allgemeinnützlichkeits- und Brauchbarkeit ausgerichteten Kompetenz-Begriff als Verstehensmuster zurückgegriffen wird. Dabei muss der enge Bezug vieler Kompetenzmodelle zu einer ökonomischen Betrachtung institutionalisierter Bildung im Blick behalten werden: In diesem Bezug wird Bildung zu einer Ware, die vermittelbar ist und vermittelt werden muss, Bildung wird einseitig als Prozess von der Gesellschaft hin zum oder zur Einzelnen gedacht und diese Einseitigkeit noch dadurch verschärft, dass der oder dem Einzelnen eine Verantwortung darüber übertragen wird, was sie oder er an Kompetenzen (als Ressourcen) für den Produktionsprozess einbringen kann. Die konkrete Nutzung darauf basierender Verstehensmuster für subjektive Begründungen pädagogischen Handelns ist aufgrund der aktuellen Diskussion um kompetenzorientierte lernfeldbezogene Ausrichtung des berufsschulischen Unterrichts zu erwarten.

¹⁴ So formuliert etwa Wilbers in einem Lehrbuch für Wirtschaftspädagogen: „Kompetenz wird in dem hier zugrunde gelegten Kompetenzmodell in Fach-, Lern-, Sozial-, Selbst und Sprachkompetenz eingeteilt. Diese Dimensionen werden weiter unterteilt in Teilkompetenzen und auch diese erneut unterteilt. In der Unterrichtsplanung ist dann zu erwägen, ob und welche der so ausdifferenzierten Kompetenzen gefördert werden sollen“ (Wilbers 2014, S. 63)

Was sich bereits aus der Auseinandersetzung mit den auf das Wissen der Lehrkraft bezogenen Forschungsansätzen für das hier beschriebene Vorhaben ergeben hat, wird durch den Bezug auf kompetenzorientierte Forschung noch einmal verstärkt: Um das Handeln von Lehrkräften zu verstehen, muss nachvollziehbar werden, wie Lehrkräfte das ihnen zur Verfügung stehende Potenzial (sei es an Wissen, sei es an Kompetenz) in konkreten pädagogischen Situationen nutzen und warum sie das auf die jeweils spezifische Art und Weise tun. Gerade das Wie und das Warum findet allerdings dann in der „Black Box“ statt, wenn nach Merkmalen (Wissensaspekten, kognitiven Kompetenzanteilen) gesucht wird oder diese (wie in Kompetenzstandards) definiert werden um einen (statistischen) Zusammenhang zu Unterrichtsgeschehen oder Lernleistungen von Schülern herzustellen. Daher wird ein prinzipiell anderer Zugang zu dem Handeln von Lehrkräften mit in die Überlegungen einbezogen, der sich der Thematik von der Frage her nähert, was die Professionalität von Lehrkräften ausmache.

2.4 Pädagogische Professionalität

Auf die pädagogische Professionalität von Lehrkräften kann aus einer berufssoziologischen Perspektive geblickt werden, es kann aber auch versucht werden, die Tätigkeit von Lehrkräften als spezifische Form eines Professionellen-Klienten-Verhältnisses zu betrachten. Da die zweite Perspektive der Fragestellung der vorliegenden Arbeit sehr viel näher kommt und zudem diese Perspektive in den aktuellen Auseinandersetzungen um einen angemessen forschenden Zugang zum Handeln der Lehrkräfte eine größere Rolle spielt (vgl. etwa Baumert und Kunter (2013), sollen dem ersten Zugriff nur einige wichtige Aspekte entnommen werden, während auf den zweiten ausführlicher eingegangen wird (siehe 2.4.2 und 2.4.3).

Darüber hinaus wird Bezug genommen auf strukturtheoretische Arbeiten, die der Frage nachgehen, inwieweit konkrete, auf einen Lehr-Lern-Gegenstand bezogene Vermittlungsbemühungen von Lehrkräften der Sachlogik dieses Gegenstands so folgen, dass den Schülerinnen und Schülern ein verstehender Zugang zu diesem Gegenstand möglich wird (siehe 2.4.4). Diese Arbeiten sind insofern bedeutsam, geht es in der vorliegenden Arbeit doch auch um die Frage, wie eine Unterstützung für das Lernen von Schülerinnen und Schüler aussehen kann und warum es ggf. nicht zu dieser Unterstützung kommt.

Schließlich erfolgt noch eine Bezugnahme auf Arbeiten zu Deutungsmustern (siehe 2.4.6) bzw. subjektiven Theorien von Lehrkräften (siehe 2.4.7), können diese doch auch dem Fokus auf eine pädagogische Professionalität zugeordnet werden (wenn auch andere Zuordnungen - etwa zu den Kompetenzen - möglich sind). Dieser Bezug ist allein schon deswegen wichtig, da es begriffliche Überschneidungen mit den für diese Arbeit letztlich maßgeblichen Modellen gibt (so etwa bei Deutungsmuster und Deutungsmacht bzw. Deutungsmuster und Bedeutungs-Begründungs-Muster bzw. auch bei subjektive Theorien und subjektive Bedeutungs-Begründungs-Muster). Daher ist es erforderlich, Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede darzustellen. Darüber hinaus können auch an diesen Stellen Hinweise und Folge-

rungen für die zu erstellenden theoretischen und methodischen Konzeptionen gewonnen werden.

2.4.1 Berufssoziologische Blicke auf die Tätigkeit von Lehrkräften

Folgt man Heidenreich (1999), so lässt sich die soziologische Sicht auf Berufe im Wesentlichen in drei Sichtweisen unterscheiden, eine funktionalistische, eine machttheoretische und eine neoinstitutionalistische (vgl. S. 5). Bei einer **funktionalistischen** Herangehensweise würden Fragen nach der (wissenschaftlich legitimierten) spezifischen Kompetenzbasis für ein aufgabenangemessenes, rational begründetes Handeln die wesentliche Rolle spielen (vgl. S. 6). Die **machttheoretische** Perspektive hingegen gehe davon aus, dass Beschäftigtengruppen zur Sicherung und Erweiterung ihres Status im Arbeitsmarkt-Konkurrenz-Umfeld versuchen würden, den Zugang zu privilegierten Positionen zu monopolisieren. In Europa sei vor allem der Zugang zum öffentlichen Dienst entsprechend professionell limitiert. Dabei seien vor allem die folgenden vier Ressourcen „für eine erfolgreiche Professionalisierung wichtig, um die kognitive und soziale Basis eines Berufs zu stabilisieren und seine öffentliche und staatliche Anerkennung zu sichern“ (S. 9): Bildungspatente, professionelle Identität, öffentliches Image und rechtliche Privilegierungen (vgl. a. a. O.).

Folgt man der so gefassten **machttheoretischen** Perspektive so tragen Lehrkräfte als Teil der Administration einerseits dazu bei, dass Interessen zur Aufrechterhaltung der Machtverteilung durchgesetzt werden (vor allem durch ihren Beitrag zur Zertifizierung und Selektion). Andererseits sind sie aber eben auch gezwungen, ihre individuelle Existenzsicherung über Bezahlung bzw. ihr körperlich-seelisches Wohlergehen als Interesse gegenüber der Politik und den dahinter stehenden Wirtschaftsinteressen durchzusetzen. Dies zeigen nicht nur die immer wieder stattfindenden Auseinandersetzungen um Bezahlung und Arbeitsbelastungen (insbesondere zeitliche Unterrichtsverpflichtung und Klassengröße), sondern auch Versuche einschlägiger Interessengruppierungen und Protagonisten der neoliberalen Ökonomie, die Staatlichkeit des Schulwesens und die (relative) Abgesichertheit der beruflichen Situation der Lehrkräfte in Frage zu stellen (vgl. hierzu Radtke 2004, S. 99). Die Widersprüchlichkeit der Doppelrolle wird etwa am Beispiel der Auseinandersetzungen um den Beamtenstatus deutlich: Einerseits bietet dieser eine relative Sicherheit gegenüber drohenden Arbeitsplatzverlust und drastisch verringerter Bezahlung, andererseits ist eine wesentliche Legitimation für diesen privilegierten Status gerade die Anforderung, Schülerinnen und Schüler nach Leistungsaspekten zu selektieren.

In **neoinstitutionellen** Ansätzen würden die „Wechselwirkungen zwischen der Entstehung, Strukturierung und Fortentwicklung von kognitiven Schemata („Wissen“) und der Institutionalisierung von Wahrnehmungs-, Verhaltens- und Beziehungsmustern betont“ (Heidenreich 1999, S. 12 mit Verweis auf Powell 1991). „Professionalisierungsstrategien sind immer auch Aushandlungsprozesse über die ‚richtige‘ Definition der Welt“ (Heidenreich 1999, S. 12). Somit erfolge auch immer eine Neudefinition der Aufgaben durch die Protagonisten der Profession. Lehrkräfte beteiligten sich aktiv an Aussagen darüber, was ihre Aufgaben sind und

in welcher Weise diese erledigt werden müssen. „Erfolgreiche Professionalisierungsprozesse lassen sich nicht unbedingt mit der erfolgreichen Lösung praktischer Probleme erklären, sondern mit der professionellen Kontrolle über die Definition der zu lösenden Probleme“ (S. 13). Dies impliziert auch, dass eine systematische Wissens- und Kompetenzbasis eher einer Professionalisierung folge und dass demgemäß professionsbezogene Wissensbestände nicht hinreichend seien, um in nicht eindeutig bestimmten Situationen erfolgreich zu handeln. Professionelles Handeln sei „keinesfalls eindeutig und vollständig beschreib- und algorithmisierbar“ (a. a. O.).

Insbesondere in Bezug auf Didaktische Modelle und deren Relevanz für die Praxis wird dies überdeutlich. Didaktiktheoretiker, Lern- oder Kognitionspsychologen beklagen regelmäßig die mangelnde Nutzung psychologischer, pädagogischer oder didaktischer Konzepte in der schulischen Praxis, suchen aber keine systematischen Gründe dafür, sondern nehmen diese zum Anlass das eigene Konzept als Lösung zu präsentieren (vgl. etwa Roth 2011). In der bildungspolitischen Diskussion wird die begrenzte Gestaltbarkeit der Praxis entlang theoretischer Erkenntnisse zumindest implizit thematisiert, wenn den Schulen mehr Eigenständigkeit eingeräumt und damit eingestanden wird, dass wissenschaftlich abgesicherte und „von oben“ verordnete Konzepte für Schule und Unterricht nicht zum gewünschten Erfolg geführt haben (vgl. etwa BLK 2003¹⁵).

Heidenreich (1999) weist darauf hin, dass erst Ende des 20. Jahrhunderts die Grenzen des professionellen Handelns stärkere Beachtung gefunden haben (vgl. S. 14). „Die Frage nach der Verlässlichkeit professionellen Wissens werde deshalb zur Dauerfrage. In öffentlichen Planungsverfahren (...) würde der Zweifel an der Verlässlichkeit von Expertenentscheidungen nicht nur innerhalb der Wissenschaften, sondern auch in der Öffentlichkeit institutionalisiert“ (a. a. O.). Für die Bildung war nicht zuletzt der „PISA-Schock“ ein wichtiger Anstoß für entsprechende Debatten.

Fend (2006) greift den neoinstitutionalistischen Ansatz auf und kombiniert ihn mit einer systemtheoretischen Perspektive (vgl. S. 123ff.). In seinem Modell wird die jeweilige Anforderung einer Ebene (Makro-, Meso- oder Mikroebene) des Bildungssystems an der Schnittstelle zur nächsten Ebene bzw. zu den Beteiligten an die sich die Anforderung richtet, als Angebot verstanden, das von diesen Beteiligten modifiziert, rekontextualisiert, partiell übernommen oder zurückgewiesen wird (vgl. Fend 2008, S. 24ff.).

Folgt man neoinstitutionalistischen Ansätzen, dann kann prinzipiell nicht von Ursache-Wirkungsbeziehungen etwa zwischen pädagogischem Wissen, Persönlichkeitsmerkmalen

¹⁵ Hinsichtlich der Aufgaben an die Lehrkräfte beruflicher Schulen finden sich in dieser Veröffentlichung Formulierungen wie die folgende: „Lehrkräfte müssen sich Evaluationsprozessen und ‚Kundenwünschen‘ öffnen, sie repräsentieren stärker noch als in der Vergangenheit ihre Institution nach außen und sind in die schulspezifischen betriebswirtschaftlichen Prozesse involviert. Von besonderer Relevanz ist außerdem, dass die inneren Führungsstrukturen berufsbildender Schulen anderen Konzepten folgen als in der Vergangenheit: Die Betonung der stärkeren eigenständigen Wahrnehmung von Verantwortung durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erfordert - im Rahmen kooperativer und teamorientierter Führungskonzepte - andere Verhaltensmuster: Das Bild der auf sich bezogenen Lehrkraft hat mehr und mehr ausgedient“ (BLK 2003, S. 14f.)

oder – kognitiv gefassten – Kompetenzen und einem unterrichtlichen Handeln von Lehrkräften oder gar messbaren Leistungen von Schülerinnen und Schülern ausgegangen werden. Ergebnisse entsprechender Untersuchungen können allenfalls geeignet sein, Aussagen über die Konstitution des Bildungswesens, einzelner Schularten oder konkreter Schulen in Hinblick auf die Art und Weise der Reaktion auf diskursive Anforderungen durch Bildungspolitik, Bildungsverwaltung, Öffentlichkeit zu machen, sind jedoch nicht geeignet das Handeln von Lehrkräften als individuell intendiertes zu erklären.

2.4.2 Die Strukturlogik professionellen Handelns

Einen anderen, aber ebenfalls soziologischen Zugang sucht Oevermann (1996). Er verortet die Strukturlogik professionellen Handelns in dem speziellen Verhältnis zwischen einer Klientin oder einem Klienten mit einer nicht mit eigenen Mitteln lösbaren Krise und einer oder einem Professionellen mit Wissen, das potenziell geeignet ist, zur Lösung der Krise beizutragen. Er definiert sein Modell professionellen Handelns als „radikalisierte Version einer Theorie der Professionen in der Gestalt einer Explikation der Strukturlogik des professionalisierten Handelns“ (S. 71). Dabei gehe es um eine fallbezogene Anwendung wissenschaftlichen Wissens für eine stellvertretende Problemlösung, womit der Fokus auf das innere Verhältnis zwischen professionell Handelnden und Klient oder Klientin gerichtet werde. Bezogen auf ein pädagogisches Arbeitsbündnis ergebe sich als einziger Ausgangspunkt für das Autonomiestreben des Kindes im Rahmen eines Bündnisses mit einer Lehrkraft dessen „Neugierde und der Wissensdrang“ (S. 153). Besonders sei dabei, dass „das Lernprogramm zwar immer auf die individuell je spezifische Neugierde abgestellt ist, zugleich aber bezüglich der Allgemeinheit der Sache von Erkenntnis gerechtfertigt und ausgewiesen sein“ (S. 154) muss.

Oeverman (2008) beschreibt professionelles Handeln in Organisationen als „widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Beziehungsmomenten“ (a. a. O., S. 69), wobei er diffuse Sozialbeziehungen als solche zwischen Menschen an sich und spezifische als solche zwischen Rollenträgern versteht. Bezogen auf Schülerinnen und Schüler geht er davon aus, dass diese bis zu einem Alter von ca. 12, 13 Jahren ausschließlich diffuse Sozialbeziehungen haben. Wesentlicher Bestandteil einer professionellen Praxis wäre es demnach, die widersprüchliche Einheit von spezifischen und diffusen Sozialbeziehungen herzustellen und gleichzeitig die zwischen den Elementen der formalen Organisation und denen des „pädagogischen Arbeitsbündnisses“ (a. a. O., S. 72). Dabei gibt es allerdings Aspekte der formalen Organisation, die die professionelle Praxis per se behindern: Im Wesentlichen resultiert dies nach Oevermann aus der gesetzlichen Schulpflicht bzw. speziell - davon abhängig - aus dem „Zertifizierungskomplex“ (a. a. O., S. 73) bzw. den Verpflichtungen zur Disziplinierung (vgl. a. a. O., S. 74).

Insbesondere Helsper (2004, 2007, 2008) setzt sich von diesen Gedanken ausgehend mit dem Handeln von Lehrkräften auseinander. Im Zentrum des Modells stehen dabei Antinomien, die er als „Gegensatzpaare bzw. idealtypische, einander widersprechende Anforder-

rungen“ (2004, S. 61) und als ein „grundlegender, nicht aufhebbarer Bestandteil der Interaktion und insbesondere des professionellen pädagogischen Handelns“ versteht (S. 61f.).

Bezugspunkt des pädagogischen Handelns sei „die Vermittlung eines zentralen sozialen Gutes, von dem die Adressierten noch (...) getrennt sind – z. B. (...) Bildung“ (S. 62). „Es geht im professionellen Handeln also um die stellvertretende und stellvertretend um deutende Bearbeitung von individuellen oder sozialen Krisen, um die Bearbeitung von jenen Manifestationen des latent stets möglichen Scheiterns von Routinen als Orten einer strukturell erforderlichen, aber ohne Erfolgssicherheit stattfindenden Erzeugung des Neuen – als Krisenlösungsversprechen“ (a. a. O.). Vor dem Hintergrund eines pluralen soziokulturellen Umfeldes seien Lehrkräfte mit der Initiierung und Begleitung von Bildungsprozessen beschäftigt, die darauf zielten, die jeweils erforderliche Reduktion der Diskrepanz zwischen Neuem und Vorhandenem zu ermöglichen. Eine Gewissheit, dass dies auf Seite der Adressierten gelingt, gibt es nach Helsper keineswegs, da u. a. Bildung als „innerer psychischer Konstruktionsprozess (...) nie direkt erreichbar oder beeinflussbar“ (S. 63) sei. Die pädagogische Tätigkeit zielt dabei auf die „Autonomie der Lebenspraxis“ (a. a. O.), die noch nicht (vollständig) erreicht ist. Eine bereits erreichte Autonomie dürfe dabei nach Helsper nicht unterboten werden, allerdings schränke aber die spezielle Konstellation und Situation der Schule die lebenspraktische Autonomie zwangsläufig ein und versetze die Adressierten in Abhängigkeit.

„Umso bedeutsamer ist die Herstellung einer gemeinsamen Basis, also die gegenseitige Einwilligung in diese Professionellen-Adressaten-Beziehung (...). Das impliziert die Errichtung eines Arbeitsbündnisses, das nicht erzwungen, eingefordert oder verordnet werden kann, sondern als Rahmung vorausgesetzt, interaktiv und kommunikativ eingeholt werden und immer wieder transformatorisch erneuert und ausgehandelt werden muss. (...Dieses – H. I.) bildet die Grundlage für die gemeinsame Arbeit zwischen dem Professionellen und dem Adressaten, in dem das gegenseitige Vertrauen, die reziproke Verpflichtung zur aktiven Beteiligung, Erwartungen und Verantwortlichkeiten ausgehandelt werden“ (S. 64).

Helsper sieht dabei sehr wohl, dass dies ein Ideal ist, dem real ein Prozess entspricht, der fortwährend offen ist und jederzeit in die Krise geraten kann. Für die Schule beschreibt er zwei „idealtypische Konstellationen“ (S. 65), nämlich einerseits Unterricht in dem um das Zustandekommen eines Arbeitsbündnisses ohne Erfolg gerungen wird und andererseits das Vortäuschen eines „Arbeitsbündnisses als strategisches Arrangement zwischen Lehrern und Schülern, mittels dessen Lern- und Bildungsprozesse simuliert werden können, obwohl die gegenseitige Anerkennung entzogen und die Sinnhaftigkeit des Unterrichtsgeschehens aufgelöst ist“ (a. a. O.). Helsper konstatiert die prinzipielle Möglichkeit ein – wie auch immer fragiles und störanfälliges – Arbeitsbündnis zu generieren, das er als Voraussetzung für das umfassende Entfalten der pädagogischen Praxis mit dann neuen Risiken des Scheiterns sieht (vgl. a. a. O.).

Bezugnehmend auf Daheim (1992) und Heidenreich (1999) verweist Helsper auf den Einfluss professionellen Handelns auf die Konstitution von Lebenspraxen und die damit verbun-

dene Definitionsgewalt, disziplinierende Machtpraktiken und Normalisierungsdiskurse. Er macht klar, dass Professionelle „aufgrund ihrer Bezüge auf zentrale kulturelle Güter und Werte sowie auf die Arbeit an der lebenspraktischen Autonomie von mehr oder weniger deutlich Abhängigen (dafür – H.I.) besonders anfällig sind“ (S. 66). Für Helsper sind der tägliche Kampf um ein kommunikativ begründetes Arbeitsbündnis oder das stillschweigende Arrangement mit dessen regelmäßigem Scheitern die größte Belastung im Lehrerberuf. Helsper leitet daraus die Notwendigkeit ab, dass Professionelle gegenüber ihrem eigenen Handeln reflexiv bzw. selbstreflexiv sein müssen. Eine – ggf. mit Hilfe einer „Außenbeobachtung“ (S. 66) – veränderte Selbstsicht, die ein Begreifen der Einschränkungen ermögliche, könne so erreicht werden.

Nach Helsper sind **Antinomien** konstitutive, also die professionelle Tätigkeit prinzipiell prägende, „nicht aufhebbare, sondern lediglich reflexiv zu handhabende (...) sich widersprechende Anforderungen“ (S. 67), die daraus resultieren, dass die stellvertretende, vermittelnde Lebenspraxis des Professionellen auf die sich modifizierende Lebenspraxis des Adressierten trifft. Im Gegensatz dazu resultierten **Widersprüche** des Lehrerhandelns aus der Art und Weise wie das Bildungswesen gesellschaftlich organisiert ist. Diese seien prinzipiell veränderbar und aufhebbar, bildeten aber den Rahmen, der für die konkrete Ausprägung der konstitutiven Antinomien bedeutsam sei. Sie führten entweder zu Entspannung und reflexiver Handhabung oder zu Belastung und Zuspitzung der Antinomien bis hin zu **Paradoxien**, also nicht mehr realisierbaren, weil sich widersprechenden, konkreten Handlungsanforderungen in konkreten Handlungs- bzw. Interaktionssituationen. Im Gegensatz zu den Antinomien, die typische, verallgemeinerte Widerspruchsverhältnisse beschrieben, seien **Dilemmata** und **Ambivalenzen** konkrete Ausgestaltungen mit direktem Bezug auf die Handlung bzw. Interaktion, also unmittelbar beschreibbar bzw. beobachtbar. Unterschiede hinsichtlich der Dilemmata ergäben sich aus den Besonderheiten von Einzelschulen bzw. deren Schulkulturen (vgl. S. 68).

2.4.3 Exkurs: Die Antinomien nach Helsper

Helsper (2004) führt die folgenden Antinomien als jene Strukturelemente an, die das pädagogische Verhältnis wesentlich konstituieren:

Begründungsantinomie: Diese besteht darin, dass der Professionelle sich einerseits auf eine Wissensbasis (erworben z. B. über Studium und Berufserfahrung) stützen kann und er sein professionelles Handeln letztlich damit auch begründen muss. Andererseits muss er ständig „ad hoc“ Entscheidungen treffen, die aufgrund des Zeitmangels, der Unabgeschlossenheit der Wissensbasis und ständiger Veränderungen dieser Basis nicht (vollständig) begründbar sind (vgl. S. 70f.). In Zeiten „starker sozialer und kultureller Transformationen, starker Wandlungsprozesse auf Seiten der Adressaten oder innerhalb der Profession“ (S. 71) spitzt sich diese Antinomie zu.

Damit zusammen hängt die **Praxisantinomie**: Statt durch Handlungsentlastungen in der Lage zu sein, wissenschaftliche Erkenntnisse methodisiert anzueignen und subjektive Theorien zu überdenken, ist der oder die Professionelle gezwungen in der Praxis ständig Entscheidungen zu treffen und fortwährend zu handeln (vgl. S. 72). Gerade bei Konflikten in der Unterrichtssituation spitzt sich diese Antinomie noch weiter zu, da neben der aus zeitlichen Gründen fehlenden Chance auf Reflexion auch noch die emotionale Belastung einen mentalen Rückgriff auf Theorie erschwert.

Subsumtionsantinomie: Bei dem Versuch, einen konkreten „Fall“ wissenschaftlichen, klassifikatorischen Kategorien zuzuordnen, um oberflächliche Typisierungen oder Stigmatisierungen zu vermeiden, besteht das Risiko, dass diese Zuordnung falsch ist oder die wissenschaftlichen Kategorien fehlerhaft sind. Die Subsumtion ist also einerseits ein Zeichen eines professionellen Handelns, andererseits ist dieses möglicherweise inadäquat, wenn nicht kontinuierlich eine kritische Reflexion stattfindet. Wie auch bereits bei der Begründungsantinomie sind dafür Routinen maßgeblich, die notwendig sind, um nicht ständig im Handeln überlastet zu sein (vgl. S. 72). Allerdings erfordert professionelles Handeln eben auch „eine bewusste Haltung der Skepsis gegenüber jeder Routine und damit eine habitualisierte Unterstellung der Normalität der Krise, die als Scheitern der Routine an jeder Stelle des professionellen Handelns eintreten kann“ (a. a. O.).

Ungewissheitsantinomie: Einerseits verspricht professionelles Handeln die Vermittlung des angestrebten Gutes, andererseits kann es dieses Versprechen nicht (vollständig) einhalten, da eine Ableitung des jeweils am besten geeigneten Handelns aus der Theorie nicht möglich ist und eine erfolgreiche Vermittlung in hohem Maße auch von den Adressierten abhängt. Gerade bei der pädagogischen Arbeit muss der oder die Professionelle die Wissensbestände und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler immer wieder unter Veränderungsdruck setzen, die erreichten Deutungs- und Erklärungsmuster immer wieder in Frage stellen, also immer wieder „als Krisenauslöser fungieren“ (S. 74) und das bei fehlender Gewissheit über einen produktiven Fortschritt.

Symmetrie- bzw. Machtantinomie: Hierbei geht es weniger um herrschaftsförmige Strukturen und Zwangsverhältnisse, sondern die Antinomie manifestiert sich dadurch, dass es einerseits beim bzw. bei der Professionellen Wissensbestände und Kompetenzen gibt, die denen der Adressierten überlegen sind (sonst würde die Inanspruchnahme des oder der Professionellen auch sinnlos sein), andererseits eine konstruktive Auseinandersetzung um die Reduzierung dieser Asymmetrie symmetrische Verhältnisse voraussetzt (vgl. S. 74f.)

Vertrauensantinomie: Schülerinnen und Schüler müssen ein gewisses Vertrauen in die Lehrkraft haben, um Nichtwissen bzw. Grenzen von Verständnis und kognitiver Potentiale zuzugestehen. Nur auf diesem Zugeständnis ist dann eine Unterstützung durch die Lehrkraft möglich. Das Risiko besteht nun darin, dass die Lehrkraft dieses Vertrauen (ungewollt) erschüttert, indem sie Leistungen bewertet (und „Fehler“ bzw. „Defizite“ in diese Bewertung negativ eingehen), das Nichtwissen klassenöffentlich thematisiert (um auch andere Schülerinnen und Schüler von dem darauf basierenden Lösungsprozess profitieren zu lassen) oder

implizit zu verstehen gibt, dass sich das Geäußerte auf die Wertschätzung der Person auswirkt (vgl. S. 75f.).

Näheantinomie: Insbesondere da Lehrkräfte es mit Heranwachsenden zu tun haben, die in „umfassende Ablösungs- und Verselbständigungsprozesse involviert“ (S. 77) sind, ist eine kritisch-distanzierte Beziehung von der Seite der Adressierten nicht unbedingt gegeben. Auch in Realisierung der Verpflichtung zur prinzipiell gleichen pädagogischen Unterstützung und Behandlung für alle Schülerinnen und Schüler müssen Lehrkräfte von ihrer Seite aus Distanz halten. Andererseits erfordern eine individuelle Unterstützung, ggf. eine Intervention in einer schwierigen Situation eines Adressaten oder einer Adressatin und eine Berücksichtigung der emotionalen Aspekte des Bildungsprozesses immer auch eine gewisse Nähe (vgl. S. 77f.). Ergänzt sei noch der Aspekt der von Lehrkräften erwünschten Anerkennung durch die Schülerinnen und Schüler, der häufig in Zusammenhang steht mit als fehlend empfundener Anerkennung durch Vorgesetzte, Kollegen und Außenstehende.

Sachantinomie: Hiermit wird die notwendige Spannung zwischen theoretisch, wissenschaftlich abgesicherten, ggf. fachsystematischen Inhalten und lebensweltlich gültigem, konkretem und biografisch entstandenem Wissen erfasst (vgl. S. 78). Dazu gehört auch die Spannung zwischen „formalen, universalistischen Verfahrensregeln und Ablaufmustern einerseits und der Notwendigkeit zu Offenheit, Emergenz und Kreativität des Lehrerhandelns andererseits“ (S. 79). Dies erfasst z. B. auch Ablaufroutinen im Unterricht, Verhaltensregeln und organisatorische Strukturen¹⁶.

Differenzierungsantinomie: Im Rahmen moderner Gesellschaften werden Bildungsprozesse so organisiert, dass sie (prinzipiell) für alle offen, generell und homogen sind. Da die Voraussetzungen der Adressierten aber nicht gleich sind, muss gleichzeitig das Bildungsangebot differenziert und ggf. individualisiert sein. „Aufgrund dieser gesellschaftlichen Widerspruchskonstellation wird die reflexive Handhabung der Differenzierungsantinomie auf der Ebene des Handelns der professionell tätigen Lehrkräfte prekär situiert und vom Pol der Generalisierung und Homogenisierung bestimmt, der Differenz als Problem konstituiert“ (S. 82). An dieser Stelle verschärfen übergreifende gesellschaftliche Widersprüche die Antinomie.

Autonomieantinomie: Diese steht für die „Spannung für Lehrer, zugleich zur Autonomie aufzufordern und Autonomie zu ermöglichen, dies aber in organisatorischen Rahmungen, die Zwänge, abstrakte Regeln und Heteronomie setzen, wodurch die Aufforderung zur Autonomie selbst im Horizont der heteronomen organisatorischen Rahmung verbleibt“ (S. 82f.). Helsper selbst verweist in diesem Zusammenhang bezogen auf Oevermann (1996) auf das Problem der Schulpflicht, welche das Bemühen um Autonomie strukturell bricht. Weiterhin macht er deutlich, dass zwar die direkten, disziplinierenden und züchtigenden Praktiken

¹⁶ Helsper gibt diesbezüglich einen Hinweis auf erforschte Entwicklungen in „Alternativschulen“, wo ein zunächst aktiv vollzogener, weitgehender Verzicht auf solche Routinen und Regeln auf Dauer zu einer massiven Überlastung der Beteiligten führte, da in hohem Maße permanent kommunikative Aushandlungen erforderlich waren (vgl. S. 79f.).

früherer Lehrkräftegenerationen nicht mehr an der Tagesordnung sind, dass sie aber ersetzt sind durch eine „entpersönlichte ‚Disziplinarmacht‘“ (Helsper 2004, S. 84), welche sich auf die eher abstrakten Zwänge stützt, die von schulischen Zertifikaten und Leistungsplatzierungen ausgehen. Hinzu kommen wachsende gesellschaftliche Anforderungen an Selbstverantwortlichkeit, Selbständigkeit und Autonomie, die aber nicht utopisch-emanzipativen Zielen geschuldet, sondern Resultat eines „neuen heteronomen Normalisierungsdiskurses“ (a. a. O.) sind.

Die Frage wodurch die Antinomien konstituiert werden beantwortet Helsper damit, dass diese einerseits „Ausdruck der in modernisierten Lebenspraxen angelegten Spannungen“ (2011, S. 156) seien, die in dem krisenlösenden Handeln der Lehrkräfte als Vermittlung einer Lebenspraxis sich besonders zuspitzen. Andererseits resultierten sie aus dem Widerspruch zwischen einer „universalistisch-distanzierten, rollenförmigen“ und einer „diffus-nahen, personenbezogenen“ (beide S. 156) Orientierung. Daneben gebe es die Widersprüche, die aus „der gesellschaftlichen Institutionalisierung des Schulsystems (...) (z. B. dem Selektionswesen)“ (a. a. O.) resultierten. Zudem vollziehe sich das Handeln unter dem „Horizont übergreifender Modernisierungsambivalenzen“ (a. a. O.) z. B. mit Bezug auf Pluralisierung und Individualisierung.

2.4.4 Die Logik des Vermittlungshandelns

Gruschka (2009) fasst Unterricht als widersprüchliche Einheit von Erziehung, Bildung und Didaktik (S. 33ff.). Produktives Lernen könne nur dort zustande kommen, „wo auf die grundsätzliche Fähigkeit des Schülers¹⁷ zur Erkenntnis und methodischen Erschließung abgehoben wird, wo des Weiteren die Spezifik szientistischer und nicht-szientistischer Erkenntnis methodisch verdeutlicht wird und wo schließlich der Unterricht beides dadurch verknüpft, dass die Schüler in möglichst ernsthafter Weise in die wissenschaftliche Methode ühend eingeführt werden“ (S. 39f.). Dies sei der Maßstab für guten Unterricht, sei ein Kriterium für Unterrichtskritik und sei der Schlüssel zum Verstehen der Eigenlogik des empirischen Unterrichtsprozesses (vgl. S. 40). Die Lehrkräfte würden dies immer wieder dadurch verhindern, dass sie

- die Aufgaben soweit didaktisch reduzierten, dass die Schülerinnen und Schüler auf keinen Fall überfordert würden,
- die von der Sache her erforderliche Methodik nicht als ernsthafte Übung sondern nur als Symbolik einbrächten,
- eine „subjektivistische Haltung“ gegenüber der Sache an den Tag legen würden, bezogen auf das, was sie von den Schülerinnen und Schülern gezeigt bekommen möchten,

¹⁷ Gruschka schreibt über die Handelnden ausschließlich in der männlichen Form. Um die Authentizität zu erhalten wird dies in den Zitaten übernommen. Gemeint sind aber immer weibliche und männliche Handelnde.

- eine anhaltende pessimistische Haltung in Hinblick auf ein Interesse der Schülerinnen und Schüler an einem Verstehen der Sache hätten, gleichwohl diesbezüglich die empirischen Belege eher das Gegenteil aufzeigten,
- die Schülerinnen und Schüler unterforderten, was bei diesen zu einem regressiven Verhalten führe mit der Folge von Disziplinproblemen und einer sich selbst bestätigenden Prophezeiung sowie
- die verordnete Verwissenschaftlichung der Lehre ablehnten und dies über die übertriebene didaktische Reduktion zum Ausdruck brächten (vgl. S. 40f.).

Gruschka interessiert sich für die allgemeinen Regeln der Kommunikation im Unterricht (vgl. 2013, S. 20f.). Er geht von Inhalten aus, wie sie etwa durch Lehrpläne vorgegeben sind. Es geht ihm um die „Explikation des objektiven Sinns“ (S. 21) und um die „Logik der Anschlüsse“ der von der Lehrkraft vermittelten Ausführungen zur Sache in ihrem Verhältnis zueinander aber auch bezogen auf die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. S. 21f.). Methodisch arbeitet er mit Gedankenexperimenten, mit denen er nach Deutungsmustern fragt, die dem Unterrichtens-Prozess zugrunde liegen (vgl. S. 22). Ziel seines Forschungsprozesses ist die „Explikation der Fallstruktur“ (S. 22) als synthetisierte Darstellung des je besonderen Regelgebrauchs zur Durchführung einer Stunde (vgl. S. 23).

Gruschka weist auf den Doppelcharakter von Routinen im Unterricht hin: Einerseits ermöglichen sie erst einen geordneten Unterrichtsverlauf, andererseits sorgten sie dafür, dass die normativen Erwartungen einer erfolgreichen Pädagogik nicht realisiert würden, denn dafür müsste eine „unausgesetzte Krisenhaftigkeit von Erziehung und Bildung“ (S. 24) akzeptiert werden. Routinen forcierten letztlich eher die Probleme von Bildung und Erziehung im Rahmen schulischen Unterrichts, als dass sie diese bewältigen würden (vgl. a.a.O.).

„Das Geschehen wirkt wie determiniert durch die erkennbaren Strategien des Umgangs mit der Aufgabe der Erziehung und der Vermittlung. Das betrifft die Konsequenz und Linearität, mit der manifeste oder auch potentielle Widerstände bearbeitet werden. Es betrifft zugleich die damit erst geschaffenen Probleme: Die Analyse legt früh die Hypothesen aus dem vorhergehenden Unterricht offen, die eigentlich daran hindern, mit dem Stoffe einfach so weiterzumachen, was dennoch geschieht. Das Thema wird in einer Weise exponiert, die auch im Verlauf der Stunde unklar bleiben lässt, um was es geht. Die Klärung bleibt aus, sie wird aufgehoben in Aktivitäten, die Produktivität bloß vortäuschen. Es werden Versprechungen und Ankündigungen gemacht, die schnell frustrierte Erwartungen wecken, ohne dass dies noch verhandelt würde. So lernen die Schüler, dass Versprechungen wie die durch sie geweckten Erwartungen sich nicht berühren müssen, weswegen es darauf ankommt, einfach zu tun, was augenscheinlich getan werden soll.“ (S. 24)

Die Schülerinnen und Schüler würden sich darauf einstellen und ohne nachzufragen das tun, was von ihnen gefordert werde. Dies funktioniere aber nur, solange nicht verlangt werde, etwas spezifisch Neues zu lernen (vgl. S. 25). Teilweise ließen sich auch zielführende Ent-

scheidungen beobachten, die einen produktiven Verlauf begünstigten. „Dann kommt es zu einer Kohärenz zwischen Inhalt und Methode, Ziel und Durchführung. Dergleichen erlebten wir jedoch nur als Ausnahme von jener dominanten Realität“ (S. 25).

Gruschka geht davon aus, dass es in vielen Situationen geeignete (sinnvolle) Anschlüsse gäbe und diese den Lehrenden prinzipiell auch zur Verfügung stünden (vgl. S. 25f.). Der Unterricht sei aber „gefangen im Modus seiner reduktionistischen Rahmen und den Mechanismen der Reaktion“ (S. 26). Das Lehren würde dabei selten Lernen bei der lehrenden Person auslösen (vgl. S. 26), stattdessen würde häufig versucht, die Probleme „kompatibel zu machen mit den zur Verfügung stehenden Verfahren (...). Die Inhalte folgen den Methoden, nicht aber jene diesen“ (S. 26).

Gruschka thematisiert auch die Frage des Einflusses der Schülerinnen und Schüler auf die konkrete Ausprägung einer Lehr-Lern-Situation und kommt zu dem Ergebnis: „Die wohlmeinende Rede davon, dass Unterricht einen Ko-Konstruktionsprozess von Lehrern und Schülern darstellt, der Lehrer auf die Schüler und diese auf den Lehrer reagieren, ist nach unseren Analysen mehr als Hinweis auf die vereinnahmende Durchsetzungskraft der Unterrichtenden zu verstehen, als dass daraus die Vorstellung einer gegenseitigen lebendigen Aushandlung abgeleitet werden könnte“ (S. 27).

Eine eigenwillige Bezugnahme der Schülerinnen und Schüler auf den Lehrgegenstand wäre zwar im empirischen Material zu beobachten, hätte aber so gut wie keinen Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen. „Der Eigensinn der Schüler wie auch der Sache werden also quasi externalisiert, von der offiziellen Bühne auf die Hinterbühne verbannt: in die Latenz ihrer Bedeutung“ (S. 28).

Für Gruschka zentral ist der Begriff des Verstehens, mit dem er sich von einem bloß nachvollziehenden Lernen absetzt (vgl. S. 53f.). „Unterrichten stellt eine pädagogische Praxis von Lehrenden gegenüber Unterrichteten mit dem Paradox der Herstellung von nicht Herstellbarem dar. Der Lehrer unterrichtet und ist auf die Kooperation der Schüler angewiesen, die er inhaltlich herbeiführen muss, ohne sie technisch herstellen zu können. (...) Unterrichten bedeutet die praktische Negation dieser Paradoxien, mit der die objektiv fortbestehenden Spannungen geschlichtet werden sollen“ (S. 56).

Gerade im Vergleich mit Ergebnisse von Arbeiten mit anderen theoretischen Grundlagen, die von prinzipiell erfolgreichen Lehr-Lern-Verhältnissen ausgehen bzw. die Gestaltbarkeit von solchen Verhältnissen als gegeben ansehen, sind die Arbeiten von Gruschka höchst bedeutsam, öffnen sie doch den Blick darauf, dass bezogen auf die sachlichen Aspekte der Lehr-Lern-Situationen gerade nicht von einer erfolgreichen Vermittlung als Normalfall ausgegangen werden kann. Häufig, so Gruschkas Erkenntnis, käme es nicht zu einem verstehenden Erschließen substanziell neuen inhaltlichen Wissens, bedingt durch Unzulänglichkeiten der Bezüge auf den zu erschließenden Lerngegenstand bzw. auf Bemühungen der Schülerinnen und Schüler um ein Erfassen der inhaltlichen Logik des Gegenstand. Dies sei vor allem Folge des Handelns der Lehrkräfte, die allerdings in strukturelle Widersprüche ebenso einge-

bunden seien (insbesondere jenen zwischen Selektion und Integration - vgl. S. 30) wie in die Behinderungen durch strukturell bedingte Routinen. Ein weiterer Verdienst der Arbeiten Gruschkas ist es, den Blick auf die Auseinandersetzung mit der inneren Strukturiertheit des Lerngegenstands zu richten und dabei deutlich zu machen, dass diese nicht mit Beobachtungen des Unterrichtsgeschehens etwa in Hinblick auf das Verhalten von Lehrkräften und insbesondere nicht mit quantifizierenden Erhebungen zu erfassen sei.

Ist dieser Blick bei den Arbeiten Gruschkas (vor allem 2009) noch überwiegend auf die Logik der Vermittlungsangebote der Lehrkraft gerichtet, so werden in den Arbeiten Pollmanns stärker die Bezugnahmen einzelner Schülerinnen oder Schüler in ihren logischen Bezügen auf den Lerngegenstand analysiert (vgl. etwa Pollmanns 2010). So kann sie in einer Fallstudie zeigen, wie eine Schülerin bei der Bearbeitung einer von der Lehrkraft gestellten Aufgabe der Logik der gestellten Aufgabe folgt und dabei auf „etwas, das für sie jenseits des Unterrichts bedeutsam ist“ (S. 120) Bezug nimmt. Während für diese Schülerin von einer gelingenden Lehr-Lern-Situation ausgegangen werden könne, würden sich gleichzeitig andere Schülerinnen und Schüler der Klasse dagegen in keiner Weise um eine ernsthafte Bearbeitung der Aufgabe bemühen (vgl. a. a. O.).

Mit der Arbeit Pollmanns wird ein Zugang deutlich, der in bemerkenswerter Weise die Analyse von Lehr-Lern-Situationen ermöglicht. Dies könnte etwa fruchtbar für die Reflexion solcher Situationen durch die Lehrkräfte genutzt werden. Für das hier verfolgte Anliegen allerdings ergibt sich daraus kein direkter Weg, da sich Gruschka und Pollmanns - konsequent ihrem Forschungsinteresse folgend - nicht für die subjektiven Gründe der Lehrkräfte für ein von ihnen in den sachlich-gegenständlichen Aspekten analysiertes Handeln interessiert.

Fragwürdig ist die seitens der Forschenden angelegte Gewissheit über die jeweils anschlussfähigen (logisch zwangsläufig) richtigen Bezüge zum Lerngegenstand. Ein kritisches Hinterfragen der Annahmen der Forschenden erfolgt nicht; diesen wird eine objektive Gültigkeit, losgelöst vom Standpunkt, unterstellt. „Die wissenschaftliche Analyse kann diese Normativität schon deswegen nicht überspringen, weil die Tatsachen nicht zuletzt in der Abarbeitung an den Normen bestehen“ (Gruschka 2013, S. 28).

So hilfreich der Fokus auf die inhaltlichen Aspekte des Lehr-Lern-Verhältnisses ist, so schränkt dieser doch die Sicht auf das Unterrichtsgeschehen dennoch deutlich ein. Die sozialen Aspekte der Lehr-Lern-Situationen erscheinen eher nebensächlich. So mag seine Aussage zur geringen Bedeutung eines Ko-Koproduktionsverhältnisses in Hinblick auf die sachlichen Aspekte der Lehr-Lern-Verhältnisse empirisch fundiert sein, bezogen auf die sozialen Aspekte stellt sich dies ggf. anders dar.

Auch wenn bezogen auf das Handeln der Lehrkräfte eine strukturelle Widersprüchlichkeit in Rechnung gestellt wird, so findet sich eine Entsprechung für die Schülerinnen und Schüler nicht. Deren Bezugnahme auf Schule und die angebotenen Lernthematiken wird prinzipiell idealisiert. Zum Tragen kommt eher die Vermittlungsseite von Bildung denn die Seite der Selbst- und Weltverständigung. Wenn Gruschka von der „Konfrontation der Schüler mit In-

halten als möglichen Bildungsanlässen“ (S. 52) spricht, so sind es eben doch die von den Lehrenden vorgegebenen Inhalte; Bezugnahmen der Schülerinnen und Schüler darauf, die subjektiven Lerninteressen entsprechen können dabei zwar zufällig zustande kommen, sind aber nicht systematisch angelegt (es sei denn man unterstellt die prinzipielle und für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen geltende Relevanz des Kanons der Unterrichtsinhalte für eine Selbst- und Weltverständigung). Auch wenn eine damit zusammenhängende Widersprüchlichkeit der Interessen der Schülerinnen und Schüler für eine Rekonstruktion einer gelingenden Vermittlungslogik zunächst unbedeutend sein sollte, so ist doch zu fragen, ob im Kontext der sozialen Lehr-Lern-Situation daraus nicht Einflüsse auf das Handeln der Lehrkraft resultieren, die wiederum dann zu den von Gruschka beobachteten Handlungsweisen führen.

2.4.5 Empirische Ergebnisse strukturtheoretischer Schulforschung

Empirische Ergebnisse aus einer Forschung, die dem strukturtheoretischen Professionalitätsmodell folgt, zeigten – so Helsper (2011)¹⁸ – dass es sich beim Unterrichtsgeschehen um Ablaufmuster handele, an deren routinierter Gestaltung durchaus auch die Schülerinnen und Schüler beteiligt seien. In diesen Mustern würde allerdings häufig „der bildende Gehalt der Sache und die Vermittlung zwischen Person und Sache ins Leere“ (S. 159) laufen. Nur beim – seltenen – Verlassen der gewohnten unterrichtlichen Kommunikationsmodi käme es als eine Art Störung des Geschehens zu einer „sachbezogenen Emergenz des Neuen“ (S. 159f.). Auch in Situationen, die deutlich durch Methodenvielfalt und Orientierung an den Schülerinnen und Schülern gekennzeichnet seien, gebe es „erhebliche Probleme in der bildenden Aneignung der Sache durch die Schüler“ (a. a. O.). Aufgrund des Handelns der Lehrkräfte käme es immer wieder zu einem „Umschlagen in Dominanz im Unterrichtsgeschehen“ (a. a. O.).

Die mit Schulreforminitiativen verbundenen Paradoxien pädagogischen Handelns seien inzwischen gut untersucht.

„Es ergeben sich Spannungen zwischen Beharren und Verändern, zwischen entdeckenden Lernprozessen und einer Orientierung an einem feststehenden Kanon, zwischen einer auf Nähe orientierten Beziehungsarbeit und der unumgänglichen Rollenformigkeit schulischen Handelns, zwischen hochfliegenden pädagogischen Idealen und hohen Belastungen. Berufsbiographisch ergeben sich Spannungen zwischen kreativen Gestaltungsmöglichkeiten und einer starken Fokussierung auf Schulisches, mit Überforderung und Enttäuschungsanfälligkeit“ (S. 161).

Besonders sei die Autonomieantinomie untersucht. Hierbei zeigten sich Formen einer inszenierten „Als-ob-Autonomie“, einer „verordneten Autonomie“ bzw. einer (die Lehrkraft) „entlastenden Autonomie“ (S. 161f.). Bezogen auf die Antinomie von Nähe und Distanz würden die

¹⁸ Helsper bezieht sich dabei u. a. auf Arbeiten von Gruschka (2009), Koring (1989), Twardella (2008), Breidenstein & Schütze (2008) und Bender (2010)

Rekonstruktionen zwischen „einer starken Sach- und Distanzorientierung, in der die Vermittlung mit der Person und diffusen Bezügen der Schüler tendenziell fehlt schlägt“ (S. 162) und Schulkulturen mit einer starken „Person- und Näheorientierung (...), in denen Verstrickungen in Näheversprechen im Vordergrund“ (a. a. O.) stünden. Ebenso seien diesbezüglich eine fehlende reflexive Distanz der Lehrkräfte, Enttäuschungen von Näheversprechen sowie „af-fektive Entgleisungen“ (a. a. O.) von Lehrkräften rekonstruiert worden. Helsper weist darauf hin, dass spezifische antinomische Spannungen in einen (schul-)kulturellen Kontext eingeordnet werden müssten, wobei sowohl eine nationale Berufskultur wie auch die Sinnordnung einer Einzelschule eine Rolle spiele (vgl. S. 162).

Mit Verweis auf Forschungen u. a. durch Wernet (2006) und Beck u. a. (2000) hebt Helsper hervor, dass es beim Einsatz von fallrekonstruktiven Verfahren in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu paradoxen Konsequenzen kommen kann. Ausgelöste Irritationen könnten zu ausgeprägten Forderungen nach sicheren Handlungskonzepten, zu abkürzenden Interpretationen oder zu einer unhinterfragten Reproduktion von Wissen führen (vgl. Helsper 2011, S. 163).

Fabel Lamla (2004) sei bei seinen Rekonstruktionen auf 4 Typen von Professionalität als Ergebnis berufsbiographischer Veränderungsanforderungen gekommen: Verhinderte Professionalisierung als Folge fehlender Sinnstiftung (Typ A), übermäßig enge Sinnkonstruktion (Typ B), inkonsistente Professionalität mit kreativen Zielsetzungen aber ausbleibender Umsetzung (Typ C) und gelingender Professionalisierung (Typ D). Für eine erfolgreiche Professionalisierung wesentliche Kompetenzen der Reflexion und der Balancierung hätten sich dabei als durch ein Milieu bedingt erwiesen (vgl. Helsper 2011, S. 165).

2.4.6 Deutungsmuster von Lehrenden

Da zunächst davon ausgegangen werden kann, dass eine Rekonstruktion von Deutungsmustern von Lehrkräften dem Anliegen der hier vorliegenden Arbeit nahe kommt, wird an dieser Stelle exemplarisch Bezug auf eine entsprechende Arbeit genommen.

Wittek (2013) beschreibt einen Ansatz zur Rekonstruktion der Deutungsmuster von Lehrenden im Kontext mit Entwicklungsaufgaben. Ihr konkreter Untersuchungszusammenhang ist die Konfrontation von Lehrkräften an Berliner Gemeinschaftsschulen mit der Anforderung verstärkt auf die Heterogenität von Schülerinnen und Schülern einzugehen. Ausgehend von erzählgenerierenden Leitfadeninterviews, die sie vor einer Einführungsphase bzw. nach dieser Phase geführt hat, rekonstruiert sie Deutungen der Entwicklungsaufgaben Rollenfindung, Anerkennung, Vermittlung und kollegiale Kooperation (vgl. S. 182ff.). Die Entwicklungsaufgaben als Ausdruck äußerer Anforderungen rekonstruiert sie mit Hilfe der Grounded Theory als kategoriales Verfahren, die Deutungen dieser Entwicklungsaufgaben mit Hilfe der dokumentarischen Methode mit fallbezogenen Einzelauswertungen und einer Typisierung von Deutungsmustern als Ergebnis (vgl. S. 143ff.).

Bemerkenswert ist hier die Kombination der Rekonstruktion der äußeren Anforderungsdimensionen und der inneren Deutungsdimensionen. So können die Bezugnahmen der Befragten auf eine konkrete, in einem formalen Setting (Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin) implizierte Anforderung untersucht und gleichzeitig daraufhin überprüft werden, ob und wie sich die Befragten auf diese Dimensionen beziehen und ggf. im Verlauf der Pilotphase ihre Bezugnahmen verändern.

Das Handeln der Lehrkräfte versteht sie vor allem als Gestaltungsaufgabe (vgl. S. 153ff.). Gestaltet werden müssten die Lernstrukturen, die individuelle Lernprozessberatung, der Schulentwicklungsprozess und die unterrichtsbezogene Kooperation (vgl. S. 153). Bezogen auf die Lernstrukturen führt sie u. a. die folgenden, sich aus den Auswertungen ergebenden Gestaltungsanforderungen: „Gestaltung von sozialem Lernen und kooperativem Lernen“ (S. 155), „Integration ‚schwieriger‘ Schülerinnen und Schüler“ (S. 156), „Gestaltung einer lernförderlichen Lernumgebung“ (S. 158), „Gestaltung einer konzentrierten Arbeitsatmosphäre“ (S. 159), „Entwicklung und Bereitstellung differenzierter Aufgaben und Arbeitsmittel“ (S. 161). In Hinblick auf die individuelle Lernprozessberatung listet sie u. a. auf: „Ausbalancieren von Selbst- und Fremdsteuerung“ (S. 167), „Gestaltung einer differenzierten und motivierenden Bewertung“ (S. 169). Während Wittek hinsichtlich einer unterrichtsbezogenen Kooperation auch die „Aushandlung von Entscheidungen“ (S. 173) anführt, finden sich Anforderungen, die sich auf eine Interaktivität mit den Schülerinnen oder Schülern bzw. eine Reflexivität in Hinblick auf die eigenen Entscheidungen und Handlungsweisen beziehen, bei ihr nicht.

Die methodologischen Überlegungen und methodischen Verfahren Witteks sind zweifelsohne anregend und geeignet, neue Zugänge zu Deutungsmustern von Lehrkräften zu gewinnen. Anders als in der hier vorliegenden Arbeit wird allerdings der Logik normativer Setzungen (Einführung eines erweiterten Umgangs mit der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern) und der Herstellbarkeit und Steuerbarkeit von lernförderlichen Lehr-Lern-Settings gefolgt. Die Betrachtungsperspektive ist also letztlich die einer von politischen Entscheidungen bzw. behördlichen Anordnungen angestoßenen Veränderungsanforderung. Dagegen wird in dem hier beschriebenen Vorgehen versucht, Deutungsmuster (als Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge) vom Standpunkt der Lehrenden her zu denken und zu rekonstruieren. Dabei können Bezugnahmen auf konkrete äußere Anforderungen aufscheinen; es kann aber gerade auch gelingen unerwartete Bezugnahmen zu entdecken bzw. unerwartete Formen der Bezugnahmen zu identifizieren. Äußerst ertragreich könnte es ggf. sein, diese beiden Perspektiven auf ein gemeinsames Datenmaterial zu beziehen.

Wittek kommt in ihrer fallübergreifenden Auswertung der Deutungsmuster zu drei Typen: „Rahmung“, „Experiment“ und „Person“ (S. 299). Für eine theoretische Aufschlüsselung greift sie auf die Konzepte Verhältnis von Handlung und Struktur (vgl. S. 300), „reflective practitioner“ (S. 302) und pädagogisches Arbeitsbündnis (vgl. S. 304) zurück. Während beim Deutungsmuster ‚Rahmung‘ der Schwerpunkt auf der Vorstellung liege, den Schülerinnen und Schülern einen Rahmen und eine Orientierung zu geben (vgl. S. 306), ginge es beim Deutungsmuster ‚Experiment‘ um ein situatives, aber zielorientiertes Ausprobieren verschiedener

Lösungen (vgl. S. 308) verbunden mit einer „hohen dauerhaften Beanspruchung“ (a. a. O.). Beim Deutungsmuster ‚Person‘ müsse von einer ausschlaggebenden Bedeutung der eigenen Person als Lehrkraft ausgegangen werden (vgl. S. 309f.).

2.4.7 Subjektive Theorien von Lehrkräften

Ähnlich wie Arbeiten zu Deutungsmustern versprechen solche zu subjektiven Theorien Hinweise auf Möglichkeiten, die Fragestellung der hier vorliegenden Arbeit in Angriff zu nehmen.

Die Forschung zu subjektiven Theorien von Lehrkräften basiert auf der Annahme einer Parallelität zwischen der Erkenntnismöglichkeit der forschenden Subjekte und derjenigen der Subjekte, die im Fokus der Forschung stehen.

„Im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Selbstbilds und damit dieser Parallelität steht die grundlegende Fähigkeit des Menschen zur (Selbst-)Erkenntnis. Das darauf ausgerichtete Menschenbild nennen wir deshalb epistemologisches Subjektmodell (...). Es setzt als zentrale anthropologische Merkmale des Menschen an: Sprach- und Kommunikationsfähigkeit, Reflexivität, potenzielle Rationalität und Handlungsfähigkeit. Dabei stellt die Handlungsfähigkeit den dezidierten Gegenpol zum (primär) reaktiven Verhalten dar. Handeln ist eine intentionale Aktivität; Intentionalität (Absichtlichkeit) ist das Kernmerkmal, aus dem sich alle anderen Charakteristika von Handlungen ergeben (...) Absichtlichkeit impliziert, dass mit dem Handeln ein Sinn verbunden, ein Ziel angestrebt wird“ (Groeben und Scheele 2010, S. 151).

Rekonstruiert werden subjektive Theorien als komplexe Kognitionsstrukturen mit einer gewissen Parallelität zu wissenschaftlichen Theorien (vgl. S. 152). Dazu dient ein dialogisches Forschungsverfahren, das darauf beruht, die subjektiven Theorien bezogen auf konkrete Handlungssituationen in einem Rückkopplungsverfahren teilweise gemeinsam mit den Befragten zu rekonstruieren (vgl. S. 154 – siehe auch 4.2). Ziel einer darauf aufbauenden Forschung zum Handeln von Lehrkräften sei es, aufzuklären, „wodurch problematisches Handeln (oder Verhalten) aufseiten der Lehrkräfte (...) zustande kommt: durch inadäquate, wenn auch handlungsleitende STn (subjektive Theorien – H. I.) oder im Gegenteil dadurch, dass adäquate STn nicht in Handlungen umgesetzt werden“ (S. 157). Den rekonstruierten subjektiven Theorien wird eine Beobachtung der tatsächlichen Handlungssituation gegenübergestellt¹⁹, so dass Übereinstimmungen zwischen den Intentionen der Handelnden und den tatsächlichen Handlungsverläufen ebenso ermittelt werden können wie Brüche, Sprünge, Abweichungen oder Blindstellen (vgl. Groeben und Scheele 2010, S. 159).

Eingebettet sind solche Forschungsvorhaben häufig in Fragestellungen nach einer Verbesserung des Handelns. So wird etwa gezeigt, dass Lehrkräfte, die in Konfliktsituationen mit Schülerinnen oder Schülern erfolgreicher handeln, komplexere und besser organisierte subjektive Theorien haben (vgl. Fussangel 2008, S. 74).

¹⁹ Dies gilt allerdings nur für einen Teil der Forschungsvorhaben, die sich auf das Konzept der subjektiven Theorien beziehen (vgl. Kindermann 2016)

In Übereinstimmung mit hier zugrundeliegenden theoretischen Annahmen wird in Forschungsarbeiten zu subjektiven Theorien von der Intentionalität der handelnden Subjekte, deren Sicht auf ihr Handeln in subjektiven Repräsentationen, der Kommunizierbarkeit dieser Repräsentationen, der Möglichkeit von Inkonsistenzen zwischen subjektiver Theorie und tatsächlichem Handeln sowie der Bedeutsamkeit dieser Repräsentationen für das Handeln ausgegangen. Teilweise unabhängig von der theoretischen Konzeption ist vor allem die Methodik der Forschung bemerkenswert und weist Parallelen zu dem Vorgehen auf, das für die vorliegende Arbeit zum Einsatz kam (siehe hierzu 4.2).

Offen bleiben bei der Konzeption der subjektiven Theorien allerdings wesentliche Fragen nach dem Verhältnis dieser subjektiven Repräsentanzen zu gesellschaftlichen Verstehensmustern, der Einbindung der Subjekte in konkrete Handlungskontexte und Lebenssituationen sowie zu den Ursachen von Inkompatibilitäten, Inkonsistenzen und Leerstellen in den subjektiven Theorien. Eine Erklärung, warum rekonstruierte subjektive Theorien in bestimmten Handlungssituation nicht relevant sind, kann aus dem theoretischen Modell heraus nicht gefunden werden. Insgesamt wird ein Subjekt zur Grundlage gemacht, das relativ solitär agiert und dessen Sicht auf das professionelle Handeln nur losgelöst von konkreten Situationen geklärt werden kann. Strukturelle Gegebenheiten bzw. Interaktionen tauchen allenfalls sekundär, aber nicht als konstituierender Kontext für das Handeln auf. Problematisch ist auch die normative Außenbewertung der Handlungen. So ist etwa eine aus Sicht der Forschenden erfolgreiche Konfliktbearbeitung oder Kooperation von Lehrkräften mit Wertungen und Perspektiven verbunden, die auch andere sein könnten.

2.4.8 Zweite Zwischenbilanz

Die in dem Kapitel 2.4 beschriebenen Modelle zur Klärung der Frage nach der Professionalität von Lehrkräften richten die Aufmerksamkeit auf die Kontingenz der pädagogischen Handlungssituation wie sie durch strukturelle Gegebenheiten hervorgerufen wird und darauf, dass dies eine sinnkonstituierende Bezugnahme der Lehrkraft (in Form von reflexiver Handhabung, Deutungsmustern oder subjektiven Theorien) auf die Situation in ihrer strukturellen Einbindung erfordert. Die Sicht des Subjekts auf sein Handeln wird dann vor allem aus diesen Bezugnahmen heraus verstehbar, die allerdings - dem strukturell bedingten Entscheidungsdruck folgend - in routinierten Abläufen eingebettet auch der handelnden Lehrkraft selbst nur in Ausschnitten bewusst sind.

Auch wenn aufgrund der Widersprüchlichkeiten der strukturellen Gegebenheiten jedes Handeln zwangsläufig mit vielfältigen Risiken behaftet ist und jede Fokussierung auf einen Pol einer Antinomie zwangsläufig die Vernachlässigung des anderen Pols bedeutet, so gibt es - folgt man den hier beschriebenen Ansätzen - dennoch keine Beliebigkeit hinsichtlich der Frage gelingender Lehr-Lern-Situationen. Während Helsper dies an einem gelingenden Arbeitsbündnis zwischen lehrender und lernender Person festmacht, betont Gruschka vor allem den sachbezogenen Aspekt des Lehr-Lern-Geschehens und macht sachgerechte Bezugnahmen darauf zum Maßstab für ein Gelingen.

Das Anliegen der dargestellten Arbeiten zu Deutungsmustern (siehe 2.4.6) bzw. zu subjektiven Theorien (siehe 2.4.7) ist es, die Sinnkonstitutionen der einzelnen Handelnden in den Blick zu bekommen, Helsper interessiert sich dagegen vor allem für die strukturellen Gegebenheiten für Sinnkonstitutionen; subjektive Begründungen sind nicht der Schwerpunkt seines Interesses.

Bei Helsper bleibt eher unklar, auf welches Verständnis von Lernen bzw. von schulischen Lehr-Lern-Situationen er sich bezieht. So wird eine unterrichtliche „Normalsituation“ mit einem Fokus auf Vermittlung zwar als in Spannung stehend zu einem Professionellen-Klienten-Verhältnis gesehen, aber nicht hinterfragt, ob diese Situation mit grundsätzlichen Schwierigkeiten in Hinblick auf die Möglichkeiten eines Lernens als Welt- und Selbstverständigung verbunden ist und ob sich in der institutionellen Rahmung und den inhaltlichen Vorgaben nicht Aspekte des Ausschlusses oder der Einschränkung von Teilhabe an den gesellschaftlichen Prozessen artikulieren, die quer zu den vom ihm konstatierten Widersprüchen und Antinomien liegen.

Notwendig ist eine präzisere Bestimmung der – in Hinblick auf ein Arbeitsbündnis – gelingenden und nicht gelingenden Lehr-Lern-Situationen. Helsper und auch Gruschka gehen letztlich von einer zumindest von der Seite der Schülerinnen und Schüler her idealisierten Lehr-Lern-Situation aus, auch wenn Einschränkungen, die eine solche verhindern können, klar benannt werden. Grundlage des Hesperschen Modells ist die Krise, verstanden als Bildungsanliegen der Schülerinnen und Schüler. Im Gegensatz zu Schratz u. a. (Paseka et al. 2011) stellt er diese nicht in einen grundsätzlichen Kontrast zu dem Bildungsanliegen der Institution Schule bzw. dem gesellschaftlichen Vermittlungsanliegen. Bei ihm stehen sich nicht die jeweils damit verbundenen (teilweise auch auf eine Begrenzung einer Teilhabe gerichteten) Interessen gegenüber, sondern der Fall und das allgemeine Wissen.

Gelingt eine Rekonstruktion von subjektiven Sichtweisen auf professionelles Handeln wie bei den Ansätzen zu den Deutungsmustern oder den subjektiven Theorien, dann bleibt immer noch die Frage offen, was dazu führt, dass Lehrkräfte in konkreten Handlungssituationen nicht auf bestimmte Deutungsmuster oder subjektive Theorien zurückgreifen. Statt darauf zu setzen, Deutungsmuster oder subjektive Theorien von Lehrkräften umfassend zu rekonstruieren um dann daraus das professionelle Handeln ableiten zu können, scheint es naheliegender zu sein zu versuchen, bezogen auf konkrete Situationen das Handeln in dieser Situation in seinen Sinnkonstitutionen zu rekonstruieren und von da ausgehend zu versuchen, situationsübergreifende Aspekte ausfindig zu machen. Damit wird zwar der Versuch aufgegeben, das Gesamtrepertoire an handlungsermöglichenden Verstehensmustern einer Lehrkraft zu erfassen; dafür wird eher verständlich, warum in einer konkreten Situation auf ein bestimmtes Wissen oder einen bestimmten Aspekt einer subjektiven Theorie zurückgegriffen wird. Hilfreich kann dabei das Modell sein, das Günther und Ludwig (2014) in Hinblick auf eine Systematisierung professionellen Wissens vorgelegt haben. Die darin enthaltenen Wissensdomänen Kontextwissen („contextual knowledge“), pädagogisches Handlungswissen („pedagogical knowledge of action“), (fach-)spezifische Expertise („specific expertise“) und

subjektive Theorien und Überzeugungen („subjective theories and convictions“ – alle S. 64) können verstanden werden als auf unterschiedlichen Ebenen angelegte Reservoirs, auf deren Elemente in einer konkreten Handlungssituation so zugegriffen wird, dass daraus insgesamt ein für das Subjekt funktionales Erschließen der Situation und ein damit in Zusammenhang stehendes Handeln möglich werden.

Wesentlich für das Folgende ist, dass von Lehr-Lern-Situationen ausgegangen werden muss, die von verschiedenen und unterschiedlich gelagerten Spannungsverhältnissen geprägt sind und die es erforderlich machen, sinnhafte Entscheidungen zu treffen, um pädagogisch handeln zu können. Im Mittelpunkt des Interesses stehen dabei die Sinnkonstitutionen in ihrer Unterschiedlichkeit und ihrem Zusammenhang mit strukturellen Gegebenheiten.

Um den letztgenannten Aspekt zu vertiefen wird nachfolgend auf ein Modell zurückgegriffen, das versucht, Kompetenz in einem Zusammenhang von individuellem Vermögen und strukturellen Gegebenheiten zu fassen.

2.5 Professionalität und Kompetenzen in einem Kontext von Handeln und Struktur

Angesichts der bereits oben (siehe 2.3) dargestellten divergierenden Sichtweisen auf Kompetenzen und deren Bedeutung für aktuelle bildungspolitische Diskurse verspricht eine Auseinandersetzung mit einer Modellierung von Kompetenzen als sinnhaften Handlungsressourcen, die sich immer auch auf strukturelle Gegebenheiten beziehen, Hinweise auf mögliche Wege der Bearbeitung der eigenen Forschungsfrage. Dies gilt umso mehr als sie sich auf die bereits als Referenz ausgewiesenen grundlegenden Überlegungen Oevermanns und Helpers beziehen und konkrete Forschungsarbeiten begründen. Von Interesse ist dabei, ob sich aus dem Zusammenführen von strukturtheoretischen und kompetenztheoretischen Modellen eine erweiterte Plattform für die Analyse der Handlungsbegründungen von Lehrkräften ergibt.

2.5.1 Kompetenz-Domänen als analytisches Modell für das professionelle Handeln von Lehrkräften

Paseka, Schratz & Schritteser (2011) stellen ein Kompetenzmodell vor, in dem sie sich auf den handlungstheoretischen Ansatz von Joas (1996) aber auch explizit auf die Arbeiten Oevermanns (1996) und Helpers (1996) zur Professionalität beziehen. Menschliches Handeln hätte einen überindividuellen Bezug, es sei sozial eingebettet (vgl. Paseka, Schratz & Schritteser 2011, S. 13), wäre eine Antwort an eine Situation, sei dabei relativ unbestimmt und reziprok bezogen auf Ziele und Mittel (vgl. S. 14). Das Motiv läge in dem Bemühen um Krisenbewältigung, die mit einer kooperativen und sprachlich vermittelten Wahrheitssuche verbunden sei: „Im Zusammenspiel von *Situiertheit*, *Krisenbearbeitung* und *Kreativität* entfaltet sich der Sinnhorizont menschlichen Handelns“ (S. 15). Handeln sei die grundlegende Form von Differenzbewältigung, zwar immer an eine Situation und deren gegebene Bedin-

gungen gebunden, dadurch aber nicht abschließend determiniert und entscheidungsoffen (vgl. a. a. O.).

Für Paseka, Schratz und Schritteser ergibt sich daraus, dass Professionalität in einem Kontext von Handeln und Struktur gefasst werden muss. Strukturen könnten charakterisiert werden als kontingent, Offenheit zulassend und ein variables Handeln ermöglichend, aber auch erfordernd (vgl. S. 17). Strukturen würden einen Raum sinngebender, sozial eingebetteter (Handlungs-)Optionen aufspannen, also gleichzeitig das Handeln limitieren, es aber auch ermöglichen, in jeder konkretisierenden Reproduktion einer Struktur durch die Handelnden läge immer auch eine Transformation (vgl. S. 18).

„Das rekursive Zurückgreifen auf vorhandene Strukturen ermöglicht es den Handelnden einerseits, jeweils 'sinnhaft' zu handeln, und gewährleistet andererseits, dass sie *a/s* Akteurinnen und Akteure in dem jeweiligen spezifischen Kontext anerkannt werden, d. h. dass ihr Handeln auch aus der Sicht der jeweils anderen als verständlich und kohärent wahrgenommen wird. Nur unter dieser Voraussetzung können sie sich in diesem Kontext behaupten“ (S. 19).

In Anlehnung an Giddens (1997) gehen Paseka, Schratz & Schritteser (2011) bezogen auf die Professionalität von Lehrkräften von drei Grundformen von Strukturen aus: „Legitimierungen und Normierungen“, „Macht- und Hierarchiestrukturen“ (als interne Spezifizierung von Funktionen, Ressourcen und Handlungsoptionen) und „Codes und Bedeutungsmuster“ (alle S. 21). Dem müsse noch die grundlegende Logik für professionelles Handeln (in Form fallbezogener Bearbeitung der Probleme von Klientinnen und Klienten) und die systematische Widersprüchlichkeit von Rollenhandeln und Handeln als ganzer Person im Kontext eines Arbeitsbündnisses hinzugefügt werden (vgl. S. 22).

Erforderlich für ein erfolgreiches Handeln seien soziale Räume in Form von „Professional Communities“, in denen diskursiv und kollegial Entscheidungen aus allgemeinen (theoretischen) Erkenntnissen abgeleitet und begründet und in die konkrete Interaktionssituation mit den Klientinnen oder Klienten falladäquat eingebracht werden könnten (vgl. S. 23). Es reiche aber dabei nicht aus, „wenn Subjekte Kompetenzen entwickelt haben; es bedarf auch entsprechender Strukturen, die diese Kompetenzen zur Umsetzung und Anwendung gelangen lassen, die den Subjekten Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen und damit Strukturentwicklung anregen“ (a. a. O.).

Als Konsequenz wird in dem von Paseka, Schratz & Schritteser vertretenen Ansatz von Kompetenzfeldern, sogenannten *Domänen*, ausgegangen. Diese würden individuelle Kompetenzen beschreiben, aber gleichzeitig Strukturen voraussetzen, die die Ausbildung dieser Kompetenzen ermöglichen. Die Kompetenzen seien Ausdruck professioneller Haltungen von Lehrkräften unabhängig von Bildungsbereichen und könnten sich nur dann entfalten, wenn es auf der Systemebene darauf bezogene höherstufige Prozesse gebe, die zahlreiche Ansatzpunkte für Schulentwicklung, Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und für Konzepte lieferten, die „die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt“ (S. 24) stellten. Die

Domänen „Reflexions- und Diskursfähigkeit“, „Professionsbewusstsein“, „Kooperation und Kollegialität“, „Differenzfähigkeit“ und „Personal Mastery“ würden ergänzt durch eine „sechste Disziplin“, die für die inhaltlich-fachliche bzw. bildungsgangsspezifische Anbindung stünde (alle S. 25f.).

Neben Reflexivität und Reflexionsfähigkeit müsse bei der ersten Domäne insbesondere die *Diskursfähigkeit* „als Entwicklungsmoment pädagogischer Professionalität“ (S. 28) benannt werden. Die Domäne '*Professionsbewusstsein*' beziehe sich vor allem auf die Fähigkeit, 'diffuse' und 'spezifische' Beziehungsaspekte zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern situationsadäquat zu handhaben, Autonomieansprüche zugunsten der Schülerinnen und Schüler gegenüber Außenansprüchen durchzusetzen und sich insgesamt bewusst zu der Profession zu verhalten; auch dies sei nur im Kontext mit geeigneten Rahmenbedingungen möglich (vgl. S. 29f.). *Kollegiale Zusammenarbeit* sei die entscheidende Verbindung zwischen „Einzelaktivitäten der Lehrerinnen und Lehrer im Klassenzimmer und den Bemühungen um die Entwicklung der gesamten Schule“ (S. 31), über die der Weg führen könne zu einer „Lerngemeinschaft von Expertinnen und Experten“ (S. 32). *Differenzfähigkeit* bezöge sich auf die Vielfalt in den Lerngruppen, die eine „Moderation der Heterogenität“ (S. 34) erfordere, die allerdings in der Schule vielfach begrenzt sei (etwa durch Jahrgangsguppen, Zeiteinteilung, Lehrpläne). Innerhalb dieser Grenzen gebe es aber immer auch Möglichkeiten für Lehrkräfte von einer 'Falldeutung' ausgehend, zu einer individuellen Lernförderung zu kommen. Differenzfähigkeit stünde im Kontext von individuellen Fähigkeiten der Lehrkräfte aber auch von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und sei ihrerseits wiederum auf geeignete Rahmenbedingungen angewiesen. „Dies beinhaltet für Lehrerinnen und Lehrer in entscheidendem Maß auch die Beobachtung und Veränderung eigener Deutungs-, Erklärungs- und Behandlungsmuster von *Differenz*“ (S. 35). 'Personal Mastery' schließlich meine eine 'Lehrerpersönlichkeit', bei der das aktive Mitgestalten der Rahmenbedingungen in professioneller Verantwortung erfolge: „Individuelle Könnerschaft braucht Kreativität, Querdenken und Professionalität, Mut zum Erproben von Neuem, Gelassenheit und Zeit zur Reflexion.“

2.5.2 Ungewissheiten und Spannungsverhältnisse

Schrittesser (2011) argumentiert unter Bezug auf Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992), dass es erforderlich sei, das Verhältnis von Pädagogik und Professionalität der pädagogisch Tätigen zu bestimmen (vgl. Schrittesser 2011, S. 102). Die eine Seite dieses Verhältnisses stünde im Zusammenhang mit der – für den Fortbestand der Gesellschaft zwingend erforderlichen – Vermittlungskompetenz, die jedoch auf der anderen Seite in der spezifischen Form professioneller (an den Klientinnen und Klienten orientierter, pädagogischer) Tätigkeit realisiert werden müsse, die durch einen „unhintergehbaren Kern von Ungewissheit“ (S. 103) bestimmt sei. In der pädagogischen Tätigkeit müsse also ein Bezug zwischen Wissen und der diesem Wissen Widerstand entgegen setzender Singularität eines konkreten Falls hergestellt werden (vgl. S. 103f.).

Hiermit fasst Schritteser ein wesentliches Spannungsverhältnis pädagogischer Tätigkeit, das durch den Pol Wissen auf der einen Seite und den Pol Singularität des Falls auf der anderen Seite aufgespannt werde. Schritteser weist mit Bezug auf Wimmer (1996) darauf hin, dass dies zu der Neigung führen könne zu versuchen, die Spannung über eine Hinwendung zum Wissenspol (Erweiterung und Vertiefung der Wissensbasis) ggf. in Verbindung mit einem „Rückzug auf intuitive, alltagsorientierte Deutungs- und Handlungsmuster“ (Wimmer 1996, zit. n. S. 104) aufzulösen, was aber nicht gelingen könne, da ein Fall nicht unter gegebene Wissensbestände subsumiert werden könne. Ein wesentliches Mittel professioneller pädagogischer Tätigkeit müsse daher nicht eine bestimmende sondern eine „reflektierte Urteilskraft“ (S. 104) sein. Solchermaßen bestimmte Strukturanalogien könnten als Idealkonstrukt verstanden werden, das in der Schule durch die Schulpflicht, die mangelnde Kontraktfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und den – normalerweise – nicht gegebenen direkten Fallbezug eingeschränkt sei (vgl. S. 105).

In Auseinandersetzung mit den Kompetenzmodellen Roths (1971) und Weinerts (2001) macht Schritteser deutlich, dass die dort beschriebenen Kompetenzen in Hinblick auf Professionalität nur so etwas wie Stützfunktionen und Voraussetzungen erweiterter Handlungsfähigkeit mit eher operativer Bedeutung (vgl. Schritteser 2011, S. 108) seien. Professionelles pädagogisches Handeln diene demgegenüber dazu, den Klientinnen und Klienten dabei zu helfen, lebenspraktische Autonomie zu gewinnen; es ginge dabei um die Besonderheit der 'Krisenbewältigung' als Gestaltungsmöglichkeit und Lernanlass (vgl. a. a. O.). Pädagogische Kompetenz müsse daher die Aspekte Kreativität und deren Bezug auf die strukturelle Situiertheit (besondere Beziehung von Subjekt und Situation) beinhalten (vgl. S. 109f.).

Schritteser geht hinsichtlich der Frage nach der empirischen Erfassbarkeit der Kompetenzen bzw. Domänen von dem Dilemma aus, dass Kompetenzen nur in ihren konkreten Ausprägungen erfasst werden könnten und eine definitorische Beschreibung dieser Ausprägungen aber der Komplexität von Kompetenzen nicht gerecht würde (vgl. S. 113). Dies würde eine 'Messbarkeit' (etwa durch Reduzierung der Kompetenzen auf kognitive Aspekte) im Grunde ausschließen, da dann die für Kompetenzen ebenso entscheidenden kreativen, reflexiven oder intuitiven Aspekte fehlten und der Gegenstand nicht adäquat erfasst wäre. Möglich sei aber eine 'sprachlich-hermeneutische' Erfassung der diversen Artikulationsformen der Domänen und davon ausgehend eine schrittweise Konkretisierung der Domänen (vgl. S. 119).

Wenn damit ein Rahmen auch für einen empirischen Zugang gesetzt ist, so wird im folgenden Abschnitt exemplarisch die für die vorliegende Arbeit besonders interessante Domäne der Personal mastery dargestellt, welche Erkenntnisse über die Grundlagen des Handelns von Lehrkräften empirisch zu gewinnen sind.

2.5.3 Respezifizierung pädagogischen Wissens und empirisches Erfassen der Personal mastery

Auch Paseka (2011) setzt sich explizit mit der Frage der empirischen Erfassbarkeit der Kompetenzen auseinander. Neben Helpers (1996) Modell der Antinomien greift sie Wernets (2003) Überlegungen zur Permissivität auf, die zu prinzipiell unkalkulierbaren Fall-zu-Fall-Entscheidungen führen könne (vgl. Paseka 2011, S. 128). Eine symbolisch-interaktionistische Betrachtungsweise würde darüber hinaus von symbolischen Sinnzusammenhängen ausgehen und die Möglichkeit einer Respezifizierung eines wissenschaftlich begründeten Wissens im konkreten Fall durch einen interaktiven Konstruktionsprozess sehen. Der damit verbundene Aushandlungsprozess sei allerdings fehleranfällig und spannungsreich, da eine wechselseitige Sinnübereinstimmung im Grunde gleichermaßen Voraussetzung wie Resultat sei (vgl. S. 130). Die äußeren Strukturen würden nicht vollständig und identisch verinnerlicht, sondern reproduziert und dabei verändert. Zudem gäbe es immer die Möglichkeit, im konkreten Handlungsvollzug diese zu reflektieren und situationsadäquat zu modifizieren (vgl. S. 132f.).

Auf diesen Grundlagen kommt Paseka zu einer Konkretisierung der Domäne ‚Personal Mastery‘. Maßgeblich für diese sei, dass die Lehrkraft in der Lage sei

- Wissen zu nutzen, um zu einer Diagnose und damit zu einer Problemdefinition zu kommen und erst an dieser ansetzend Überlegungen zur Bewältigung zu entwickeln (vgl. S. 133);
- auf der Basis vorhandenen professionellen Wissens aber auch der intuitiven Erfassung des Falls ihr Handeln zu begründen und die letztliche Auswahl der Handlungsmöglichkeit offen zu legen;
- aus der Differenz zwischen erfasstem Zustand und möglichem Ziel eine 'kreative Spannung' zu gestalten, die Lernen ermöglicht (vgl. S. 134).

Paseka verdeutlicht, dass die so verstandene Domäne sich von auf die 'Persönlichkeit' bezogenen Professionalitätsansätzen dadurch unterscheidet, dass „berechenbare Zusammenhangsmaße zwischen dem Unterrichtshandeln von Lehrpersonen und dem Unterrichtserfolg von Schülerinnen und Schülern (...) nicht angestrebt“ (S. 135) würden, sondern dass vielmehr eine darauf bezogene Berechenbarkeit ausgeschlossen sei.

Die Autorin leitet zur empirischen Analyse ein Verfahren ab, das in einem ersten Schritt aus einer deskriptiven – fallbezogenen – Beschreibung des Arbeitshandelns auf der Grundlage aufgezeichneter Interviews (formulierende Interpretation) besteht (vgl. S. 137). Aus fallübergreifenden Vergleichen ließen sich dann Bündelungen und Häufungen erkennen. In einem zweiten Schritt ginge es dann darum, den Handlungsrahmen zu rekonstruieren mit einem Herausarbeiten der wesentlichen Zusammenhänge zwischen Orientierungsschemata und konkreter Handlungspraxis (Typenbildung). Die wichtigste Einschränkung dieses Verfahrens läge in den Interviews, da die Beteiligten, hochkomplexe Prozesse sprachlich fassen, wichti-

ge und bedeutsame Gedanken selektieren und überlegen müssten, welche sie davon dem Gegenüber mitteilen wollten. Letzteres könne beeinflusst sein von der Tatsache, dass bestimmte Routinen den Beteiligten nicht mehr explizit präsent wären bzw. dass bestimmte Emotionen nicht verbal gefasst werden können oder sollen (vgl. S. 139).

Als Ergebnis der empirischen Analysen stellt Paseka **zwei** prinzipiell unterschiedliche **Gruppen** von Orientierungsschemata vor: In der ersten Gruppe beziehen sich die relevanten Aussagen auf „Parameter außerhalb des situativen Handlungskontexts“ (S. 139), während in der zweiten Gruppe der Bezug auf den konkreten Handlungsvollzug im Vordergrund steht. Bei den Schemata, die sich auf Parameter außerhalb des situativen Kontextes beziehen, kommen prinzipiell **drei Dimensionen** als Argumentationsstränge in Frage: Bei der ersten stehen Legitimierungen und Normierungen durch Lehrpläne, Bücher etc. im Vordergrund, bei der zweiten sind es in der konkreten Institution wirkende Macht- und Hierarchiestrukturen (neben Leitungspersonen auch mittelbar Eltern, Betriebe, etc.) und bei der dritten Dimension institutionsspezifische Formen der kollegialen Zusammenarbeit der vorhandenen Ressourcen, der geltenden Regeln und Annahmen. Diese Verweise finden sich in den Aussagen subjektiv modifiziert, teils unter Verweis auf Verpflichtungen gegenüber den Kindern und Jugendlichen, die diesen Parametern zuwider laufen, teils unter Verweis auf Wünsche und Vorstellungen des erzählenden Subjekts selbst.

Im Rahmen dieser Systematik rekonstruiert Paseka 4 Typen:

Typ 1: Kindzentriertheit: die äußerlichen Parameter (im Wesentlichen aus der ersten Dimension) werden zwar nicht prinzipiell in Frage gestellt, das konkrete Handeln insofern an den ‚Kindern‘ ausgerichtet, als dass es zur Bearbeitung nur solcher Themen kommt, bei denen die Lehrkraft den Eindruck hat, dass diese den Kindern Spaß machten und auf ihr Interesse stießen (vgl. S. 142)

Typ 2: Egozentriertheit: die äußerlichen Parameter (im Wesentlichen aus der ersten und der dritten Dimension) werden als Rahmen gesehen, der aber durch eigene Interessen und Schwerpunktsetzungen unterschiedlich ausgefüllt werden kann (vgl. S. 143f.)

Typ 3: „Verschränkung durch Fusion in der Handlungspraxis“ (S. 144): Hier wird die Notwendigkeit äußeren Parametern gerecht zu werden als gering eingestuft, es wird davon ausgegangen, dass es relativ große Freiräume gibt. Die Orientierung dessen was tatsächlich handlungsbestimmend ist, erfolgt an den Interessen der Schülerinnen und Schülern aber auch den eigenen (vgl. S. 146).

Typ 4: „Distanz durch Dezentrierung“ (S. 147): Hier wird eine Distanz zu den täglichen Herausforderungen des pädagogischen Alltags aufgebaut, deren Unsicherheiten und Widersprüchlichkeiten werden gesehen und es wird aktiv eine Balance durch kreatives Gestalten der Handlungssituationen gesucht (vgl. S. 150).

Hinsichtlich des tatsächlichen Handlungsvollzugs stünden Äußerungen im Vordergrund, die sich auf handlungsbestimmende Eindrücke, Intuitionen oder Gefühle beziehen. Dazu kämen Begründungen, die für eine gelingende pädagogische Praxis zwar als notwendig angeführt

würden, nicht aber auf konkrete Vorgaben, Gegebenheiten oder Strukturen sondern lediglich auf ‚immaterielle‘ Voraussetzungen beziehbar wären (vgl. S. 151f.). Paseka ordnet den damit verbundenen Interviewäußerungen den Begriff ‚praktisches‘ Bewusstsein (im Gegensatz zu einem ‚diskursiven‘ Bewusstsein) zu (vgl. S. 153).

Resümierend kommt Paseka in Hinblick auf die aus dem empirischen Materiale gewonnenen Konkretisierungen der Domäne ‚Personal Mastery‘ zu dem Ergebnis, dass nur bei einem der auf der Basis der Gruppe 1 rekonstruierten Typus die Strukturlogiken der Profession erkannt und gestaltend mit ihnen umgegangen würde, bei den anderen Typen hingegen käme es zu Festlegungen auf je einen Ausschnitt des Anforderungsspektrums und damit zu einer eingeschränkten Kompetenz. Bei den der Gruppe 2 zugeordneten Handlungslogiken ließen sich dagegen Aussagen darüber kaum treffen, da die angeführten Handlungsgrundlagen sich einer Rekonstruktion durch die Beteiligten ja gerade entzögen.

Ähnlich wie Paseka argumentiert Reh (2004), wenn sie Professionalität als „Steigerungsform“ eines pädagogischen Berufsvollzugs fasst und die dafür erforderliche Reflexivität bezogen auf die Strukturbedingungen der pädagogischen Arbeit beschreibt, die niemals vollständig gestaltbar sei und durch die Bedingungen einerseits überhaupt erst möglich werde, andererseits zugleich erschwert werde. (vgl. a. a. O., S. 359). Hinsichtlich der bildungspolitischen Diskussion beschreibt sie in Bezug auf Oelkers (2003) die Alternative eines veränderten organisatorischen Rahmens, der diese Reflexivität unterstütze, gegen jene, die wie Terhart (2002) auf „pragmatische Professionalität“ und damit auf eine Änderung des Habitus der Lehrkräfte setze (vgl. Reh 2004, S. 359).

Bezogen auf Unterschiede zwischen einer systemtheoretisch begründeten Professionalität und einer handlungs- und strukturtheoretisch begründeten macht sie deutlich, dass letztere eine „hohe Attraktivität für die Anleitung empirisch-rekonstruktiver Forschungen“ (S. 360) habe. Reh widerspricht auch Wernet (2003), der ausgehend von einem systemtheoretischen Ansatz eine Professionalität von Lehrkräften in Frage stelle, da er keine systematisch widersprüchlichen Handlungsanforderungen an Lehrkräfte ausmachen könne (vgl. S. 361f.): Diese Sichtweise würde zur „Lösung des Problems der Einzelfallentscheidungen in Interaktionssituationen vor dem Hintergrund von Unplanbarkeit und nicht möglicher Folgenabschätzung“ (S. 363) kaum etwas beitragen und wäre zudem unhistorisch.

2.5.4 Ertrag und Grenzen des handlungstheoretischen Professionalitätsansatzes

Folgt man Paseka, Schratz und Schritteser (2011), so dürfen Professionalität und darauf bezogene Kompetenzen nicht verkürzend als individuelle Disposition bzw. Fähigkeiten gefasst werden. Vielmehr müssen stets Zusammenhänge von individuellem Vermögen und institutionellen und überinstitutionellen Rahmenbedingungen als strukturelle Gegebenheiten mit erfasst werden, um Kompetenzen und Professionalität adäquat bestimmen zu können.

Bei jeglicher Betrachtung oder Erfassung von Sinnmustern für pädagogisches Handeln sind die in den subjektiven Sichtweisen verinnerlichten objektiven Macht- und Bedeutungsstrukturen zu beachten, die in der pädagogischen Interaktion auch in Form von sprachlich-symbolischer Macht für eine Perpetuierung der realen Machtverhältnisse sorgen (vgl. hierzu auch Nariz-Wirth (2011)).

Entscheidend - so eine Schlussfolgerung für die vorliegende Arbeit - ist es daher, auf jeder Betrachtungsebene die Individualisierung von Handlungsgründen zu vermeiden. Pädagogisches Handeln ist immer bestimmt durch strukturelle Grenzen und Freiräume innerhalb derer agiert werden kann bzw. die sinnhaft (begründet) vom handelnden Subjekt gefüllt werden müssen. Dabei können die Handlungsspielräume durch Polaritäten bestimmt sein, wie etwa die zwischen Rollenhandeln und Handeln als ganzer Person oder jene zwischen Wissenspol und Fallsingularität.

Wichtig ist auch der mit Professionalität zusammenhängende Aspekt der Begründungsverpflichtung der pädagogisch Tätigen: Diese dient einerseits der Macht- und Statussicherung, andererseits ist sie ein potentieller Ansatzpunkt für intersubjektive Verständigung bzw. Reflexion. Dies muss auch bei der Auswertung von Interview-Äußerungen beachtet werden, da zunächst nicht unterschieden werden kann, ob eine Äußerung eher der ‚Rechtfertigung‘ im Hinblick auf ‚Statussicherung‘ dient oder eher darauf zielt, etwas verstehbar zu machen.

Beachtenswert ist der von Paseka vorgelegte Vorschlag für empirische Arbeiten zu den Domänen: Aus Interviews gewonnene Handlungsbeschreibungen können die Grundlage für fallübergreifende Vergleiche und ein Herausarbeiten der Zusammenhänge mit strukturellen Gegebenheiten sein. Nur in dem Verdeutlichen der individuellen Bezugnahmen auf Orientierungsschemata kann ein adäquates Erfassen der Kompetenzen gelingen.

Auch wenn mit diesem Ansatz damit in wesentlichen Punkten ein Rahmen für das theoretische Konzept der vorliegenden Arbeit und bereits auch Ansatzpunkte für ein empirisches Erschließen der Konkretisierungen der Kompetenzdomänen geliefert wird, so gibt es dennoch Grenzen, die weitere Überlegungen erforderlich machen:

So wird nur allgemein bestimmt, worauf pädagogische Professionalität konkret zielen soll. Eine dezidierte Aufschlüsselung eines zugrunde liegenden Verständnisses von Lernprozessen erfolgt nicht, so dass es nicht möglich ist, Relationen zwischen den definierten Domänen und sich in unterschiedlicher Form vollziehender Lernprozesse herzustellen.

Die Domänen liegen auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen in Hinblick auf das konkrete pädagogische Handeln. In den Beiträgen wird aber deutlich, dass es durchaus eher allgemein-übergreifende Aspekte von Professionalität (Reflexivität / Diskursfähigkeit) und sozusagen nachgeordnete Aspekte (Kollegiale Zusammenarbeit) gibt. Außerdem lassen sich die auf unterschiedlichen Rahmenbedingungen basierenden Widersprüche, die die Domänen maßgeblich beeinflussen, dann nicht systematisierend zuordnen, wenn die jeweilige Abstraktionsebene einer Domäne unklar bleibt.

Auch wenn versucht wird, über das Domänenkonzept der Individualisierung von Kompetenzen zu entkommen, so wird spätestens mit der empirischen Realisierung dieses Problem wieder virulent und nicht zufriedenstellend ausbalanciert gelöst. Auch bei Paseka kommt es letztlich zu einer normativen Bewertung der von ihr rekonstruierten Typen, wenn nur für einen Typ eine Durchdringung der Strukturlogik und ein gestaltender Umgang damit konstatiert werden. Hier besteht die Gefahr, dass eine Kompetenz bezogen auf die Domäne Reflexivität und Reflexionsfähigkeit schlicht als defizitär beschrieben wird, ohne dass nach Gründen dafür gefragt wird. Interessant ist aber vor allem, warum es bei den anderen drei Typen für die Lehrkräfte offenbar gute Gründe gibt, die Strukturlogik nicht zu durchdringen, sondern sich auf je einen Ausschnitt des Anforderungsspektrums festzulegen.

Die Autorinnen und Autoren machen deutlich, dass professionalitätsbezogene Kompetenzen nur im Kontext von Strukturen sinnvoll erfasst werden können; dabei bleiben aber sowohl diese Strukturen relativ unklar wie auch das Verhältnis zwischen den Strukturen und den als individuumsbezogenen Eigenschaften verstandenen Fähigkeiten und Dispositionen. Hinsichtlich der Strukturen wird zwar der Widerspruch zwischen Rollenhandeln und Handeln als ganzer Person konstatiert, es bleibt aber unklar, welche Widersprüche in den drei darüber hinaus genannten Strukturelementen liegen und inwieweit im Rahmen professionellen Handelns das Subjekt sich mit diesen auseinandersetzen muss. Wenn konstatiert wird, dass es sozialer Räume bedarf, um Kompetenzen zur Umsetzung und Anwendung gelangen zu lassen, dann muss auch thematisiert werden, dass gerade auch diese Räume einer Realisierung von Kompetenzen (etwa in Hinblick auf die fallbezogene und klientenadäquate Bearbeitung von Problematiken) entgegenstehen können. Hierzu erfolgt lediglich der eher abstrakte Hinweis auf die Schulpflicht bzw. die mangelnde Kontraktfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die ein ideales Professionellen-Klienten-Verhältnis behindern würden.

Noch am ehesten Nariz-Wirth mit ihrem Rückgriff auf Bourdieu (1996) expliziert eine Vorstellung davon, wie eine Internalisierung äußerer Machtverhältnisse verstanden werden kann (vgl. Nariz-Wirth 2011, S. 164ff.). Diesen Gedanken gilt es für die vorliegende Arbeit weiter zu verfolgen. Bei den Arbeiten von Paseka u. a. bleibt dabei allerdings der entscheidende Punkt unscharf: Sind über die Machtverhältnisse Grenzen gesetzt, innerhalb derer eine Lehrkraft handeln kann, dann muss es einerseits Gründe dafür geben, warum es überhaupt Spielräume gibt und damit zusammenhängend muss geklärt werden, ob diese Gründe (im Verlauf aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen) dazu führen, dass (und ggf. unter welchen Bedingungen) sich die Spielräume vergrößern oder verkleinern. Andererseits gilt es die Möglichkeit der Überschreitung der Grenzen (die historisch vielfach gezeigt werden kann) hinsichtlich ihrer Bedingungen zu spezifizieren. Und schließlich ist – gerade im Hinblick auf die pädagogische Professionalität – zu klären, warum die Spielräume von verschiedenen Subjekten unterschiedlich genutzt werden, was auch mit den Antworten auf die ersten beiden Punkte zusammenhängt.

Wenig hinterfragt bleibt weiterhin, warum ein Gewinn an Autonomie für die Klientinnen und Klienten ggf. nicht erreicht wird. Auch wenn dies in der Logik der Autorinnen und Autoren

u. a. an unzulänglichen Strukturen liegen kann und nicht nur auf fehlende Kompetenzen zurückzuführen ist, so bleiben die in den Strukturen und in individuellen Handlungsprämisen liegenden Aspekte, die gerade gegen eine Erweiterung der Autonomie der Schülerinnen und Schüler gerichtet sind, aus den Betrachtungen außen vor. Auf eine systematische Auseinandersetzung mit den Widersprüchen der Strukturen verzichten die Autorinnen und Autoren; es erfolgt daher auch keine Ableitung prinzipieller, entgegengesetzt gerichteter Handlungsoptionen, die die Kompetenzen als Rahmen begrenzen. Stattdessen werden die Kompetenzen ausschließlich positiv-konstruktiv definiert, wodurch die Gefahr der Normsetzung und damit einer individuellen Defizittribuierung zunimmt. Bei Paseka wird zwar von einer widersprüchlichen Situation ausgegangen, die eine Positionierung erfordert; allerdings ergibt sich die Widersprüchlichkeit nicht aus Widersprüchen der äußeren Anforderungen sondern aus der Konfrontation dieser mit Ansprüchen der Schülerinnen und Schüler sowie den eigenen Ansprüchen der Lehrkräfte selbst.

2.6 Verhalten der Lehrkräfte

Geht es um das Handeln von Lehrkräften, so bietet eine Beobachtung des Verhaltens, also der von außen sichtbaren Performanz des Handelns, einen weiteren möglichen Zugang für die Forschung. Viele Studien klassifizieren das Verhalten, indem bestimmte unterrichtsbezogene Aktivitäten der Lehrkräfte definiert und sodann die Häufigkeit (mittels unmittelbarer bzw. mittels Video-Beobachtung) deren Auftretens registriert wird (vgl. etwa Seidel 2011, S. 612ff.). Auch wenn hierbei nicht nur oberflächlich formal etwa nach „Unterrichtsgespräch“ oder „Gruppenarbeit“ (a. a. O.) unterschieden wird, sondern beispielsweise inhaltlich danach gesucht wird, ob und wie häufig Ziele von einzelnen Unterrichtssequenzen benannt werden (S. 615) oder ob „mathematische Fertigkeiten“ oder „mathematisches Verständnis“ (S. 616) vermittelt werde, so bleibt doch das Problem, dass unklar bleibt, ob es einen inhaltlich bzw. auf die Lernsituation der Schülerinnen und Schüler hin gerechtfertigten Einsatz einer bestimmten Methode gab oder nicht. Hierfür sind, wie Gruschka (2009 – siehe 2.4.4) verdeutlicht, differenzierte Inhaltsanalysen erforderlich, die aber eben wiederum eine breit angelegte Erhebung mit Fallzahlen, die eine statistische Auswertung möglich machen, nicht zulässt.

Trotz dieser prinzipiellen Schwierigkeit wird in nicht unerheblichem Umfang versucht, die Lernwirksamkeit bestimmter Verhaltensweisen zu untersuchen. Helmke (2011) weist darauf hin, dass in Folge der Diskussion um konstruktivistische Lerntheorien dabei zunehmend auch untersucht würde, wie die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte angeregt werde (vgl. S. 631).

Die von Hattie (2013) durchgeführte Metastudie zur Lernwirksamkeitsforschung verdeutlicht die verschiedenen Facetten, die bezogen auf das Verhalten der Lehrkräfte in Betracht genommen werden, um sie in Hinblick auf die Auswirkung auf Leistungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler zu untersuchen. Hattie selbst weist darauf hin, dass ein Großteil der Studien, die seiner Metauntersuchung zugrunde lagen, lediglich Korrelationszusammenhänge ermittelt hätten und Aussagen über Ursache bzw. Wirkung daher schwierig seien (vgl. S. 4).

Aber auch wenn sich mittels statistischer Verfahren die Lernwirksamkeit einer bestimmten Methode bzw. eines bestimmten Verhaltens einer Lehrkraft nachweisen ließe, so bietet der Einsatz dieser Methode bzw. ein entsprechendes Verhalten in einer konkreten Unterrichtssituation keineswegs Gewähr, dass dies dann auch tatsächlich (für alle oder viele Schülerinnen und Schüler) lernwirksam ist.

Unterstellt wird bei den mittlerweile quasi zur Norm der empirischen Erziehungswissenschaft auch in Deutschland gewordenen Large-scale-Studien eine von der Lehrkraft ausgehende Instruktion, die sich mit bestimmten, empirisch beobachtbaren Merkmalen erfassen ließe und die zu einem bestimmten – ebenfalls messbaren – unterrichtlichen Lernerfolg beitrage (vgl. Dammer 2015, S. 100). „Die durchaus diskutierbare Norm steht dabei nicht mehr zur Debatte, wohl, weil sie klar isolier- und messbare Kriterien liefert und damit der Methode entgegenkommt, so dass einmal mehr der seit Bacon mehrfach aufgekeimte Verdacht genährt wird, die Methode bestimme die Konstitution ihres Gegenstands, also das, was an ihm qua wissenschaftlicher Approbation als einzig relevant zu gelten hat“ (S. 100).

Dennoch können die Ergebnisse derartiger Studien Hinweise darauf geben, an welchen Merkmalen sich ein Handeln von Lehrkräften generell orientieren sollte, wenn Einfluss auf Lernleistungsergebnisse genommen werden soll. Die dabei diskutierten Merkmale sind allerdings recht global und kaum überraschend. So werden etwa „Klarheit, Strukturiertheit, Kognitive Aktivierung“ (Helmke 2011, S. 638) bzw. „Lernförderliches Klima, Motivierung, Unterstützung, Schülerorientierung“ (S. 639) genannt. Völlig unklar bleibt bei dieser Art von Forschung, warum Lehrkräfte sich nicht so verhalten, wie dies als zuträglich für einen optimalen Lernleistungserfolg erachtet wird; die Gründe der Lehrkräfte bleiben verborgen und alles Wissen um vermeintlich zielführendes Verhalten und alle Versuche, dies über die Lehrkräfteausbildung zu vermitteln, haben bislang nicht zu durchschlagenden Erfolgen geführt; Debatten um schlechten Unterricht gibt es nach wie vor.

Näher an der für die vorliegende Arbeit maßgeblichen Fragestellung liegen daher Forschungszugänge, die sich der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern zuwenden.

2.6.1 Interaktion und Kommunikation im Unterricht

Lüders (2011) führt aus, dass es einerseits ein weit gefasstes Verständnis von Interaktion in Hinblick auf Forschung zum Handeln von Lehrkräften gebe, das vor allem auf psychologischen Modellen beruhe und sich etwa für „Motive und Interessen, typische Wahrnehmungsmuster, verschiedene Arten des Wissens, allgemeine, fachliche und professionelle Kompetenzen, subjektive Theorien, handlungsleitende Kognitionen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ (S. 644) interessiere. Die entsprechenden Forschungsansätze ließen sich häufig nicht von anderen Konzeptionen zur Lehr-Lern-Forschung unterscheiden. In einem engeren Verständnis von Interaktion, beruhend auf theoretischen Ansätzen wie dem „Symbolischen Interaktionismus, der Sozialphänomenologie, der Ethnomethodologie oder der Diskurslingu-

istik“ (a. a. O.), ginge es hingegen um die Frage der Konstituierung, Reproduktion oder Modifikation sozialen Sinns, um sinnvolles Handeln, Bedeutungsverstehen und das Verhältnis von Selbst und gesellschaftlicher Institution (vgl. a. a. O.). Zudem gebe es noch Forschungsvorhaben, die sich auf die Systemtheorie Luhmanns bezögen und davon ausgehend Interaktion als wechselseitiges Wahrnehmen und Kommunizieren modellierten (vgl. S. 645).

Nach Lüders sind bezogen auf eine sozialpsychologische Interaktionsforschung vor allem die Befunde bedeutsam, in denen es um eine wechselseitige Wahrnehmung von Lehrkräften einerseits und Schülerinnen und Schülern andererseits gehe (vgl. S. 649). Hier seien besonders die „Formen der Reduktion von Komplexität bei der Wahrnehmung“ (a. a. O.) interessant; zu diesen gehörten „die Simplifikation, das Übergehen oder das Überbewerten von personenspezifischen Merkmalen, die Schlussfolgerung von ausgewählten Merkmalen auf eine größere Anzahl hypothetischer Eigenschaften (Halo-Effekt) sowie die Zuordnung des jeweiligen Gegenübers zu einem bestimmten Lehrer- bzw. Schülertypus“ (a. a. O.). Versuche, diesen Kategorisierungen typisches Lehrkräfteverhalten zuzuordnen, hätten zu inkonsistenten Ergebnissen geführt. Auch Unterrichtssituationen würden kategorisiert und mit bestimmten Handlungsmustern verknüpft. Als Erklärung würden je nach theoretischer Grundlage kognitive Prozesse der Informationsverarbeitung, subjektive Theorien oder Strukturen professionellen Wissens herangezogen (vgl. a. a. O.).

„Aus der Perspektive des Symbolischen Interaktionismus und der Ethnomethodologie bestehen Interaktionen aus bedeutungshaltigen Relationen zwischen Subjekten, die in Gestalt sprachlicher und nicht-sprachlicher Verhaltensweisen realisiert werden und eine Eingrenzung bzw. Festlegung ihrer Bedeutung erst durch die koordinierten Interpretationstätigkeiten der beteiligten Individuen erfahren“ (S. 650).

Nach Lüders begreift der Symbolische Interaktionismus Bedeutungen als etwas Objektives von den Intentionen der Interagierenden Unabhängiges; Aushandlungen würden nur dann erforderlich, wenn es aufgrund abweichender Erfahrungen beim Gebrauch sprachlicher Zeichen zu einem Unverständnis des Gegenübers käme. Die Ethnomethodologie gehe hingegen davon aus, dass stets Interpretationstätigkeiten der Interaktionspartner erforderlich seien, auch bei einer gemeinsamen Lebenswelt und gleichen Sprachgewohnheiten (vgl. S. 651). In der Erforschung zur Interaktion in Lehr-Lern-Situationen auf der Grundlage des Symbolischen Interaktionismus seien vor allem „Situationsdefinitionen, Rollen, die Konstruktion von Wissen, Geschlecht und Identität sowie latente bzw. objektive Bedeutungsstrukturen“ (a. a. O.) zum Gegenstand der Forschung gemacht worden. Bei ethnomethodologischen Forschungen hingegen sei eher nach „Methoden der Erzeugung eines gemeinsamen Bedeutungsverstehens“ (a. a. O.) gesucht worden.

Lüders verweist auf Waller (1932), der den Blick auf typische Probleme verschiedener Situationsdefinitionen in Lehr-Lern-Situationen gelenkt habe. So würden die Schülerinnen und Schüler zunächst auf aus informellen sozialen Kontexten stammenden Situationsdefinitionen zurückgreifen, während die Lehrkräfte mittels Verhandlungen aber auch Macht versuchen würden, Situationsdefinitionen durchzusetzen, die sich an den Normen des Schulbetriebs

orientierten (vgl. Lüders 2011, S. 651f.). Daran anschließende Forschungen hätten gezeigt, dass unterschiedliche „Situationsdefinitionen, Rahmungen, Partizipationserwartungen und Kommunikationsstile(.)“ (S. 652) bedingt durch unterschiedliche ethische Herkunft zu Konflikten führten und negativen Einfluss auf die Partizipation der Schülerinnen und Schüler sowie deren Leistungen hätten. Auch die Übernahmen bestimmter Rollen seitens der Schülerinnen oder Schüler aufgrund von Zuschreibungen bestimmter positiver oder negativer Eigenschaften bei den Lehrkräften sei bereits von Waller beschrieben worden.

Da in diesen wie auch in Nachfolgeuntersuchungen häufig nicht die Tiefenstrukturen der Interaktion aufgeklärt worden seien, könnte der Zusammenhang dieser Phänomene mit sozialen Bedingungen nur als teilweise geklärt gelten (vgl. a. a. O.).

Lüders stellt klar, dass es in vielen Arbeiten nach ethnomethodologischer Forschung nicht darum ginge didaktische Prozesse zu rekonstruieren, sondern darum, das gemeinsame Hervorbringen der Situation Unterricht durch Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler aufzuzeigen (vgl. S. 653); dies gelte auch für die in Deutschland unter dem Stichwort interpretative Unterrichtsforschung subsumierten Arbeiten. Unterricht würde dabei als „fortlaufendes, interpretatives Geschehen“ (S. 654) beschrieben.

So wichtig die Ergebnisse dieser Forschungen in Hinblick auf die Erkenntnis sind, dass Unterricht als eine von den Beteiligten gemeinsam konstituierte soziale Situation aufgefasst werden kann, so unbefriedigend bleiben gerade ethnomethodologische Arbeiten, wenn es bei reiner Beobachtung bleibt und sich so die Intentionen der Beteiligten bzw. deren Gründe für ihr Handeln nicht erschließen lassen. Die hier kurz skizzierten Forschungsrichtungen beschreiben überwiegend den Unterricht so, wie er in üblichen schulischen Kontexten stattfindet und erklären diese damit zur Normalität. Mögliche Einschränkungen für gelingende Bildungsprozesse, die durch diese Normalität strukturell bedingt sind, können ohne eine entsprechende Kontrastierung mit theoretischen Vorstellungen nicht erfasst werden. Dementsprechend formulieren etwa Helsper oder Gruschka solche Kontrastfolien, die sie dann in die Interpretation ihrer Ergebnisse einbringen.

Welche Möglichkeiten eine Kombination von Beobachtung und Interviews bietet soll im Folgenden exemplarisch an einer Studie verdeutlicht werden, die auf soziologisch begründete Analyse-Kategorien zurückgreift.

2.6.2 Macht, Solidarität, Sympathie und Identität in unterrichtlichen Interaktionen

Raufelder (2007) schlussfolgert aus ihrer ausführlichen Auseinandersetzung mit verschiedenen Bildungstheorien im historischen Rückblick, dass es neben der (mit dem Namen Klafki verbundenen) Auffassung, es müsse nach wie vor seitens der Erziehungswissenschaft versucht werden, eine einheitliche Bildungstheorie zu formulieren, die Ansicht gäbe dies sei eher schwierig bzw. sogar „chancenlos und höchst fragwürdig“ (S. 111). Ein ganzheitlicher Bildungsgedanke sei erst im Lauf des vergangenen Jahrhunderts marginalisiert und zu

Gunsten von Überlegungen zur „Optimierung der leistungsbezogenen Wissensvermittlung“ (S. 112) zurückgedrängt worden. Raufelder positioniert sich gegen solche Tendenzen und plädiert für ein Verständnis von Bildung, das auf die Möglichkeit für das Subjekt rekurriere, in der Auseinandersetzung mit anderen die „Zusammenhänge des Lebens zu erfassen, sie kritisch zu hinterfragen und die eigene Persönlichkeit zu einer Einheit von Seele, Körper und Geist zu bilden“ (S. 113).

Mit Verweis auf empirische Studien macht sie deutlich, dass sich – entgegen der Wünsche und Interessen der Schülerinnen und Schüler – die Schule in viel zu geringem Maße auf deren Leben bezöge und dass der durch den Wissenserwerb versprochene Nutzen für das spätere Leben keineswegs zu Freude an der Schule führte (vgl. S. 113). Schulische Bedingungen würden dann akzeptiert, wenn sie „Anerkennung und Selbstverwirklichung“ (S. 114) ermöglichen. Würde aber Anerkennung ausschließlich über (messbare) Leistungen erfolgen, beschränke sich der Maßstab für ein Wohlfühlen in der Schule auf das Erleben menschlich angenehmer Beziehungen. Umgekehrt würde ein negatives Erleben von Schule vor allem Konflikten oder weniger angenehmen Beziehungen mit Lehrkräften zugeschrieben. Auch für Lehrkräfte sei häufig für die Qualität des Erlebens des schulischen Alltags das ‚menschliche‘ Miteinander mit den Schülerinnen und Schülern (aber auch mit den Kolleginnen und Kollegen) ausschlaggebend (vgl. S. 114). Ansätze für eine „ganzheitliche individuelle Menschenbildung“ seien u. a. deswegen so schwer zu realisieren, da durch die Institution Schule „Schülerinnenrolle“ und „Schülerinnensein“ sowie „Lehrerrolle“ und „Lehrersein“ künstlich getrennt würden (S. 115). Dabei fasst Raufelder das Sein als ein die Gesamtpersönlichkeit betreffendes „diffuses aber fühlbares Sein“ (Böhnisch 1996, zit. n. Raufelder 2007, S. 115), das sich auf die individuelle Persönlichkeit und nicht auf die Austauschbarkeit in der Rolle beziehe. Die Bezüge in der Institution Schule, so auch die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, würden sich überwiegend an den Rollen orientieren und lebensweltliche und ‚seins-relevante‘ Zugänge ausschließen.

In ihrer empirischen Forschung stützt sie sich auf eine ethnographische Methode und ergänzt ihre Aufzeichnungen durch einige Interviews mit Schülerinnen und Schülern (wobei keine Darstellung des Verhältnisses zwischen Beobachtungen und Interviewdaten erfolgt - vgl. S. 127). Als Analysekatoren verwendet sie Macht, Solidarität, Produktivität, Sympathie / Antipathie und Identität. Sie begründet diese Auswahl mit deren Allgemeingültigkeit als soziologische Prinzipien (vgl. S. 259).

Als Ergebnis ihrer empirischen Arbeit konstatiert sie einen grundlegenden „Interessenskonflikt zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen“ (S. 259). Das Anliegen der ersteren sei es, „Stoff“ zu vermitteln, das Interesse der Schülerinnen und Schüler hingegen sei überwiegend kein auf die Inhalte bezogenes sondern „die Schulstunden auf nicht allzu unangenehme Art und Weise zu überstehen“ (a. a. O.). Das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sei „weitgehend ritualisiert und das Rollenverständnis (...) ein durchaus antagonistisches“ (S. 260). Trotz der Machtbefugnisse und der Machtausübung gelänge es den Lehrkräften häufig nicht, die Klasse vollständig unter Kontrolle zu halten; es bliebe häufig of-

fen, „wer das Unterrichtsgeschehen letztlich“ (a. a. O.) bestimme, wodurch auch der Spielraum der Lehrkräfte eingeschränkt sei (vgl. S. 261). Über Sympathie bzw. Antipathie sowie über Vertrauen würde dieses prinzipielle Verhältnis moduliert verbunden mit einer beidseitigen Erwartung das Gegenüber auch als Mensch zu erleben (vgl. S. 261f.).

In der Arbeit Raufelders wird exemplarisch deutlich, wie eine Interaktion zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern bildungstheoretisch gerahmt werden kann und dass über einen beobachtenden Blick auf das tatsächliche Geschehen in besonderer Weise deutlich werden kann, inwieweit Bildungsansprüche (seien es Vermittlungsansprüche, seien es Möglichkeiten der Selbstbildung) realisiert oder gerade auch nicht realisiert werden. Wenig Aufschluss ergibt sich hinsichtlich der Frage nach den Gründen des auch individuell unterschiedlichen Handelns der Lehrkräfte.

2.7 Handeln der Lehrkraft als intentionales Subjekt

Im Gegensatz zu der kaum übersehbaren Fülle an Arbeiten, die den Punkten 2.1 bis 2.6 zugeordnet werden können, gibt es kaum welche, deren Autorinnen oder Autoren sich dem der vorliegenden Arbeit zugrunde liegenden subjektwissenschaftlichen Modell verpflichtet fühlen. Auf vier Beispiele soll im Folgenden kurz eingegangen werden. Nicht berücksichtigt werden an dieser Stelle Arbeiten, die sich auf das Lernen von Teilnehmenden an Bildungsmaßnahmen beziehen (Ludwig und Müller 2012).

2.7.1 Gründe für die Beteiligung an Schulentwicklung

Haeffner (2012) interessiert sich für die Beteiligung von Lehrkräften evangelischer Schulen an der schulinternen Weiterentwicklung. In Bezugnahme auf die Lerntheorie Holzkamps (1995b) fragt er nach Gründen, die Lehrkräfte für ihr eigenes Lernen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen haben und bemüht sich diese mit Hilfe von Interviews und einer Auswertung mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) zu erfassen. Er geht davon aus, dass im Wesentlichen unbekannt sei, „warum sich Lehrerinnen und Lehrer im Prozess der Schulentwicklung engagieren“ (Haeffner 2012, S. 304). Unter der generellen Frage nach der Reflexion des beruflichen Selbstverständnisses in Schulentwicklungsprozessen untersucht er „Begründungsmuster für (bzw. gegen - H. I.) das Engagement in Schulentwicklungsprozessen“ (S. 305). Da er davon ausgeht, dass ein solches Engagement mit Lernen verbunden sei, definiert er als ein Ziel seiner Arbeit die „Rekonstruktion von Lerngründen“ mittels „Bedeutungs-Begründungs-Analyse(n)“ (S.306). Zugrunde legt er dabei die Annahme, dass „Menschen (...) aufgrund von Bedeutungen, die sie ihrer (sozialen) Umwelt zuweisen“ (S. 309), handeln. Ausgehend von Experteninterviews mit Lehrkräften fasst er seine Auswertungsschritte als „zusammenfassende Inhaltsanalyse“, „induktive Kategorienbildung“, „explizierende Inhaltsanalyse“ und strukturierende Inhaltsanalyse“ (S. 310).

Im Ergebnis kommt Haeffner zu Begründungsmustern, die er nach verschiedenen Modi typisiert: Begründungen erfolgten im Modus

- „personaler Selbstzuschreibung“
- „des eigenen Professionsverständnisses“
- „aufgabenbezogener Valenz“
- „kollegialer Zusammenarbeit“
- „selbstorganisatorischer Aufgabenstellung“
- „makropolitische Vorgaben“ (alle S. 344)

Haeffner geht in der theoretischen Begründung seiner Arbeit bezogen auf kooperative Lernprozesse davon aus, dass diese in „Arbeitsgruppen im Kontext von Schulentwicklung“ (S. 307) als „Reflexion und Explikation gemeinsam geteilter Lernproblematiken“ (S. 298) realisiert werden können. Er setzt damit relativ umstandslos Prozesse institutioneller Schulentwicklung, wie sie in Diskursen zu lernenden Schulen akzentuiert werden (vgl. S. 250f.), mit einer Kooperation wie sie von Holzkamp bezogen auf allgemeine gemeinsame Interessen gefasst wird (vgl. Holzkamp 1985, S. 374) gleich. Er thematisiert nicht die Frage nach den Interessen der Beteiligten in einem Umfeld, das von Abhängigkeiten, die mit dem Beschäftigungsverhältnis einhergehen, und von Spannungsverhältnissen, wie sie charakteristisch für pädagogische Beziehungen sind (und die Haeffner durchaus mit einem Bezug auf Helsper 2008 erwähnt), geprägt ist.

Problematisch erscheint auch, dass Haeffner von geteilten Handlungsproblematiken ausgeht und unterstellt, dass eine Bearbeitung dieser Problematiken im Rahmen institutionalisierter schulischer Arbeitsgruppen mit einem subjektiv begründeten Ausgliedern von Lernschleifen (siehe 3.2) einhergeht. So bezieht er seine Arbeit zwar auf die Lerntheorie Holzkamps, untersucht aber letztlich die Handlungs- und nicht die Lerngründe für eine Beteiligung an schulischen Arbeitsgruppen. Selbst wenn aber ein subjektiv begründetes Lernen unterstellt würde, wäre es gerade für die Fragestellung der Arbeit ertragreich gewesen, hätte Haeffner die von Holzkamp so prominent herausgearbeitete Dichotomie zwischen expansivem und defensivem Lernen (siehe 3.2) für die Aufschlüsselung seiner Auswertungen genutzt.

So veranschaulichend die Darstellung der Facetten der von den befragten Lehrkräften angeführten Argumentationen auch ist, so wenig möglich erscheint es, daraus vertiefend deren Gründe für oder gegen die Beteiligung an Schulentwicklung zu verstehen. Dies ist möglicherweise auch der Auswertungsmethode und der Tatsache geschuldet, dass Haeffner eine präzise Bestimmung dessen, was er in den Bedeutungs-Begründungs-Analysen erschließen will, unterlässt.

Deutlich wird, dass es unerlässlich ist, präzise zu bestimmen, was eine Forschung zum Standpunkt des Subjekts sein muss und mit welchen Methoden eine solche Forschung betrieben werden kann. Vertreten wird für die weitere Arbeit die These, dass Fragestellungen, die die Realisierung einer externen Anforderung untersuchen (wie dies bei Haeffner aber etwa auch bei Gruschka, siehe 2.4.4, bzw. Wittek, siehe 2.4.6, der Fall ist), für eine solche Forschung ungeeignet sind.

2.7.2 Lernwiderstände bei Lehrkräften

Häcker (1999) untersucht Lehr-Lern-Prozesse einer Weiterbildung betrieblicher Dozentinnen und Dozenten in Hinblick auf Lernwiderstände gegenüber subjekt- und kommunikationsorientierten Vorgehensweisen. Er interessiert sich dafür, an welchen Stellen der Weiterbildungsmaßnahme Widerstände gegen das Lehrangebot auftreten, wie bzw. in welcher Form sich diese zeigen, wogegen sich die Widerstände richten, mit welchen affektiven Strukturen das Widerstandserleben verbunden ist, welche Rolle situative und institutionelle Faktoren dabei spielen und unter welchen Bedingungen Widerstand aufgegeben wird (vgl. S. 172).

Methodisch arbeitet er mit Einzelfall- und vergleichenden Interpretationen (vgl. S. 165). Nach einer dialogisch-konsensualen Rekonstruktion des Einzelfalls gemeinsam mit den Beteiligten und mit Hilfe der Struktur-lege-Technik folgt eine Paraphrasierung durch die Forschenden und schließlich eine widerstandstheoretische Deutung als theoriegeleitetes Verfahren (vgl. S. 154ff.). Für die vergleichende Interpretation werden Einzelfälle theoriegeleitet zu Gruppen zusammengefasst. Abschließend erfolgt eine Hypothesenbildung als zusammenfassende, nach Kriterien geordnete Beschreibung der Interpretationsergebnisse zu indizierbaren Widerstandsmustern (vgl. S. 166). In Hinblick auf die Frage nach der Geltung der so gewonnenen Ergebnisse verweist der Autor einerseits auf die Einhaltung der Verfahrensschritte des Dialog-Konsens-Verfahrens und andererseits auf die Notwendigkeit in Hinblick auf die interpretationsschritte eigene Maßstäbe zur Kontrolle des Verfahrens zu definieren und auf deren Einhaltung zu achten (vgl. S. 167).

In Hinblick auf die Ergebnisse führt Häcker an, dass offene Widerstandsformen wie „Rückzug“, „Ausweichen“, „Weigerung“ und „Ausklinken“ (alle S. 294) bei Weiterbildungen von Erwachsenen vergleichsweise selten überhaupt auftreten würden, da deren strategisches, der sozialen Situation Weiterbildung geschuldetes Handeln eher auf das Verbergen damit verbundener emotional negativer Impulse gerichtet sei (vgl. S. 294). Als Reaktion käme es statt einer Offenbarung eines Widerstands zu einem „Nicht-Anwendungs-Vorsatz“ (S. 295) mit folgender Funktionalität für das Subjekt:

„Aufrechterhaltung von Einschätzbarkeit, Kontrolle (...), Aufrechterhaltung bestehender Anerkennungsverhältnisse (...), Aufrechterhaltung des eigenen Rollenselbstverständnisses und (...) der eigenen Handlungs- und Entscheidungsfreiheit sowie (...) dem Wunsch nach gelingender Selbstdarstellung und (...) der Erreichung der gesetzten Lernziele“ (S. 295).

In den Rekonstruktionen zeigen sich dauerhafte Widerstände gegen „körperbezogene sowie stark subjekt- und kommunikationsbezogene Prinzipien, Methoden und Techniken“ (S. 203) sowie ein stark selektiver Zugriff auf „Prinzipien, Methoden und Techniken, die zu einer Steigerung von Quantität, Effizienz und Qualität bei der Vermittlung speicher- und abrufbaren Wissens beitragen“ (a. a. O.).

Häcker zeigt auf, dass der Widerstand einer teilnehmenden Lehrkraft gegenüber einer Veränderung seines eigenen unterrichtlichen Handelns durchaus subjektiv gut begründet und

funktional sein kann, auch wenn von einem Außenstandpunkt dies als Problematik identifiziert werden kann, die dazu führt, dass die Teilnehmenden an Kursen dieser Lehrkraft ihrerseits förmlich zu Widerstand veranlasst werden und betriebsinterne Mythen dadurch aufrechterhalten werden (vgl. S. 260).

Ein sich Einlassen auf subjekt- und kommunikationsorientierte Vorgehensweisen in der eigenen Lehre stelle für die Lehrkräfte eine Anforderung dar, gegen die sich auch deshalb verhältnismäßig stark Widerstand in der Weiterbildung rege, weil es verbunden sei mit der Befürchtung, dann wiederum mit Widerstand seitens der Teilnehmenden des eigenen Kurses konfrontiert zu sein (vgl. S. 302). Häcker geht davon aus, dass die Frage nach der Bereitschaft für diesbezügliche Veränderungen bzw. Widerstand dagegen stark mit der Person zusammenhänge (vgl. S. 303).

Über einige rekonstruierte Fälle seien auch Unterschiede im Umgang mit Widerständen im eigenen Unterricht deutlich geworden: Es könne gezeigt werden, dass „die Lehrsubjekte unter Bedingungen der Ungleichverteilung von Macht in der Lehr-Lern-Situation über größere Möglichkeiten verfügen, Gefühlsarbeit zu leisten (...). Wo Lehrende Gefühlsarbeit im Sinne der Rückgewinnung von Sicherheit und Kontrolle betreiben, ist dies jedoch im Einzelfall verbunden mit massiven Verletzungen der Integrität der Lernsubjekte, z. B. durch Bloßstellung oder Marginalisierung“ (S. 305). Derartige Handlungsweisen seien verbunden mit Abweichungen von den eigenen subjektiven Theorien (vgl. a. a. O.). Widerstand von Teilnehmenden stelle für die Lehrkräfte eine „große Anforderung (...dar); dies in erster Linie im Umgang mit den dadurch mobilisierten eigenen negativen Emotionen“ (S. 306).

Da bei Häcker Lehr-Lern-Prozesse einer Weiterbildung für Dozentinnen und Dozenten eines Unternehmens im Fokus der empirischen Arbeit stehen, sind die konkreten Ergebnisse in Hinblick auf das eigene Vorhaben nur punktuell interessant. Dies bezieht sich auf die dargestellten Aspekte des Umgangs mit Lernwiderständen in eigenen Kursen der Lehrkräfte. Wichtige Hinweise finden sich hingegen bezogen auf die Erhebungs- und Auswertungsverfahren in Hinblick auf die Erfordernis einer methodologischen Klärung eines subjektwissenschaftlichen Forschungsdesigns und Auswertungsverfahrens. Bedeutsam sind auch die Erkenntnisse, die sich auf das Verhältnis des Subjektstandpunkts der Lehrkraft und Perspektiven auf die Lehrprozesse dieser Lehrkraft, wie sie sich aus einem Außenstandpunkt ergeben, beziehen. Und schließlich gilt es die von Häcker aufgezeigte Verschränkung eines Widerstands von Teilnehmenden einer Lehrkraft und deren Widerstand gegenüber einer Veränderung ihres pädagogischen Handelns zu beachten.

2.7.3 Lerntypen bei angehenden Lehrkräften

Ludwig & Schmidt-Wenzel (o. J.) untersuchen wie Lehramtsstudierende mit dem didaktischen Setting einer Selbstlernarchitektur umgehen und welche Lerntypen dabei empirisch zu

rekonstruieren sind (vgl. a. a. O., Kap. 5²⁰). Aus den Auswertungen auf Grundlage der Grounded Theory analysieren sie drei typisierte Lernbegründungsmuster.

Im Muster „Eigensinniges Lernen“ finde sich eine Reflexivität bezogen auf das eigene Lernen und auf die Lerngegenstände. Je nach subjektiver Befindlichkeit im Kontext von biographischen wie situationalen Erfahrungen werden ggf. gesellschaftliche Bedeutungshorizonte zum subjektiv bedeutsamen Lerngegenstand. Daraus könnten teils expansive, teils defensive Lerngründe abgeleitet werden (vgl. a. a. O., Kap. 6.1.1.1). Auch beim „Verhaltenen Lernen“ gäbe es eine Reflexion der eigenen Befindlichkeit, diese sei aber begleitet von einem Bemühen um ein schlichtes Befolgen der Anforderungen des Lernsettings. Überwiegend käme es zu Begründungen zu defensivem Lernen, allenfalls punktuell könnten expansive Lerngründe relevant werden (vgl. a. a. O., Kap. 6.1.1.2). Beim „Unbekümmerten Lernen“ schließlich gäbe es nur eine recht eingeschränkte Reflexion der subjektiven Befindlichkeit und vor allem eine Fokussierung auf die Anforderungen als nicht hinterfragbare Tatsachen und im Zusammenhang damit zu fast ausschließlich defensiven Lerngründen (vgl. a. a. O., Kap. 6.1.1.3).

Neben den Lernbegründungsmustern interessieren sich Ludwig und Schmidt für das pädagogische Selbstverständnis der Studierenden. Die Ideen Oevermanns (siehe 2.4.2) zu pädagogischer Professionalität aufgreifend untersuchen sie, inwieweit sich ein „Antinomiebewusstsein“ bzw. eine „reflexiv-hermeneutische Kompetenz“ zeigt (vgl. a. a. O., Kap. 6.1.2). Daraus könnten vier Typen eines pädagogischen Selbstverständnisses abgeleitet werden: Ein „differenzierend-reflexiver Typus“ mit hohem Antinomiebewusstsein und hoher reflexiv-hermeneutischer Kompetenz, ein „differenzierend-rezeptiver Typus“ mit hohem Antinomiebewusstsein und geringer reflexiv-hermeneutischer Kompetenz, ein „objektivierend-reflexiver Typus“ mit geringem Antinomiebewusstsein und hoher reflexiv-hermeneutischer Kompetenz und ein „objektivierend-rezeptiver Typus“ mit geringem Antinomiebewusstsein und geringer reflexiv-hermeneutischer Kompetenz (vgl. a. a. O., Kap. 6.1.2).

Da es sich in der hier sehr knapp dargestellten Studie um **Lernbegründungen** und **Lernbegründungsmuster** also um subjektive Bedeutungsanordnungen handelt, die sich auf eine **allgemeine** Lernsituation beziehen, ist der konkrete Ertrag für die vorliegende Arbeit relativ gering, geht es bei dieser doch um **Handlungsbegründungen** mit Bezug auf jeweils **konkrete** Handlungssituationen (bzw. auf Fälle). Dennoch liefert die Untersuchung insbesondere in Hinblick auf das pädagogische Selbstverständnis wichtige Hinweise. Die dargestellte Heuristik wird insofern aufgegriffen, als dass das Bewusstsein um Spannungsverhältnisse im pädagogischen Handeln weiter thematisiert werden (siehe 5.2).

Knauer (2006) geht davon aus, dass Lehrkräfte ihr Subjektsein verleugnen und dass daraus in einem Wechselspiel von fehlender Authentizität, darauf bezogenen Provokationen der Schülerinnen und Schüler und folgenden überzogenen Reaktionen der Lehrkräfte zur Aufrechterhaltung ihrer Durchsetzungskraft eine für die Schule charakteristische Grundkonstellation des Gegeneinanders resultiere (vgl. S. 246). Unklar bleibt bei diesem Gedanken, wa-

²⁰ Da das Buch noch nicht erschienen ist, können nur Verweise auf die Kapitel der vorläufigen Fassung erfolgen

rum es zu dieser Konstellation kommt und wie sich diese konkret – in unterschiedlichen Facetten – manifestiert. Der Verweis Knauers auf Persönlichkeitsmerkmale (vgl. S. 244) bleibt eher vage, zumal es sich in ihrem Beitrag um ein Plädoyer und nicht um die Darstellung von Forschungsergebnissen handelt.

2.7.4 Die Revision der Perspektive auf pädagogische Situationen

Rihm (2006) beschreibt, wie er selbst in der Rolle der Lehrkraft mit Lernverweigerung und Ablehnung seiner Lehrangebote bzw. -anforderungen konfrontiert ist und diese Situation als emotional belastende Handlungsproblematik erlebt, auch weil Konflikte mit Kolleginnen und Kollegen, der Schulleitung oder Eltern drohen (vgl. S. 302). Die Schülerinnen und Schüler fordern das von der Lehrkraft avisierte „offene Vorgehen“ so ein, dass eine Bewältigung mit einem herkömmlichen Unterrichtsarrangement nicht mehr möglich erscheint. Im Gewährwerden des Eigensinns der Schülerinnen und Schüler und der Untauglichkeit des bislang eingesetzten Konfliktmanagements (vgl. S. 303) wird ihm klar, dass die Verstehensmuster, die ihm bislang ein pädagogisches Handeln ermöglicht hatten, für einen adäquaten Umgang mit der Situation unzulänglich waren. Indem es ihm gelingt, die Anliegen der Schülerinnen und Schüler als berechtigt anzuerkennen, kommt es zu einer Reduzierung der emotionalen Eingebundenheit. „Im Verfolgen dieser ‘unspezifischen’ Erkenntnisspur konnte ich schrittweise die Notwendigkeit und im Weiteren die Möglichkeit erkennen, aktiv werden zu müssen und dies auch zu können (...). Unterscheidungen und infolge die Einnahme einer reflexiven Position wurden mir wieder möglich. Aus der sich aufbauenden professionellen Distanz (...) folgten wiederum erste Stellungnahmen. Ich konnte zunehmend die Situationen als produktive ‘Krisen’ bzw. als gewinnbringende Irritationen begreifen und ihren Hinweischarakter wahrnehmen, sie als Entwicklungschance (auch für mich) begreifen“ (S. 304).

Als Kern der in den Anforderungen liegenden Einschränkungen hätte sich der Widerspruch offizieller Schulentwicklungsdiskurse erwiesen, die Offenheit proklamierten, aber letztlich weiterhin Plan und Kontrolle meinten (vgl. S. 304). Der folgende Prozess einer Öffnung für die Interessen der Schülerinnen und Schüler sei durchaus auch mit deren Verunsicherung einhergegangen (vgl. S. 305). In dem Bemühen, ein geeignetes Setting zu gewinnen, dass die Realisierung von durch die Schülerinnen und Schüler thematisch selbst bestimmten Lernvorhaben erlaubte, sei neben der Aushandlung der thematischen Aspekte mit der Schulleitung und den Eltern auch die Festlegung der Modi der Bearbeitung ein mühsamer Prozess gewesen (vgl. S. 309ff.). Immer wieder sei es aber auch zum Abbruch und zur Wiederaufnahme von Lernhandlungen durch die Schülerinnen und Schüler gekommen, für die diese Optionalität wesentliches Moment ihrer Selbstbestimmung war (vgl. S. 312). Er selbst als Lehrkraft hätte überwiegend eine Beraterrolle eingenommen und auf eine Bewertungspraxis verzichtet, da diese als Außenbewertung den inneren Lernansprüchen der Schülerinnen und Schüler nicht hätte gerecht werden können (vgl. S. 318f.).

Rihm beschreibt vor allem die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler indem er versucht, in der Darstellung sich deren subjektiven Lernprozessen zu nähern. Die Revision des

eigenen Verstehensmusters beschreibt er nicht durchgängig als einen von ihm vollzogenen Transferprozess. Vielmehr stellt er – dem Anliegen des Beitrags nach einer theoriebegründeten Darstellung geschuldet – seine revidierten Sichtweisen auf das eigene Handeln als Ergebnis eines theoriegestützten Reflexionsprozesses dar. Festzuhalten bleibt, dass die Revision einer Handlungsroutine und der zugehörigen Begründungen auf Seiten der handelnden Person, im Zusammenhang mit einer Reflexion unter Nutzung alternativer Verstehensmuster (beim Rihm als theoretisches Wissen) möglich, wenngleich verbunden ist mit Auseinandersetzungen mit den an der ursprünglichen Routine Beteiligten (bei Rihm sind dies die Schülerinnen und Schüler, die Schulleitung und die Eltern). Auch diese haben zunächst gute Gründe, am Gewohnten festzuhalten, woraus für die Handlungssituation eine Tendenz des Beharrens resultiert.

2.8 Forschungsdesiderate

Angesichts der vielfältigen Forschungszugänge zum Handeln von Lehrkräften fällt auf, dass neben einer großen Zahl von Untersuchungen, die nach Zusammenhängen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen, verfügbarem oder impliziten Wissen, Kompetenzen oder Verhaltensweisen auf der einen Seite und den Ergebnissen von Leistungsmessungen bei Schülerinnen oder Schülern auf der anderen Seite forschen, das Interesse für ein detailliertes Verstehen des unmittelbaren Lehr-Lern-Prozesses im konkreten Einzelfall vergleichsweise gering ausfällt. Während auf der einen Seite versucht wird, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge mittels Operationalisierungen, kontrollierter Zusammensetzungen der Stichproben und statistischer Auswertungs- und Prüfverfahren bezogen auf definierte Merkmale bzw. Ausprägungen der einen wie der anderen Seite zu belegen, konstatieren neuere Ansätze auf der anderen Seite, dass Wissen oder Kompetenzen vielfältig mit einem strukturellen Kontext verbunden und nur in einer Komplexität handlungsrelevant sind, die durch einfache Merkmale oder Ausprägungen nicht erfasst werden können (typisch hierfür ist der Ansatz von Paseka, Schratz und Schrittmesser - siehe 2.5).

Teilweise unabhängig von Fragen der Forschungsmethodik ist, ob in den theoretischen Modellen bzw. den konkreten Forschungsansätzen der Blick auf das gesellschaftliche Anliegen der Vermittlung des für den Fortbestand der Gesellschaft erforderlichen Wissens (bzw. der hierfür erforderlichen Kompetenzen) gerichtet ist oder ob im Fokus das Anliegen des einzelnen Subjekts steht, sich diejenigen Kenntnisse oder Kompetenzen anzueignen, die ihm eine angemessene und selbstbestimmte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen. So bestimmen etwa Oevermann und Helsper (siehe 2.4.2) die Professionalität von Lehrkräften aus der Perspektive einer pädagogischen Professionellen-Klienten-Beziehung, dessen inhaltliche Substanz dem Bildungsanliegen der Klienten geschuldet ist. So ertragreich dieser strukturtheoretische Blick ist, so bringt er es mit sich, dass der inhaltliche Aspekt des Lehr-Lern-Prozesses zwar detailliert in der inhärenten Struktur-Logik rekonstruiert wird, dass aber das Verhältnis des lernenden Subjekts zu den Inhalten und Thematiken in der gesellschaftlichen Relevanz wie auch in der je subjektiven Bedeutsamkeit nicht ausreichend zur Geltung

kommt. Eine der Vermittlung ggf. inhärente auf gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten bezogene thematisch-inhaltliche Widersprüchlichkeit gerät dabei leicht aus dem Blick angesichts der dem pädagogischen Verhältnis geschuldeten Antinomien. Auch eine Betrachtung dessen, welche Bedeutung dieses Verhältnis für das Lernen des Subjekts hat, unterbleibt so.

Ebenso - und dies wird besonders bei Gruschka (siehe 2.4.4) deutlich - unterbleibt die Frage nach den Gründen der Lehrkräfte etwa für ein Handeln, das der aus Sicht der Forschenden erforderlichen Vermittlungslogik des jeweiligen Inhalts nicht gerecht wird. Hier besteht die Gefahr, dass normativ eine Bewertung in Hinblick auf professionelles Können erfolgt, die übersieht, dass das vermeintliche Nichtkönnen auch Ausdruck gesellschaftlicher Anforderungen (die etwa mittels Selektion darauf hinaus laufen, Ansprüche auf gleiche Teilhabe zurückzuweisen) bzw. eines widerständigen Handelns von Schülerinnen und Schülern sein kann. Solches erfolgt auch nicht bei den Arbeiten von Paseka, Schratz und Schritteser, die zwar die strukturtheoretischen Ansätze dahingehend kritisieren, dass das gesellschaftliche Vermittlungsanliegen nicht ausreichend thematisiert würde, aber in den konkreten Forschungsarbeiten ebenfalls nicht nach Handlungsgründen von Lehrkräften fragen (vgl. exemplarisch hierfür Schritteser - 2.5.3). Schratz stellt an anderer Stelle die Frage nach einem Lernen von Schülerinnen und Schülern, das von diesen ausgehend die Einschränkungen unterrichtlicher Lehrangebote überwinden kann (2009), offen bleibt aber, wie dies mit dem Kompetenzmodell der Domänen so verbunden werden kann, dass auch das Nichtberücksichtigen der Anliegen der Schülerinnen und Schüler anders denn als individuelles Defizit einer Lehrkraft erklärt werden kann.

Die Arbeiten Helpers, Gruschkas aber auch Raufelders weisen darauf hin, dass ein gezielter Blick auf konkrete Lehr-Lern-Situationen erforderlich ist, sollen Konstellationen identifiziert werden, in denen es gelingt bzw. misslingt, Bildung (als Vermittlung und Selbstbildung) zu ermöglichen.

In einem Resümee des Forschungsstands bleibt festzustellen, dass bei der Frage nach den Gründen von Lehrkräften für ihr pädagogisches Handeln die folgenden Punkte zu berücksichtigen sind:

- „Persönlichkeit“ als Hinweis auf das Erfordernis, für Aspekte, die sich auf die Biographie sowie eine mittel- bis langfristige Einbindung in soziale Kontexte beziehen, eine angemessene theoretische Verankerung zu etablieren. Wie bereits ausgeführt, wird in der vorliegenden Arbeit auf eine empirische Erfassung der biographischen Aspekte zwar verzichtet, eine entsprechende Berücksichtigung in den theoretischen Überlegungen soll dennoch erfolgen.
- „Wissen“ als Hinweis auf das Erfordernis, das Wie und das Warum eines Zugriffs auf kognitive Ressourcen beim pädagogischen Handeln theoretisch zu klären und empirisch aufzuzeigen. Dabei dies so zu tun, dass sich daraus bestimmen lässt, auf welches konkretes Wissen (etwa als Fachwissen oder fachdidaktisches Wissen) ggf. unter Nutzung

eines Metawissens (etwa als theoretisches Wissen über pädagogisches Handeln) zurückgegriffen wird.

- „Kompetenz“ als Hinweis auf das Erfordernis, theoretisch zu klären und empirisch zu erfassen, wie pädagogisches Handeln verstanden werden kann im Kontext von strukturellen Gegebenheiten und in Bezugnahmen darauf als Ausdruck eines erfahrungsgesättigten Auseinandersetzens mit Situationen, die bestimmte spezifische und allgemeine Fähigkeiten, Intentionen und Entscheidungen erfordern.
- „Professionalität“ als Hinweis auf die Erfordernis, theoretisch zu klären und empirisch zu erfassen, wie in Situationen, die von Widersprüchen und Spannungsverhältnissen gekennzeichnet sind, mittels sinnhafter – aufgrund des Handlungsdrucks in Routinen etablierter – Entscheidungen pädagogisches Handeln konstituiert wird. Dabei ist zu berücksichtigen, dass aufgrund struktureller Gegebenheiten ein Scheitern von intendierten Arbeitsbündnissen bzw. thematisch-inhaltlichen Aufschlüsselungen, die geeignet sind, den Schülerinnen und Schülern Anschlüsse zu ermöglichen, als realistische Möglichkeit (bzw. als Teil unterrichtlicher Normalität) einzukalkulieren ist.

Als Erweiterung des Forschungsstands gilt es, dies zu ergänzen durch ein Modell, das die folgenden theoretischen Aspekte als zusammengehörend und miteinander verwoben beschreibt:

- Eine Lerntheorie, die über ontogenetische Bestimmungen hinausgehend Lernen als ein Handeln begreift, das sich auf die Möglichkeiten (und Einschränkungen) der Teilhabe an der Gesellschaft bezieht.
- Eine Theorie, die das Handeln von Lehrkräften nicht als ein determiniertes sondern als ein begründetes versteht.
- Eine Theorie, die ein solches Handeln so beschreibt, dass die Bezugnahmen der Subjekte auf die Rahmenbedingungen und die dem Stand der gesellschaftlichen Entwicklung entsprechenden Sinnkonzeptionen als Möglichkeiten eines Welt- und Selbstverständnisses hervortreten.
- Eine Klärung darüber, wie ein (ggf. widersprüchliches) Bemühen von Schülerinnen oder Schülern um eine Erweiterung von Teilhabemöglichkeiten mittels Lernens prinzipiell unterstützt werden kann und wie dies in Relation zu der institutionalisierten Lehre gesellschaftlichen Wissens steht.
- Einen Blick auf Lehr-Lern-Situationen, die diese vom Standpunkt der Lehrkraft als handelndes Subjekt her denken. Angesichts des Fehlens entsprechender theoretischer Modelle wird es zur Aufgabe, aus dem empirischen Material Hypothesen zu gewinnen und zu einem konzeptionellen Entwurf weiter zu entwickeln, der geeignet erscheint als vorläufige Bestimmung hierfür zu dienen. Ggf. werden dafür, ausgehend von den Hypothesen, geeignete weitere theoretische Konzeptionen einzubeziehen sein.

Hierfür kann in Hinblick auf die Auseinandersetzung mit geeigneten theoretischen Modellen auf Arbeiten zurückgegriffen werden, die sich dem subjektwissenschaftlichen Paradigma

verpflichtet sehen. Diese liefern allerdings wenig zur Klärung der im vierten Aufzählungspunkt angesprochenen Perspektive (siehe 2.7).

So bleibt das Herausarbeiten von empirisch begründeten Hypothesen zum Handeln von Lehrkräften (in beruflichen Schulen) aus subjektwissenschaftlicher Sicht die wesentliche Herausforderung für die vorliegende Arbeit, da es hierzu nur eine äußerst marginale Forschungslage gibt.

Vor dem Hintergrund eines derart bestimmten theoretischen Verständnisses können dann auch Ergebnisse ethnographischer oder empirischer Forschungen - wie in der vorliegenden Arbeit - zu Handlungsgründen von Lehrkräften kategorial eingeordnet (und nicht nur deskriptiv dargestellt) werden. Dies erweitert die Möglichkeiten des Verstehens der Handlungsgründe und erhöht die Chancen, Ansatzpunkte für Veränderungen von Lehr-Lern-Prozessen auf Seiten der Lehrenden zu finden. Statt normativ nach der Realisierung vermeintlich dafür erforderlicher Handlungsmodi zu fragen, kann ein derartiges Vorgehen dabei helfen zu erkennen, wie sich subjektive Gründe auf gesellschaftliche Vorgaben rückbeziehen, wie also ggf. Lehrkräfte gute Gründe für ein Handeln haben, das - gemessen an einem externen Maßstab - ggf. gerade nicht lernunterstützend ist.

Dazu bedarf es schließlich auch einer angemessenen Methodik, um sich konkreten Lehr-Lern-Situationen so annähern zu können, dass aus Analysen eines daraus gewonnenen Materials Handlungsgründe von Lehrkräften in dem jeweiligen situationalen und strukturellen Kontext verstanden werden können. Dem muss eine methodologische Klärung dessen vorausgehen, was mittels subjektwissenschaftlicher empirischer Analysen rekonstruiert wird bzw. werden kann.

Die Vorstellung einer von allen Beteiligten gemeinsam hergestellten (wenn auch durch ein Machtgefälle geprägten) Lehr-Lern-Situation findet bislang kaum Niederschlag in Forschungsarbeiten zum Handeln von Lehrkräften. Dabei sind Arbeiten auf der Grundlage einer durch psychoanalytische bzw. systemische Theorien beeinflussten Gruppendynamik (vgl. etwa Reiser 2006) zwar hilfreich in Hinblick auf die Frage, wie sich der Gruppenprozess gestaltet bzw. welche Auswirkungen der Gruppenprozess auf die Interaktion der einzelnen Beteiligten hat. In dem Fokus auf allgemeines, beobachtbares Interaktionsverhalten geht aber unter, in welcher Weise die Lehr-Lern-Situation von den Beteiligten in Hinblick auf eine Begünstigung bzw. Behinderung subjektiver Bezugnahmen auf Lehr-Lern-Gegenstände gestaltet ist. Die Frage, in welcher Weise dadurch Optionen für Entscheidungen der Lehrkraft erweitert oder begrenzt sind, wird so nicht zufriedenstellend beantwortet. Zu berücksichtigen ist dabei, dass so verstandene Lehr-Lern-Situationen von einem Machtgefälle begleitet sind.

3 Lehren und Lernen als aufeinander verweisendes gesellschaftliches Handeln: Subjektwissenschaftliche Theorie als Ausgangspunkt für die Analyse von Lehr-Lern-Situationen

Über die Auseinandersetzung mit dem breiten Spektrum unterschiedlicher Forschungsansätze zum Handeln von Lehrkräften im vorhergehenden Kapitel (siehe 2) wurde dargestellt, dass für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit nach den Begründungen von Lehrkräften an beruflichen Schulen für ihr berufliches Handeln angesetzt werden kann

- an strukturtheoretischen Arbeiten (und insbesondere dem Modell der Antinomien),
- an Konzeptionen mit einem offenen Wissensbegriff,
- an Ansätzen mit einem strukturbezogenen Kompetenzbegriff sowie
- an Arbeiten zu Lehr-Lern-Interaktionen sei es hinsichtlich der Aufschlüsselung der thematisch-inhaltlichen Auseinandersetzung sei es in Bezug auf die Beschreibung sozialer Interaktion.

Allerdings wurde auch herausgestellt, dass ein Blick auf die Handlungsgründe dann neue Erkenntnisse verspricht, wenn dieser in ein theoretisches Modell eingebettet ist, das Handeln und Lernen als gesellschaftliche Modalitäten begreift, die sich immer auf die Möglichkeiten und Einschränkungen konkreter gesellschaftlicher Verhältnisse beziehen und gleichzeitig von subjektiver Eigenwilligkeit gekennzeichnet sind. Ein weiteres Kriterium, das für dieses Modell erfüllt sein soll, ist ein Verständnis des Lehr-Lern-Verhältnisses, das auch geeignet ist, dem jeweils subjektiven Bildungsanliegen und damit der Frage nach möglicher Unterstützung dieser Anliegen gerecht zu werden. Und schließlich muss es möglich sein, mit Hilfe des Modells Lehr-Lern-Situationen als von allen Beteiligten beeinflusste zu erfassen.

Insbesondere für das erstgenannte Anliegen kann auf die Arbeiten Klaus Holzkamps (insbesondere 1985 und 1995b) zurückgegriffen werden; dies wird in den Kapiteln 3.1 in Hinblick auf begründetes Handeln und in 3.2 in Hinblick auf intentionales Lernen ausgeführt. Für das hier erforderliche Verständnis des Lehr-Lern-Verhältnisses wird zudem auf Arbeiten zurückgegriffen, die sich überwiegend explizit auf die kritische Psychologie bzw. die Lerntheorie Holzkamps beziehen, in denen aber dessen Ansätze vor allem in Hinblick auf das Verhältnis von Lehren und Lernen hin weiterentwickelt wurden (insbesondere Ludwig 2008a, 2008b, 2012a, 2014a); hierauf wird in Kapitel 3.3 eingegangen und dabei auch die Frage nach Möglichkeiten der Beeinflussung von Lehr-Lern-Situationen erörtert.

3.1 Begründetes Handeln

Für Holzkamp kann menschliches Handeln nur angemessen bestimmt werden in einem unmittelbaren Zusammenhang mit einer verallgemeinerten gesellschaftlichen Vorsorge, deren Funktionalität darin besteht, eine Absicherung der individuellen Existenz vorsorgend zu ermöglichen (vgl. Holzkamp 1985, S. 283). Sein Anliegen sei es nicht, eine neue Schule der Psychologie zu begründen bzw. eine neue (einzelwissenschaftliche) psychologische Theorie

zu formulieren, sondern es gehe ihm vor allem darum, eine Grundlage, ein „wissenschaftliche(s) Paradigma(.)“ (S. 32), für eine Individualwissenschaft Psychologie auf materialistischer Grundlage zu schaffen (vgl. a. a. O.). Grundlage jeder Wissenschaft sei die übergeordnete „philosophisch-gnoseologische bzw. gesellschaftstheoretische Ebene“ (S. 33), die er für seine Arbeiten explizit als materialistische Dialektik und historischen Materialismus bestimmt (vgl. S. 33). Da es ihm als Psychologe aber um den Standpunkt des Subjekts geht, ergibt sich die Notwendigkeit, diesen selbst anders als historisch-materialistisch determiniert zu bestimmen. Daher versucht er in einer Anwendung materialistischer Dialektik bzw. eines historischen Materialismus eine „genetische Rekonstruktion“, also eine logisch-historische Plausibilitätskette des phylogenetischen Prozesses der Entwicklung des Lebens bis hin zur Menschwerdung unter Auswertung „historisch-empirischen Materials“ zu entwerfen. Auf diesem Wege gelangt er zu seinen Kategorien des Psychischen (vgl. S. 47 ff., aber auch Baldauf-Bergmann 2009). Diese so gewonnenen Kategorien seien dann die Basis, auf der einzeltheoretische Konzepte durch die Kritik bzw. Reinterpretation bereits vorliegender Theorien bzw. alltäglicher psychologischer Vorbegriffe unter Nutzung „aktualempirischer Forschung“ gewonnen bzw. überarbeitet werden könnten (vgl. Holzkamp 1985, S. 517 f.).

Holzkamps Anliegen ist es also letztlich, eine kategoriale Basis für ein Verstehen menschlichen Handelns als ein von subjektiven Gründen und Intentionen bestimmtes zu entwickeln. Er setzt damit einen akzentuierten Gegenpol zu theoretischen Modellen, die von einer Determiniertheit menschlichen Handelns ausgehen und liegt mit seinen Ergebnissen nahe bei anderen Ansätzen, die die Sinnhaftigkeit menschlichen Handelns in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen stellen (wie etwa Schütz und Luckmann 2003). Ein wesentlicher Unterschied besteht aber darin, dass Holzkamp die materielle Gebundenheit menschlicher Existenz und deren Modifikation in der Phylogenese sowie in der Kulturgeschichte der Menschheit in einen expliziten Zusammenhang mit einem begründeten sinnhaften Handeln bringt. Auch wenn Schütz und Luckmann (2003) davon ausgehen, dass Menschen die "Dinge der äußeren Welt" (S. 45) in einem "subjektiven Bezugsschema von Interessens- und Planungszusammenhängen" erfahren und auf ein "mehr oder minder anonymes Bezugsschema ihrer Brauchbarkeit" beziehen, so ist dies doch eine andere Sicht als jene Holzkamps, der unterstellt, dass die physiologische Bedürftigkeit letztlich nicht hintergangen werden kann und somit sinnlich-vitale Bedürfnisse zwar gesellschaftlich überformt aber nicht ausgesetzt werden können (vgl. Holzkamp 1985, S. 242)²¹.

Holzkamp entwirft seine „Kritische Psychologie“ als Gegenentwurf zu einer traditionellen Psychologie, die gegenüber der gesellschaftlichen Eingebundenheit wissenschaftlicher Forschung und damit verbundener Einschränkungen von Erkenntnismöglichkeiten blind sei im

²¹ Dies sind keineswegs bloß theoretische Erörterungen bzw. weit in der Menschheitsgeschichte zurückliegend erfolgte Entwicklungen wie etwa aktuelle Debatten um die Stickoxidbelastung durch Autoabgase und eine damit einhergehende deutlich erhöhte Sterblichkeit insbesondere in Großstädten zeigen (vgl. etwa Landesamt für Natur, Umwelt und Verbraucherschutz Nordrhein-Westfalen 2010): Der physiologische Bedarf an unschädlicher Atemluft setzt möglichen Sinnzuschreibungen eine – im schlimmsten Fall – unmittelbar von mir als Atemnot wahrnehmbare oder sogar mein Leben bedrohende absolute Grenze.

Kontext der Studentenbewegung der späten 60er und frühen 70er Jahre des 20. Jahrhunderts. Die Bezugnahme auf den historischen Materialismus ermöglicht es ihm dabei einen (gewissen) Außenstandpunkt einzunehmen von dem aus (bestimmte) Beschränkungen traditioneller Psychologie hinterfragbar werden (Baldauf-Bergmann 2009, S. 209ff.). Einer ganzen Reihe wesentlicher Erkenntnisse, die sich aus diesem (relativen) Heraustreten aus einer Eingebundenheit der Erkenntnismöglichkeiten in einen bestimmten historischen und gesellschaftlichen Standort ergeben, wird im Verlauf dieser Arbeit gefolgt. Beschränkungen, die sich hingegen daraus ergeben, dass Holzkamp in seiner „Kritischen Psychologie“ (1985) an einer Vision einer sozialistischen Gesellschaft, die frei von Teilhabe einschränkungen sei, festhält, können (und müssen) aus der Sicht der Erkenntnismöglichkeiten des Jahres 2016 zurückgewiesen werden (vgl. auch Grotlüschen 2004). Umgekehrt wäre eine Bezugnahme auf Holzkamp, die dessen Hinweise auf die Einschränkungen an Teilhabe nicht aufgreifen, die den Prinzipien des kapitalistischen Gesellschaftsmodells geschuldet sind, in ihrem erkenntniserweiternden Potenzial stark eingeschränkt²². Bezogen auf den Gegenstand, also das menschliche Handeln bzw. Lernen, bleibt die zentrale Erkenntnis, dass dieser nicht adäquat verstanden werden kann, wenn es nicht gelingt, Handeln und Lernen in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis von subjektiver Intentionalität und den Widersprüchlichkeiten gesellschaftlicher Ermöglichung und Einschränkung zu erfassen. Holzkamp zeigt in seinem Buch über das Lernen (Holzkamp (1995b) wie dies erfolgen kann, ohne dass er sich dabei explizit von seiner vormaligen Orientierung an dem Ideal einer von Teilhabe einschränkungen freien Gesellschaft abgrenzen würde.

Werden in Kapitel 3.1.1 zunächst die Aspekte menschlicher Psyche dargestellt wie sie Holzkamp als allgemeinmenschliche herausarbeitet, so gilt es diese in 3.1.2 in Hinblick auf deren Konkretisierung in der gegenwärtigen Gesellschaft nachzuzeichnen. Im Abschnitt 3.1.3 geht es schließlich um die Bedeutung der bis dahin dargestellten kategorialen Ausführungen für eine alltägliche Lebensführung bzw. eine darauf bezogene Selbstverständigung, sind deren Transformationen doch das wesentliche Moment des hier zugrunde liegenden Bildungsverständnisses. In 3.1.4 wird der Stellenwert der Bedeutungen dargelegt, spielen diese doch in der Lerntheorie Holzkamps bzw. auch für die methodologischen Überlegungen der vorliegenden Arbeit (siehe 4.1) eine zentrale Rolle.

3.1.1 Menschliche Psyche

Kategoriale Klärungen sind bezogen auf die menschliche Psyche erforderlich für die Wahrnehmung, die Emotionen (die Motivation), die Lernfähigkeit, das Denken, das Bewusstsein, die Bedürfnisse und nicht zuletzt das Handeln.

²² Folgt man den Berichten über die Entwicklung von Armut und Reichtum, so wird deutlich, dass ein erheblicher Teil der Bevölkerung weltweit über so gut wie kein Geldvermögen verfügt und große Geldvermögen und damit die Möglichkeiten politischer Einflussnahme in den Händen einer sehr kleinen privilegierten Schicht liegen (vgl. etwa Global Marshall Plan 2015, 2015). Da auch das Bildungswesen zu diesem Zustand beiträgt, können Fragen nach der Eröffnung oder Einschränkung von Teilhabe nicht aus erziehungswissenschaftlichen Betrachtungen ausgeklammert werden.

Holzkamp weist auf den Stellenwert der **Bedeutungen** für die **Wahrnehmung** der Umwelteigenschaften (vgl. S. 89) hin. Diese seien zunächst artspezifische Bedeutungen, aus denen – im Zusammenhang mit der Fähigkeit zum Lernen – dann bei höher entwickelten Lebewesen auch individualisierte Bedeutungen (vgl. S. 95) würden. Neben die sachlichen Bedeutungen würden bei höher entwickelten Lebewesen zunehmend die sozialen Bedeutungen als Äquivalent der Sozialstrukturen treten (vgl. S. 119 - genauer hierzu siehe 3.1.4)

Emotionalität wird erfasst als Aktivitätsbereitschaft und sei ein Zustand des Lebewesens, der aus einer qualitativen Bewertung der Umwelteigenschaften am Maßstab des eigenen Zustands resultiere (vgl. S. 98). Das Lebewesen habe einen bestimmten Bedarf, der dadurch aktualisiert (befriedigt) werden könne, dass eine Bedeutung in eine Aktivität umgesetzt würde (vgl. S.101).

Mit der Fähigkeit zum (individuellen) Lernen werde bei höher entwickelten Lebewesen die Diskrepanz zwischen Gelerntem und Neuem bedeutsam und stehe im Zusammenhang mit Neugier- und Explorationsverhalten (vgl. S. 143) bzw. Annährungs- und Vermeidungstendenzen (vgl. S. 144). Damit spiele zunehmend die Antizipation eine Rolle, so dass Motivation prinzipiell verstanden werden könne als emotionale Qualität von Aktivitäten, die auf einen zukünftigen Zustand gerichtet seien, der eine höhere „Valenz“ habe als der gegenwärtige (vgl. S. 147).

Bei fortschreitender Höherentwicklung komme es zu einer artspezifischen Determination der Gliederungs- und Differenzierungsrahmen für Bedeutungen und zu einer Spezifizierung dieser Rahmen hin zu Erfahrung durch Lernen (vgl. S. 149). So würden Relationen zwischen Sachverhalten und Ereignissen, zunehmend auch zwischen Aktivitäten anderer bzw. eigenen Aktivitäten und Ereignissen, erfassbar und es entstehe ein inneres Modell der Außenwelt (vgl. S. 150). Informationen über Ereignisfolgen würde gespeichert. Diese Mechanismen bildeten die Grundlage für die Herausbildung des **Denkens** (a. a. O.). Sozialverbände seien eine Voraussetzung für autarkes Lernen und darauf aufbauend komme es zur Herausbildung einer Individualentwicklung (Ontogenese) (vgl. S. 152).

Charakteristisch für die gesellschaftliche Lebensgewinnung seien die vorausschauend vorsorgende Herstellung von Lebensbedingungen und (Lebens-)Mitteln in arbeitsteiliger Weise, die Absicherung der individuellen Existenz durch Teilhabe an diesen Prozessen und durch das Nutzen der Resultate dieser Prozesse und die damit verbundene Möglichkeit, aber nicht Zwanghaftigkeit der individuellen Beteiligung an diesen Prozessen (nur insgesamt muss eine ausreichende Beteiligung stattfinden). **Handeln** sei die aktive, individuelle Beteiligung an der gesellschaftlichen Lebensgewinnung (vgl. S. 234). Gleichzeitig gebe es Strukturen (Werkzeuge, aber auch Sprache, Schrift), die eine gesellschaftliche Kontinuität über die Existenz einzelner Individuen hinaus gewährleisteten (vgl. S. 229ff.).

Die Bedeutungs-**Bedürfnis**-Dimensionen als Zusammenhang von Bedeutungen und Bedürfnissen, die den psychischen Aspekt der Beziehung des handelnden Individuums zur gesellschaftlichen Realität darstellten (vgl. S. 207), seien bestimmt durch gesamtgesellschaftliche

Bedeutungsstrukturen, die einen in sich objektiven Verweisungszusammenhang (vgl. S. 230) bildeten und die Vermitteltheit individueller Kommunikation durch gesellschaftliche Sprachverhältnisse einschlossen (vgl. S. 232). Die Bedeutungen würden auf Handlungsmöglichkeiten, die vom Individuum realisiert werden können, verweisen. **Bewusstsein** wird verstanden als gnostische Welt- und Selbstbeziehung, in welcher sich die Menschen zu Handlungsmöglichkeiten verhalten könnten (vgl. S. 237).

Damit ist **Subjektivität** bestimmt als das bewusste (mein) Verhalten zu den Bedeutungen als gesellschaftlich bestimmte Widerspiegelung der Realität. Dies schließe die Erfassung der Intentionalität anderer Menschen und damit intersubjektive Beziehungen zu anderen Menschen mit ein (vgl. S. 237f.). **Handlungsfähigkeit** werde verstanden als Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen durch Teilhabe an der Verfügung über den gesellschaftlichen Prozess (vgl. S. 241).

Menschliche **Bedürfnisse** könnten nur adäquat erfasst werden, wenn ihr Bezug zu diesem Verhältnis berücksichtigt werde. Während „sinnlich-vitale“ Bedürfnisse auf die unmittelbare Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen gerichtet (und nur gesellschaftlich geformt) seien, richteten sich die produktiven Bedürfnisse unmittelbar auf die Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess (vgl. S. 242). Eingeschlossen in diese Bestimmung sei die Möglichkeit des Subjekts, sich bewusst zu den eigenen Bedürfnissen zu verhalten (vgl. S. 244). Über die emotionale **Befindlichkeit** erfahre „das Subjekt angesichts bestimmter gegebener Handlungsmöglichkeiten bzw. -einschränkungen seine eigene Befindlichkeit, emotionale Handlungsbereitschaft, Betroffenheit etc. zunächst bewusst“ (S. 244f.) und könne dann durch bewusstes Verhalten zu der „subjektiven‘ Realität der faktisch emotionalen Wertung der Bedeutungskonstellationen“ (vgl. S. 245) die darin liegenden Handlungsmöglichkeiten realisieren (oder dies auch unterlassen). Die emotionale Befindlichkeit sei dabei nicht nur eine subjektive Bewertung der aktuellen Situation, sondern auch eine „überdauernde personale Wertungsgrundlage“ (S. 245), die aus Vorerfahrungen und Lernen resultiere.

Im Kontext von Orientierung, autarkem Lernen und Antizipation seien menschliche **Wahrnehmung** und menschliches **Denken** zu verstehen (vgl. S. 261). Das Erfassen von Relationen enthalte die Antizipation von Ereignissen (vgl. S. 262). Auf „menschlicher‘ Ebene (ist) die ‚**Motivation**‘ von der je gegenwärtigen emotionalen Befindlichkeit, damit auch den ‚Bedürfnissen‘ dadurch abgehoben, dass sie als emotionale Wertung zukünftiger Situationen am Maßstab der gegenwärtigen Situation den emotionalen Zukunftsbezug menschlichen Handelns und demgemäß (...) die emotionale Seite des menschlichen Denkens darstellt“ (S. 263 – Hervorhebung, bzw. Weglassen der Hervorhebungen H.I.). Denken sei dabei ein „Wechselspiel zwischen der ‚inneren‘ Vergegenwärtigung von Zusammenhängen und ihrer ‚Materialisierung‘ in der Beobachtung und Verarbeitung systematisch hergestellter Effekte des eigenen Tuns“ (S. 265).

Da in den Bedeutungsstrukturen verallgemeinert antizipiert sei, was und in welcher Weise von den Einzelnen getan werden müsse, damit insgesamt die Vorsorge für die Existenzsicherung aller gewährleistet sei (vgl. S. 268), gebe es in Entsprechung dieses Verhältnisses

antizipatorisch strukturierte und regulierte Aktivitätssequenzen auf „**operativer**‘ Ebene (...), die zur individuellen Existenzsicherung zu Untereinheiten der von überindividuell-gesellschaftlichen Zielen her strukturierten Handlungen werden“ (S. 269). Die Individuen müssten demnach (durch „Fremdbeobachtung“ bzw. sprachlich-symbolische Kommunikation) **lernen**, wie ein Resultat so individuell realisiert werden könne, dass dabei der „kooperativ-gesellschaftliche verallgemeinerte Gebrauchszweck des herzustellenden Produkts o. ä.“ (S. 272) so in die Planung und Aktivitätssteuerung eingehe, dass es tatsächlich den sachlichen Anforderungen dieses Zwecks genüge (Herstellungsaspekt). Vergleichbares gelte bei der lernenden Aneignung des Brauchbarkeitsaspektes, also beim Erlernen der adäquaten Nutzung eines Produkts. Das individuelle **Lernen** beruhe daher u. a. auf **sachlich-sozialen Kooperationserfahrungen**, die „als individuelle Erfahrungen gleichzeitig Aufschlüsselungen allgemeiner kooperativ-gesellschaftlich geschaffener Bedeutungen für die individuellen Aktivitäten“ (S. 275) seien. Im Gedächtnis gespeichert würden (sekundär automatisierte) Aktivitätsmuster, die sich direkt auf eine „komplementär(.) vergegenständlichte(.) Bedeutungseinheit“ (S. 277) bezögen und diese voraussetzten. Individuelles Gedächtnis und „gesellschaftlicher Speicher“ (a. a. O.) stünden so in einer untrennbaren Wechselwirkung.

Eine interindividuell wechselseitige Steuerung und Regulierung auf operativer Ebene sei nicht gleichbedeutend mit der „Kooperation“ „als Charakteristikum der (...) gesellschaftlichen Lebensgewinnungsform“ (S. 283), die ein „objektiver überindividueller Zusammenhang verallgemeinerter Vorsorge für die je individuelle Existenz“ (a. a. O.) sei. So seien individuelle **Handlungen** (im Gegensatz zu Aktivitäten und Operationen) Realisierungen oder Beiträge zur Änderung kooperativ-gesellschaftlicher „Ziel-Mittel-Konstellationen“ (S. 283). Enthalten seien jeweils der Zusammenhang zwischen dieser Konstellation und den „äußeren“ Naturbedingungen, jener zwischen dieser Konstellation und dem arbeitsteiligen gesellschaftlichen Prozess und schließlich jener zwischen dieser Konstellation und der Absicherung und Entfaltung der individuellen Existenz (vgl. S. 283f.). Individuelles **Denken** beziehe sich darauf und realisiere gesellschaftliche Denkformen und Denkstrukturen (vgl. S. 285).

„‘Motiviert‘ ist eine Aktivität (...) in dem Grade, wie als Resultat der Aktivität eine Erweiterung der eigenen vorsorgenden Daseinssicherung, damit eine höhere Qualität der Bedürfnisbefriedigung, antizipiert werden kann.“ (S. 299). Individuelle Motivation hänge davon ab, wie weit ein Zusammenhang zwischen dem zu leistenden Beitrag zur gesellschaftlichen Lebensgewinnung und der vorsorgenden Sicherung der eigenen Existenz bestehe, ob dieser Zusammenhang in den gesellschaftlichen Denkformen adäquat abgebildet sei und ob das Individuum diesen Zusammenhang individuell (denkend) erfassen könne (vgl. S. 299f.). Da die Motivation der emotional-antizipatorische Aspekt der Handlungsplanung und -ausführung sei, gingen in die Gesamtbewertung auch die Anstrengungen, Gefahren und Risiken ein, die bei der Ausführung der Handlung eingegangen würden (vgl. S. 300).

3.1.2 Leben in gesellschaftlichen Verhältnissen

Holzkamp macht deutlich, dass die Vorgehensweise der funktional-historischen Rekonstruktion des phylogenetischen Prozesses dann enden muss, wenn der gesellschaftlich-historische Prozess gegenüber dem evolutionären Prozess die Oberhand gewinnt, wenn also unterschiedliche Qualitäten (im Wesentlichen) nicht mehr durch genetische Differenzen bedingt sind und in den Genen abgespeichert werden (vgl. S. 189). Die Evolution der menschlichen Psyche finde dann so gut wie nicht mehr statt. Je nach Gesellschaftsform habe aber die menschliche Psyche spezifische Ausprägungen, deren „Grenzen“ wiederum genetisch determiniert seien. Gesellschaft sei ein „in sich‘ lebensfähiges Erhaltungssystem, (...) selbständiger Träger historischer Kontinuität und Entwicklung, das der Einzelne in seinen unmittelbaren sozialen bzw. kooperativen Beziehungen als ihn selbst überdauernde Struktur, in die er sich ‚hineinentwickeln‘ muss, vorfindet“ (S. 306).

„Operationen“ seien in diesem Kontext Untereinheiten von Handlungen, die dennoch häufig keinen unmittelbaren Bezug mehr zum gesellschaftlichen Gesamtprozess hätten (vgl. S. 308). Dennoch sei die operative Ebene „für die stoffliche und symbolische Realitätsaneignung und für jegliche Kommunikation der Individuen von universeller Relevanz“ (S. 311) und zentrale und universelle Voraussetzung (...) ‚menschliche(r) Entwicklung‘ (a. a. O.).

Auch die Wahrnehmung sei primär auf die Erfassung von (symbolischen) Bedeutungen gerichtet und die „bloß“ perzeptive Seite der „Perzeptions-Operations-Koordination“ werde normalerweise zum „verschwindenden Moment“ (S. 313), spiele also nur noch eine zwar basale, aber untergeordnete Rolle.

Zusammenhänge zwischen Handlungen und Ziel-Mittel-Konstellationen müssten nicht notwendigerweise mehr individuell „im Ganzen kognitiv realisier(t)“ (S. 316) werden, da sie als sich reproduzierende Realität unabhängig vom Beitrag eines Einzelnen (nicht aber der Gesellschaft insgesamt) existierten (vgl. S. 315). Die Vermitteltheit der eigenen Existenz mit dem gesellschaftlichen Lebensgewinnungsprozess sei also in dem Sinne „problematisch“, wie es für das Subjekt möglich sei, diesen Zusammenhang falsch zu bestimmen oder nicht zu erkennen. Die gesellschaftlichen Denkformen seien für den einzelnen Mensch Denkmöglichkeiten, die er realisieren, ignorieren oder modifizieren könne (vgl. S. 317). Wegen der Möglichkeit, sich bewusst zu den eigenen Emotionen zu verhalten, könne er bei seinem Denken seine emotionalen Wertungen, aber auch seine früheren Erfahrungen und Betroffenheit bewusst in Rechnung stellen (vgl. S. 319).

Auch die oben beschriebenen Voraussetzungen für motivierte Aktivitäten „können bei gesamtgesellschaftlicher Vermitteltheit individueller Existenz voneinander unabhängig sein oder fehlen“ (S. 321). Es könne also sein, dass ich subjektiv motiviert bin, obwohl mindestens eine der Voraussetzungen nicht erfüllt sei und es könne auch sein, dass alle Voraussetzungen erfüllt sind und ich trotzdem subjektiv nicht motiviert bin (vgl. S. 321). Subjektive Gründe für Handlungsbereitschaften müssten daher als prinzipielle Möglichkeiten verstanden werden (vgl. S. 322).

In konkreten gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen die Individuen mehr oder weniger von der Teilhabe an der Verfügung über den gesellschaftlichen Prozess ausgeschlossen seien und entsprechende Machtverhältnisse beständen, könne es daher dazu kommen, dass ich Handlungsziele (subjektiv motiviert) übernehme, obwohl sie nicht im allgemeinen Interesse der Erhöhung der Lebensqualität der Individuen (und damit nicht im Einklang mit meinen langfristigen Lebensinteressen) lägen, um eine unmittelbare Gefährdung oder Einschränkung meiner individuellen Existenz zu vermeiden (vgl. S. 323). Die „Willentlichkeit“ des Handelns enthalte damit die Möglichkeit, sich zugunsten langfristiger erhöhter Verfügungserweiterung oder Daseinserfüllung freiwillig in der unmittelbaren Bedürfnisbefriedigung einzuschränken, aber auch die Möglichkeit, unter Zwang gegen die eigenen Lebensinteressen zu handeln (vgl. S. 323).

Für die Beziehungen der Menschen untereinander gebe es einerseits die Möglichkeit kooperativer Beziehungen (verstanden als individuelle Realisierung gesellschaftlicher Kooperationsverhältnisse) und andererseits die der interaktiven Beziehungen, in denen der Bezug zur gesamtgesellschaftlichen Kooperation fehle. Auch in diesen Beziehungen könne (und müsse) es gleichwohl zur interindividuellen Regulation auf operativer Ebene kommen. Der alltagssprachliche Begriff der „Kooperation“ verweise in der Regel nur darauf und klammere die Frage nach dem Verhältnis zum gesamtgesellschaftlichen Kooperationsprozess aus. Holzkamp selbst weist darauf hin, dass dies „kategoriale Differenzierungen“ (S. 327) seien, die es erlaubten, tatsächliche Erscheinungen auf ihre wesentlichen Züge hin zu analysieren und die nicht als konkrete Beschreibungen tatsächlicher Verhältnisse missverstanden werden dürften. Auf die Frage nach der Beschaffenheit pädagogischer Beziehungen unter den hier angeschnittenen Aspekten wird in 5.1.4 eingegangen.

Die Möglichkeit, sich bewusst zu verhalten, gebe es auch in Hinblick auf die persönliche reale Geschichte. Diese sei auch die „individuelle Realisierung der Entwicklungspotenzen der gesellschaftlichen Natur des Menschen“ (S. 333) und schließe die Entwicklung einer „überdauernde(n) emotionale(n) Bewertungsgrundlage und ‚Bedürftigkeit‘ als inhaltliche(m) Aspekt (...) ‚sekundäre Automatisierungen‘ als Inbegriff des operativ-perzeptiven ‚Könnens‘ (...und die) Aneignung gesellschaftlicher Denkformen in individuellen ‚praktischen Begriffen‘ und deren sprachlich-symbolischer Verallgemeinerung“ (a. a. O.) ein. Genauso, wie ich mich zu den „äußeren“ Bedingungen meiner Existenz bewusst verhalten könne, könne ich mich auch zu den so entstandenen „personalen Gegebenheiten“ verhalten. Dabei sei die Grundlage meines Verhaltens das, was ich über diese Gegebenheiten selbst erfahre. Meine individuelle Subjektivität sei gekennzeichnet durch ein bestimmtes in meiner Befindlichkeit gegebenes Verhältnis von „Potenzialität“ (mein bewusstes Verhalten und meinen Handlungsmöglichkeiten) und „Faktizität“ (Bedingungen und andere Personen, die meine bewusste Verfügung determinieren und begrenzen) (vgl. S. 334f.). Für mich gebe es eine „situative Befindlichkeit“ (meine Erfahrung der äußeren Bedingungen) und eine „personale Befindlichkeit“ (meine Erfahrung der in mir liegenden Bedingungen) als „phänomenale‘ Charakteristika“ (S. 336) meiner realen Lebenssituation. Für das Verständnis des Gedächtnisses ergebe sich daraus,

dass das „operative, handlungsbezogene, emotionale ‚Gedächtnis‘ (...) zu fassen (sei) als ‚Substrat‘ der subjektiven Geschichtlichkeit der Individuen“ (S. 340).

Das bewusste Verhalten von Individuen sei immer eine „subjektive‘ Realisierung der (...) gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen, insbesondere der (...) objektiven Handlungszusammenhänge in ihrer ‚symbolischen‘ Repräsentanz durch die ‚gnostischen‘ Strukturen gesellschaftlicher Denk- und Sprachformen (...). Dies ist das einzige ‚Medium‘, durch welches die Individuen sich ihre reale Stellung innerhalb des gesellschaftlichen Lebenszusammenhangs bewußt machen können“ (S. 348). Daraus wird abgeleitet das Konzept der „subjektiven Handlungsgründe“, in denen „Begründungszusammenhänge im ‚Medium‘ von Bedeutungsstrukturen und deren Repräsentanz in Denk- und Sprachformen als ‚subjektiv‘-handlungsrelevanter Aspekt der Bedingungszusammenhänge gefasst sind (vgl. S. 348). Jede Handlung (soweit ich sie bewusst und ‚begründet‘ vollziehe) sei für mich „funktional“, da sie im Einklang mit meinen, von mir in der Situation so erfahrenen, Bedürfnissen und Lebensinteressen stehe (vgl. S. 350). Gebe es für mich subjektive Handlungsgründe, so gebe es die auch für alle anderen Subjekte, es gebe also auch „intersubjektive“ Handlungsgründe und Handlungsgründe seien prinzipiell intersubjektiv verständlich (vgl. S. 350). Seien die Prämissen, also die konkreten, historisch, lage- und positionsspezifischen Lebensbedingungen (äußere und personale Bedingungen) bekannt, so seien die „Erscheinungsformen individueller Handlungsfähigkeit/Befindlichkeit“ vom Standpunkt des Subjekts in „verallgemeinerter Weise“ aufschließbar (vgl. S. 352). Beachtet werden müsse dabei allerdings der „Widerspruch (...) zwischen dem realen und dem phänomenalen Aspekt“ (a. a. O.) der Bedingungen.

Im Verhältnis zu seinen Bedingungen habe das Subjekt immer die Möglichkeiten der Nutzung und der Erweiterung von Handlungsräumen innerhalb bestehender und (zunächst) durch die historische Situation und die Position des Individuums bestimmter Spielräume (vgl. S. 354). Ich sei als Subjekt aber auch „frei“, darauf (ganz oder teilweise) zu verzichten.

Während meine (objektive) Lebenssituation geprägt sei von der Gesellschaft, in der ich lebe, von der Position, die ich in der arbeitsteiligen Organisation einnehme und die wiederum abhängig von der Gesellschaft sei, und von meiner Lebenslage (also von den sonstigen, weitgehend von der Gesellschaft abhängigen Gegebenheiten), nähme ich mein Leben aus meiner Perspektive wahr, die als eine Ausprägungsform meiner Lebenslage zwar zeitlich und räumlich begrenzt sei, andererseits durch meine Eingebundenheit in gesellschaftliche Anforderungsstrukturen diese Begrenzung aber überschritten werde (vgl. S. 358). Die Bedeutungsaspekte meiner Lebenslage seien ein (bestimmter) Teil der gesamten Bedeutungszusammenhänge der Gesellschaft. Da ich mein Leben aber unmittelbar aus meiner Situation heraus wahrnehme, verwiesen diese Bedeutungsaspekte zunächst vor allem auf meine unmittelbare Bedürfnisbefriedigung im Sinne des „verallgemeinerten Nutzers“ (S. 359) und meine Beziehungen seien primär interaktiver Art. Verweise auf die Teilhabe am gesellschaftlichen Gesamtprozess fänden sich vor allem in den positionsspezifischen Denk- und Handlungsmöglichkeiten als Denkform des „verallgemeinerten Produzenten“ (S. 360). Da die Be-

deutungsaspekte und Denkformen ihrerseits gesellschaftlich geprägt seien und deshalb auch die gesellschaftlichen Machtstrukturen, die politisch-ideologische Fassung dieser Machtstrukturen sowie die nur partiellen Möglichkeiten zur Verfügung über den gesellschaftlichen Gesamtprozess widerspiegeln, hätte ich aufgrund meines nur partiellen Zugriffs auf Bedeutungen nur einen begrenzten Zugang zu Bedeutungsaspekten, die die tatsächlichen Strukturen wiedergäben. Wegen meiner Möglichkeit, mich auch zu meinen Denkstrukturen zu verhalten, könne ich darüber hinaus die mir prinzipiell zur Verfügung stehenden Verweise auf „erweiternde“ Bedeutungsstrukturen verfolgen, ich könne sie aber auch ignorieren oder mich in jeder Hinsicht täuschen (vgl. S. 368).

Indem Holzkamp die „Pole“ **„restriktive“ versus „verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“** einführt, beschreibt er die Spannweite der Möglichkeiten, die das Subjekt hat, sich zu den (eingeschränkt ihm zur Verfügung stehenden) Bedeutungsstrukturen zu verhalten. Es könne – zur Vermeidung von einem drohenden Verlust von Handlungsfähigkeit – für mich subjektiv funktional sein, auf die Übernahme solcher Bedeutungsstrukturen zu „verzichten“, die prinzipiell auf eine mögliche Erweiterung meiner Handlungsfähigkeit verweisen (vgl. S. 371f.). Das ‚Denken‘ restriktiver Handlungsfähigkeit könne so charakterisiert werden als „ein um die Erkenntnis der ‚doppelten Möglichkeit‘ verkürztes Denken“ (S. 386). Ich denke also eher die Faktizitäten als die Potentialitäten. Ich vermute die Ursache für meine eingeschränkten Handlungs- und Verfügungsmöglichkeiten eher in individuellen Mängeln oder interaktiv verursachten Problemen als in externen gesellschaftlichen Widersprüchen (vgl. S. 387) – Holzkamp beschreibt diese reduzierte Denkweise als „Deuten“ (S. 388). Die operative Ebene individueller Handlungsregulation wird dabei gleichgesetzt mit genereller menschlicher Aktivität. Gleichzeitig sei das Deuten ein **personalisierendes Denken**, es werde also davon ausgegangen, dass Veränderungen nur über eine Veränderung der Menschen und deren Beziehungen zueinander möglich seien (vgl. S. 390).

Der „Preis“, den ich für restriktive Handlungsfähigkeit und das damit verbundene Denken bezahle, sei u. a. die Gefahr, nicht nur meine Handlungsmöglichkeiten, sondern auch die anderer damit einzuschränken, Machtstrukturen zu festigen und damit **andere** (für meine restriktiven Zwecke) zu **instrumentalisieren** (vgl. S. 375). Wegen der Möglichkeit der Perspektivenverschränkung, also eines sich Hineinversetzens in den Standpunkt des oder der Anderen, müsse ich selbst ständig damit rechnen, dass ich für die Zwecke anderer instrumentalisiert werde und entwickle dementsprechend ein grundsätzliches Misstrauen.

In der „Alternative“²³ der verallgemeinerten Handlungsfähigkeit richte sich das **„Begreifen“** auf eine (maximale) Nutzung und Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten. Das deutende

²³ Zur Verdeutlichung sei darauf hingewiesen, dass hier Kategorien definiert werden. In jeder konkreten Lebenssituation oder Beschreibung einer Situation durch einen Menschen zeigen sich sowohl Aspekte, die eher dem einen „Pol“ zuzuordnen sind, genauso wie solche, die eher auf die andere Ausprägung verweisen – oder wie Holzkamp es formuliert: „Das Deuten wie das Begreifen sind mithin lediglich als „alternative“ Richtungsbestimmungen des Denkens voneinander unterscheidbar“ (S. 395). Dazu kommt, dass die jeweils eingeschränkte Möglichkeit, also z.B. das Deuten, die Voraussetzung für die erweiterte Möglichkeit, hier also das Begreifen, ist. Es gibt dabei auch keine „absoluten Maß-

Denken werde damit nicht ausgeschlossen, sondern es sei vielmehr eine **notwendige Grundlage**, da es ja (auch) dazu diene, die eigene Existenz in der unmittelbaren Lebenspraxis auf „menschlichem“ Niveau erhalten zu können (S. 394). Das begreifende Denken werde dann subjektiv funktional (begründet), wenn die Brüche und Widersprüchlichkeiten des Deutens bzw. eines Lebens in restriktiver Handlungsfähigkeit offenkundig würden (vgl. S. 397). Die Bedeutungsaspekte, auf die sich dieses Denken beziehen könne, seien – wie oben dargestellt in Abhängigkeit der Position und Lage des Individuums – ja durchaus vorhanden. Auch in noch so restriktiven Gesellschaften ließen sich solche Verweise nicht völlig „vermeiden“, da insgesamt ja eine Beteiligung aller am Gesamtprozess so gesichert werden müsse, dass dieser nicht gefährdet sei (vgl. S. 400).

Restriktive Handlungsfähigkeit führe – da die Emotionalität stets eine Bewertung der Gesamtsituation des Subjekts darstelle, also auch die mangelhafte Realisierung der Bedürfnisse enthalte, die auf eine Erweiterung der Handlungsfähigkeit verwiesen – typischerweise zu einem (vermeintlichen) Gegensatz zwischen „kognitiver und emotionaler Weltbegegnung und Realitätsbeziehung“ (S. 403). Emotionen würden zu einem von der realen Lebenssituation isolierten, „bloß ‚subjektive(n)‘ Zustand des je einzelnen Individuums“ (S. 404) und andererseits werde das Handeln „entemotionalisiert“. Auch wenn die damit verbundenen Emotionen primär auf die Bedürfnisse nach Verfügungssicherung und -erweiterung gerichtet seien, so bleibe eine durch restriktive Handlungsfähigkeit negativ beeinflusste Emotionalität insgesamt auch nicht ohne Folgen auf die Emotionen, die sich auf die unmittelbare Daseinserfüllung und Bedürfnisbefriedigung beziehen. Der Lebensgenuss werde „eingetrübt, grau eingefärbt und zersetzt (...) und die eigene Emotionalität (...ist...) eine Vorspiegelung vor sich und anderen“ (S. 407). **Gefühle** würden so zum „inhaltslos-brüchigem ‚Bindemittel‘ der Beziehungen (zu Anderen), gleichzeitig aber zum Mittel der Instrumentalisierung des anderen für die eigenen (...) Interessen“ (S. 408).

Hinsichtlich der **Motivation** bedeute dies, dass bei restriktiver Handlungsfähigkeit Anforderungen, die auf einen Beitrag zum gesellschaftlichen Gesamtprozess bezogen seien, nicht motiviert übernommen würden, da ein objektiver Zusammenhang zwischen Zielrealisierung und darin antizipierter Erweiterung der Bedingungsverfügung bzw. Lebensqualität nicht bestehe. Die Anforderung werde erfüllt, weil es einen (un)mittelbaren Zwang gebe: Es drohe mir eine Einschränkung meiner Handlungsfähigkeit. Da dies für mich allerdings subjektiv funktional sei, werde mir die fehlende Motivation normalerweise erst dann bewusst, wenn die Anforderungen bzw. der Zwang zu (deutlichen) Einschränkungen meiner Lebenspraxis bzw. Befindlichkeit führten (vgl. S. 411)²⁴. Damit würde die prinzipielle Widersprüchlichkeit und Ambivalenz der Motivation bei restriktiver Handlungsfähigkeit deutlich (vgl. S. 412). Berücksichtige man nun noch die Tatsache, dass in der realen Lebenspraxis i. d. R. die auf einen Beitrag zum gesellschaftlichen Gesamtprozess bezogenen Anforderungen auch Aspekte

stäbe“, da auch die „Spannweite“ (also der „subjektive Möglichkeitsraum“ (S. 415)) der prinzipiellen Möglichkeiten z.B. vom Entwicklungsstand einer Gesellschaft abhängt.

²⁴ Die Absurdität der in der „Mainstream-Psychologie“ verwendeten Begriffe der „intrinsischen“ und der „extrinsischen“ Motivation findet hierin eine Erklärung.

enthielten, die auf eine Verfügung bzw. Erweiterung der Handlungsfähigkeit (der eigenen oder auch anderer) gerichtet seien, dann werde die ständig erlebte „Unsicherheit“ über die eigene Motivationslage erklärbar.

3.1.3 Alltägliche Lebensführung und Selbstverständigung

In seiner letzten großen theoretischen Bemühung versucht Holzkamp alltägliche Lebensführung als integrierendes Konzept subjektiver Auseinandersetzung mit den Anforderungen und Möglichkeiten unterschiedlicher Lebensbereiche in ihrer wechselseitigen Bedingtheit aber auch Begrenzung zu entwerfen (Holzkamp 1995a). In seiner Bezugnahme auf Voß (1991) setzt er einem Verständnis von Identität den Begriff der „Selbstverständigung“ entgegen. Er sieht darin eine adäquatere Fassung des Bestrebens nach einem Selbstbild einer sich als subjektwissenschaftlich verstehenden Psychologie im Gegensatz zu einer eher subjektorientierten Soziologie (Holzkamp 1995a). „Selbstverständigung“, dies bedeutet vor allem anderen ‚Verständigung mit mir selbst‘ über ein von mir Gemeintes, hier: über ‚Lebensführung‘: Ich bin darauf aus, etwas, das ich schon ‚irgendwie weiß‘, für mich reflexiv faßbar (sic!), das Implizite explizit, das Undeutliche deutlich zu machen, also (...) mein verschwiegenes Wissen in ‚gewußtes (sic!) Wissen‘ zu verwandeln“ (S. 834). Holzkamp weist an dieser Stelle auf den engen Zusammenhang zwischen Selbstverständigung und intersubjektiver Verständigung hin und führt aus, dass Selbstverständigung wie auch intersubjektive Verständigung dazu führen können, aus einer „Unmittelbarkeitsverhaftetheit“ zu einer „Unmittelbarkeitsüberschreitung“ zu kommen (S. 835), ein Vorgang, der vom Deuten zum Begreifen führt und von Instrumentalbeziehungen zu Subjektbeziehungen und damit geeignet ist, die Verfügung über die eigenen Lebensumstände zu erhöhen und damit von einer restriktiven zu einer verallgemeinerten Handlungsfähigkeit zu kommen (vgl. S. 835f.).

Während bei dem Begriff der Identität eher die Vorstellung eines mit sich selbst in Einklang stehenden, homogenen Selbstbildes dominiert, wird mit der Selbstverständigung eher ein Prozess assoziiert, der mit Unruhe und Zweifeln zu Bedeutungsmustern auf einem vertieften Niveau führt. Die Holzkampschen Begriffspaare sind – wie schon an anderer Stelle ausgeführt – nicht dichotom zu verstehen. Selbstverständigung, die zunächst in der Unmittelbarkeitsverhaftetheit eine Stabilität und Kontingenz sucht, ist gerade auch eine Voraussetzung für eine Selbstverständigung, die auf die Überschreitung der Unmittelbarkeit zielt. Erst auf der Basis eines für mich „stimmigen“, stabilen und meine (unmittelbare, restriktive) Handlungsfähigkeit absichernden Selbstbildes kann ich meinen Zweifeln, unzulänglichen Befindlichkeiten und meiner Unzufriedenheit nachgehen und versuchen, das Implizite explizit zu machen, meine Verhaftetheit in der Unmittelbarkeit zu überschreiten und zu einer erweiterten Verfügung und einer verallgemeinerten Handlungsfähigkeit zu kommen.

Neben Fragen nach der Kontinuität bzw. der Kontingenz des subjektiven Konzepts alltäglicher Lebensführung bleibt – in Hinblick auf Lernprozesse – die Notwendigkeit genauer nach den Möglichkeiten einer Veränderung des Konzepts zu fragen. Ludwig (Ludwig 2002) hebt in seiner Auseinandersetzung mit dem Konzept der alltäglichen Lebensführung den Nutzen di-

eses Konzepts für eine subjektwissenschaftliche lernbezogene Forschung hervor. Er weist darauf hin, dass das Konzept es „erlaubt, die alltäglichen Handlungsproblematiken so zu verstehen, dass ihre gesellschaftliche Strukturiertheit deutlich wird“ (S. 154). Lernen könne als Erlernen und Verlernen „alltäglicher Regeln und Routinen“ verstanden werden. Ein Verstehen der Handlungen anhand der zugrunde liegenden subjektiven Interessen und Begründungen finde sich in der Forschung zur Lebensführung (bislang) allerdings nicht (vgl. S. 155). Darin läge die Gefahr, dass „mit dem soziologischen Akteursbegriff (...) der Lebensführungsforscher zu schnell theoretische Modelle über die alltäglichen Handlungen (lege) und (diese typisiere...), ohne auf die zugrunde liegenden Begründungen und Bedeutungshorizonte einzugehen“ (a. a. O.). „Gleichgewichtskonzepte müssten ersetzt werden durch Bedeutungskonzepte, die in der Lage wären, die Interessen, Motive und Bedeutungshorizonte der handelnden Subjekte in ihrer Beziehung zu gesellschaftlichen Strukturen zum Ausdruck zu bringen“ (S. 156).

Hinsichtlich des Aspekts restriktive versus verallgemeinerte Handlungsfähigkeit formuliert Ludwig in Bezugnahme auf Veränderungsdruck durch gesellschaftlichen Strukturwandel:

„Wir können uns angesichts neuer gesellschaftlicher Anforderungen zu uns selbst in Beziehung setzen, ohne den versteckten Sinn des Prozessskripts revidieren zu müssen. In diesem Fall selektieren Institutionen, ohne dass wir in Handlungsirritationen verfallen und Diskrepanzerfahrungen machen. Man bleibt in irgendeiner Weise handlungsfähig oder leitet – wenn möglich – den Rückzug aus dieser Situation ein, um weiteren Schaden zu vermeiden. In manchen Situationen, in denen die erworbenen Regeln und Skripte nicht weiter tragen, kommt es zu einer Diskrepanzerfahrung. Scheiternde Lebensführungsregeln können so zum Anlass für Lernen werden“ (S. 158).

Ludwig sieht insbesondere auch Chancen, wenn nicht der Stabilitätsaspekt der Lebensführungsforschung in den Vordergrund gestellt, sondern auf die Veränderbarkeit alltäglicher Lebensführungsregeln fokussiert werde (vgl. S. 159).

Alltägliche Lebensführung als ein vom Subjekt konstruiertes temporär stabiles Konzept sorgt für die aktuelle Handlungsfähigkeit des Individuums. Die Bedeutungen, auf die sich die Handlungsfähigkeit bezieht, enthalten all jene gesellschaftlichen Möglichkeiten, aber auch Einschränkungen und Behinderungen, die der durch die konkrete Gesellschaft bedingten – je nach Position und Lage unterschiedlichen – nur partiellen Teilhabe am gesellschaftlichen Gesamtprozess entsprechen. So ist das Konzept zwar (temporär) stabil, immer aber auch restriktiv und verbunden mit einer Emotionalität, die der nur eingeschränkt möglichen Befriedigung produktiver Bedürfnisse entspricht. Einerseits gibt mir mein Konzept also Sicherheit und Rückhalt, andererseits bleibt es in gewisser Weise immer unbefriedigend. Dieser Aspekt wird im Konzept Alltägliche Lebensführung nach Voß (1991) nicht ausreichend thematisiert. Holzkamp (1995a) macht diesbezüglich deutlich, dass die „Freiheit“ der Konstruktion des eigenen Lebensführungskonzepts eingeschränkt werde zum einen durch die historisch gewordenen gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten bzw. Handlungsbehinderungen und zum anderen von meinen Lebensinteressen als „Begründung“ meiner Handlungen (vgl. S. 838f.).

Damit liegt eine subjektive Begründung für einen Verbleib in der unmittelbaren Verhaftetheit der einschränkenden Lebenssituation bei restriktiver Handlungsfähigkeit und damit den Verzicht auf erweiterte Autonomie in der Lebensführung darin, dass ich davon ausgehe, dass der Versuch der Erweiterung der Verfügung – durch gesellschaftliche Machtverhältnisse bedingt – zu einer Einschränkung der bereits erreichten Handlungsfähigkeit führen wird (vgl. a. a. O.).

Kommt es nun zu Veränderungen in meiner Außenwelt oder zu von mir nicht mehr zu verleugnenden negativen Emotionen, stellt sich die Frage nach der Veränderung meines Konzepts. Genauso wie es dabei die Chance gibt, meine Handlungsfähigkeit durch ein modifiziertes Konzept zu erweitern, droht also durch eine Modifizierung immer auch der Verlust von Handlungsfähigkeit. Für eine Erweiterung muss ich die mir verfügbaren Bedeutungen auf darin liegende Möglichkeiten erweiterter Handlungsfähigkeit durchdringen bzw. das Spektrum der Bedeutungen erweitern. Gehe ich diesen Prozess bewusst an, weil ich eine Veränderungsnotwendigkeit erlebe, so kann ich mich zu einem bewussten Lernen entscheiden, um dies zu erreichen (siehe 3.2). Dies geht einher mit einem bewussten (partiellen) Verzicht auf Stabilität im Lebensführungskonzept, also der Bereitschaft, (vorübergehend) auf Kontinuität und Kohärenz (partiell) zu verzichten. Neben den Alternativen ‚restriktiver Umgang mit der Herausforderung‘ bzw. ‚versuchte Erweiterung der Handlungsfähigkeit‘ gibt es bei letzterer Variante dann die Möglichkeit, intentional zu lernen oder zu versuchen, Alltag, Lebensführungskonzept, individuelles Wollen und Prämissen irgendwie handelnd neu zu arrangieren. Ich muss mich also nicht in jedem Fall für das Lernen entscheiden, sondern werde das nur tun, wenn ich dadurch eine Chance auf die angestrebte Handlungserweiterung erwarten kann oder wenn die erwartete Erweiterung durch Lernen einen zusätzlichen Nutzen – im Vergleich mit „bloßem“ Neuarrangement – verspricht.

3.1.4 Handeln als begründete Bezugnahme auf Bedeutungen

Mit den Holzkampschen Kategorien steht ein Bezugssystem zur Verfügung, mit dessen Hilfe konkrete Handlungen in ihren Bezügen und Verweisen auf gesellschaftliche Bedeutungsstrukturen vom Standpunkt des Subjekts her erfasst werden können. Handeln kann dabei als eine willentliche Bezugnahme auf die Gesamtprozesse gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion verstanden werden, die dazu dient, eigene Bedürfnisse sinnlich-vitaler aber auch produktiver Art zu befriedigen und eine Verfügung über die eigenen Lebensverhältnisse zu sichern. Aus dieser Möglichkeit, die gleichzeitig für das eigene Leben insgesamt auch eine Notwendigkeit ist, ergeben sich Motivationen für konkrete Handlungen und Befindlichkeiten, die dem Gelingen der Bedürfnisbefriedigung entsprechen. Das Denken erschließt diese Zusammenhänge soweit, wie dies für einen gelingenden Handlungsvollzug erforderlich ist und ermöglicht darüber hinaus eine Bezugnahme auf den Bestand gesellschaftlichen Wissens als manifestierte Bedeutungsstrukturen. Die konkreten Bezugnahmen auf Prozesse der Produktion und Reproduktion stellen sich jeweils als Möglichkeiten dar, so dass es stets Handlungsoptionen gibt, die gewählt oder auch nicht gewählt werden können. Im Bewusst-

sein bilden sich diese Zusammenhänge teilweise ab und ermöglichen dem Subjekt einen spezifischen, intentionalen Zugriff darauf, der letztlich eine Wahlentscheidung darstellt. Teilweise erfolgen Bezugnahmen aber auch implizit, sei es weil einst bewusst erfolgte Wahlentscheidungen in Routinen eingebettet sind, sei es weil „Normalitätsfolien“ (Voss 1991, S. 312f.) als handlungsleitende Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge ohne bewusste Entscheidung übernommen wurden. Im Zusammenhang mit restriktiver Handlungsfähigkeit kann es darüber hinaus zu „dynamisch unbewusste(n)“ (Holzkamp 1985, S. 381) Begründungen kommen, deren Funktionalität darin besteht, dass das Subjekt solche Handlungsmöglichkeiten ignoriert (verdrängt), die die Handlungsfähigkeit erweitern könnten aber - unter dem Druck der Machtverhältnisse einer konkreten sozialen Situation - mit dem Risiko einer drohenden, noch weiteren Einschränkung der Handlungsfähigkeit verbunden sind (vgl. a. a. O.).

Eingeschränkt werden die Bezugnahmen durch die Position und Lage des Subjekts, wie sie durch den Stand der gesellschaftlichen Entwicklung, die der Arbeitsteilung geschuldeten Anforderungs- und Möglichkeitsstruktur und die subjektspezifischen allgemeinen Lebensverhältnisse gegeben sind. Historisch gesehen, aber eben auch lage- und positionsspezifisch sind jeweils nur bestimmte Bedeutungsstrukturen zur Bewältigung der Aufgaben des alltäglichen Lebens erforderlich und umgekehrt stehen dem Subjekt – auch aufgrund seiner Lernbiographie – nur bestimmte Bedeutungsstrukturen zur Verfügung.

Mit der Erweiterung um die Konzeption einer alltäglichen Lebensführung, die Anforderungen und Möglichkeiten unterschiedlicher Lebensbereiche integriert und einer darauf bezogenen Selbstverständigung des Subjekts gibt es insgesamt einen kategorialen Bezugsrahmen, der geeignet erscheint, das Handeln von Lehrkräften in der erforderlichen Komplexität und in dessen Bezug auf Widersprüche und Einschränkungen gesellschaftlicher und institutioneller Anforderungen zu erfassen. Individuelles Wissen wird in diesem Rahmen als ein Gesamt von Bedeutungsstrukturen in ihrer subjektiven Auswahl und Modifikation (siehe hierzu 4.1) verstanden und ist als Grundlage für Begründungen weit mehr als bloße Information. Es ist außerdem relativ in doppelter Weise als es einerseits dem historischen Stand der gesellschaftlichen Entwicklung entspricht und andererseits sich immer positions- und lagespezifisch erschließt. Kompetenzen lassen sich – soweit eine Verwendung dieses Begriffs angesichts der vielfach erfolgten Reduktion auf kognitive Fähigkeiten oder handlungsregulatorisches Können überhaupt sinnvoll erscheint – als Bedeutungs-Begründungs-Muster im Zusammenhang mit Handlungsrouinen verstehen, die unter bestimmten Bedingungen dem Subjekt eine relative Handlungsfähigkeit bezogen auf bestimmte Anforderungen sichern und damit Handeln ermöglichen aber immer auch einschränken.

Mit dem Bezug auf das Verständnis eines über Bedeutungen vermittelten begründeten Handelns lässt sich das, was in den ersten Kapiteln dieser Arbeit vorläufig mit Verstehensmuster gefasst wurde, nun präzisieren: Gegenstand einer subjektwissenschaftlichen Forschung zu den Handlungsgründen von Lehrkräften sind Bedeutungs-Begründungs-Muster als handlungsleitende subjektive Repräsentanz der dem Stand der gesellschaftlichen Entwicklung

entsprechenden gesellschaftlichen Möglichkeiten verallgemeinerter Absicherung individueller Lebensvorsorge einschließlich der darin enthaltenen Einschränkungen individueller Teilhabe.

Die Ausführungen zur Selbstverständigung ermöglichen einen Anschluss an bildungstheoretische Überlegungen insbesondere in Hinblick auf eine Selbstbildung als Erweiterung bzw. Modifizierung eines verstehenden Zugangs des Subjekts zu sich und zur Welt. Dabei wird auch der Hinweis auf die Analogie zur intersubjektiven Verständigung deswegen wichtig, weil darüber eine soziale Situation gedacht werden kann, in der es zu einer Unterstützung von Prozessen der Selbstverständigung durch solche der intersubjektiven Verständigung kommen kann (vgl. dazu 3.3).

So gut dieser kategoriale Rahmen auch als Grundlage für empirische Arbeiten dienen kann, so ist es doch erforderlich, theoretische Konkretisierungen bezogen auf den konkret zu erfassenden Gegenstandsbereich (hier schulische Lehr-Lern-Situationen) vorzunehmen, indem geeignete Einzeltheorien mit Hilfe der Kategorien reinterpretiert werden (vgl. Holzkamp 1985, S. 356ff.). Für das Lernen liegt hierzu eine Ausarbeitung von Holzkamp vor (siehe 3.2). Für Lehr-Lern-Verhältnisse ist dies unter Rückgriff auf darauf bezogene Forschungsarbeiten auszuführen (siehe 3.3).

3.2 Intentionales Lernen

Theoretische Erklärungen für das Lernen liefert die Lernpsychologie. Wesentliche Richtungen sind die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Ansätze, der Behaviorismus, die Kognitions-Psychologie, die Handlungsregulationstheorie und der Konstruktivismus (vgl. Roth 2011, S. 16ff; Faulstich 2013.). In der Lernforschung dominieren Konzepte, die vor allem auf den letzten vier der genannten Ansätze beruhen und Lernen grundsätzlich als abhängige Variable von unterschiedlichen Lernbedingungen (als unabhängigen Variablen) sehen. Mittels einer Optimierung der Lernbedingungen, so die Überlegung, ließe sich ein erfolgreiches Lernen erzeugen (vgl. Holzkamp 1995b, S. 13). Dass dieser Logik ein „Lehr-Lern-Kurzschluß (sic!)“ (Holzkamp 1996, S. 29) zugrunde liegt, erfahren Lehrkräfte hingegen in ihrer täglichen Unterrichtspraxis. Egal wie aufwändig die Unterrichtsvorbereitung betrieben wird, es ist keineswegs sichergestellt, dass die Schülerinnen und Schüler auch tatsächlich das lernen, was durch Lehrplan oder Prüfungsanforderungen vorgegeben ist.

Sieht man sich die Beiträge an, die anlässlich der Hochschultage Berufliche Bildung 2013 diskutiert wurden, so finden sich neben zahlreichen Ausarbeitungen zu traditionellen didaktischen und methodischen Fragstellungen auch solche, die darauf hinweisen, dass angesichts eines vielfältigen gesellschaftlichen Wandels (auch) berufliche Bildung neu gedacht werden müsse. So gab es u. a. Workshops wie „Subjektivierte Arbeit als Arbeit der Zukunft“ und „Berufliche Bildung für die Arbeit der Zukunft“, in denen von einer solchen Notwendigkeit ausgegangen wurde. Exemplarisch führen Seufert und Schuchmann als „neue Ausgangspunkte für die Organisation von Lernen“ (Seufert und Schuchmann 2013, S. 2) an: Das „Individuum lernt primär selbstgesteuert“ und das Lernen solle „subjektorientiert“ sein (beide a. a. O.).

Lernprozesse - so die Forderung auch für Lehr-Lern-Situationen der allgemeinbildenden Schulen bzw. der Weiterbildung - müssten vor allem selbstgesteuert bzw. selbstbestimmt erfolgen (vgl. z. B. Dietrich/Fuchs-Brüninghoff 1999, Faulstich 2002, Konrad 2008, Klingovsky 2013).

Parallel dazu reklamieren aber auch Neurobiologen zunehmend eine Deutungshoheit zu Lernprozessen (vgl. etwa Roth 2011 bzw. zur Kritik zu derartigen Bestrebungen Holzapfel 2009 sowie zur Einordnung der wechselseitigen Bezugnahmen zwischen Pädagogik und Neurowissenschaften Becker 2014).

Pongratz (2014) kritisiert Arnold (2003), der zwar zu Recht auf die prinzipielle Unbelehrbarkeit von Lernenden und die Relativität jeglicher Erkenntnis Hinweise (vgl. Pongratz 2014, S. 2), aber dessen Argumentation, dass „es empirische (genauer: erkenntnisbiologische) Fakten seien, die die radikal-konstruktivistische Position“ (a. a. O.) der absoluten Nichterkennbarkeit einer objektiven Welt untermauerten, sei doch äußerst fraglich: Wie könne es möglich sein, mit Hilfe von Untersuchungen eines Objekts die Unmöglichkeit, ein Objekt zu erkennen, zu untermauern (vgl. a. a. O.)? Pongratz hält Arnold vor, dass insbesondere dessen Verdikt der systemtheoretisch begründeten selbstreferentiellen Geschlossenheit mit einem pädagogischen Anspruch einer Veränderung nicht in Einklang zu bringen sei (vgl. S. 4). Das für konstruktivistische Pädagogen typische Arrangieren von Lernkontexten sei im Grunde mit diesem Verdikt nicht in Einklang zu bringen, das Problem der Intervention des Pädagogen, die der geschlossenen Selbstreferenz der Lernenden gegenüberstehe, sei so nicht zu lösen (vgl. S. 5). Problematisch seien konstruktivistische pädagogische Ansätze aber vor allem deshalb, weil sie unkritisch seien gegenüber einem mit ihnen einhergehenden neoliberalen Gesellschaftsmodell mit einer Abwendung zentralistischer Steuerung und einer Hinwendung zu selbstverantwortlichen und selbstorganisierenden Einzelnen (vgl. S. 6).

Dies greift unter Bezugnahme auf Foucault (u. a. 2004) auch Klingovsky (2009) in ihrer Kritik der neuen Lernkultur auf. Im neuen Lernmodell würde eine Machtfreiheit unterstellt,

„die eben gerade jene Problematik bedingt bzw. hervorbringt, die sie zu lösen vorgibt. Dies wird plausibel, wenn die Machtanalyse Michel Foucaults herangezogen wird. In einer gouvernementalitätstheoretischen Analyse über die Transformationen der Macht in der Weiterbildung (könne ...) gezeigt werden, dass der Diskurs sich entlang einer subjektiven Ermächtigungslinie bewege, die im Foucault'schen Sinne eine Ausweitung des Regierungshandelns evoziere und damit veränderte Machteffekte produziere. Individualisierung beschreibe Foucault als neue Strategie einer totalen Vergesellschaftung“ (S. 4).

„Aus dieser Perspektive stellen sowohl die radikale Individualisierung des (Selbst-)Lernens als auch die geforderte Kompetenzorientierung die Bedingung der Möglichkeit dar, die ‚Selbstführung‘ der Lernenden und damit eine neue Form der Unterwerfung zu evozieren (...). Das lebenslange kompetenzorientierte Lernen offenbart einen widersprüchlichen Konstruktionsfehler mit weitreichenderen Folgen für das professionelle Handeln in der Erwach-

senen- und Weiterbildung“ (S. 5), etwa dahingehend, dass eine Konfrontation unterschiedlicher Interessen mit der Chance einer Offenlegung von Machtverhältnissen mit Verweis auf die Unhinterfragbarkeit je individueller Interessen unterbleibe.

Die unterschiedlichen Ansätze von Lerntheorien und die darauf bezogenen Auseinandersetzungen werden hiermit nur äußerst knapp skizziert. Deutlich wird dabei aber bereits, dass Klärungen in Hinblick auf die Frage einer Beeinflussbarkeit des Lernens von außen bzw. bezogen auf die Eingebundenheit von Lerntheorien in Gesellschaftsmodelle erforderlich sind. Beide Aspekte haben erheblichen Einfluss darauf, wie ein Lehrhandeln in seinen Ermöglicungen bzw. Beeinträchtigungen beschrieben werden kann. Im Folgenden wird daher zunächst die Lerntheorie Holzkamps (1995b) in wesentlichen Aspekten dargestellt (siehe 3.2.1) und in ihren Möglichkeiten und Grenzen diskutiert (siehe 3.2.2). Unterstellt wird dabei, dass die von Holzkamp vorgenommene Modellbildung eine Basis bietet, auf der eine Klärung der hier angesprochenen Fragen in Auseinandersetzung mit anderen Lerntheorien möglich ist.

Bezogen auf die Schulpädagogik gibt es bislang kaum Ansätze zu empirischen Arbeiten auf der Grundlage der Holzkampschen Lerntheorie. Eine Ausnahme bildet Rihm (2006, 2008, 2011), der sich vor allem mit dem Lernen bzw. Lernwiderständen von Schülerinnen und Schülern auseinandersetzt. Ludwig und Rihm (2013) konzeptionieren theoretisch eine subjektwissenschaftliche Didaktik ohne dass damit allerdings unmittelbar empirische Zugänge zum Handeln der Lehrkräfte eröffnet würden.

3.2.1 Lernen als Erweiterung der Handlungsfähigkeit

In einer ausführlichen Auseinandersetzung mit verschiedenen Lerntheorien entwickelt Holzkamp (1995b) ein subjektwissenschaftliches Modell des Lernens, indem er Lernen (vor allem) als absichtsvolles soziales Handeln versteht. Lernen kann nach Holzkamp nicht als abhängige Variable von Lehrprozessen oder Lernbedingungen verstanden werden, sondern kann in adäquater Weise nur dann erschlossen werden, wenn es gelingt, die zugrunde liegenden subjektiven Begründungen (S. 23f.) zu verstehen. Das reine Arrangement von Lernbedingungen kann zwar als „Prämisse“ (S. 24) in diese subjektiven Begründungen eingehen, determiniert diese aber nicht kausal. Das Subjekt lernt dann, wenn es sich mit einer Handlungsproblematik konfrontiert sieht, die nicht auf andere Weise (als durch Lernen) bewältigt werden kann. Aus der Handlungsproblematik gliedert das Subjekt eine Lernhandlung aus, legt also „quasi eine Lernschleife“ (S. 183) ein. Dies gilt für das intentionale Lernen (a. a. O.), also für das willentliche Lernen, nicht aber für ein implizites „Mitlernen“ (a. a. O. - von Holzkamp auch als inzidentelles Lernen bezeichnet), einem Lernen, das bei jedem Handlungsvollzug stattfindet, ohne dass das Subjekt dies explizit anstrebt.

Wesentlich für das Lernen und für diese Verständigung sind die Bedeutungen (siehe 3.1.1). Diese repräsentieren Handlungs- und Verfügungsmöglichkeiten, aber auch, dem Stand der gesellschaftlichen Entwicklung entsprechend, -behinderungen.

„Gegenständliche Bedeutungen sind unserer Konzeption nach als Vermittlungsebene zwischen gesellschaftlichen Lebensbedingungen und individuellem Handeln zwar einerseits in verallgemeinerter Weise von Menschen geschaffen, stehen aber andererseits dem einzelnen Individuum zunächst als (...) Handlungsmöglichkeit gegenüber, die es als seine subjektiven Möglichkeiten erst noch zu realisieren hat. Da derartige Vollzüge mehr oder weniger ausgeprägt die lernende Entwicklung der eigenen Handlungsvoraussetzungen implizieren, kann man die Bedeutungen (...) als potentielle Lerngegenstände betrachten“ (S. 207).

Beim Lernen geht es dann darum in die Bedeutungsstruktur des Lerngegenstandes einzudringen, diesen in vorgelernte Bedeutungszusammenhänge einzuordnen und damit den Zugang zum Lerngegenstand zu erweitern bzw. zu vertiefen; Holzkamp bezeichnet dies als Aufschluss des Gegenstands (vgl. S. 208f.). Lernen wird ein Subjekt dann, wenn „eine Diskrepanz zwischen dem Stand des Vorgelernten um dem Lerngegenstand“ (S. 212) erfahrbar wird und wenn zusätzlich zu dem Vorgelernten eine „unmittelbar erfahrene Unzulänglichkeit des erreichten Gegenstandsaufschlusses (...) als spezifische Erlebnisqualität des primären Handlungszusammenhangs“ (S. 214) erlebt wird.

Willentliches Lernen ist daher nur im Kontext mit realitätsbezogenem Handeln und den vom Subjekt aus Diskrepanzerfahrungen abgeleiteten Lerngründen verstehbar. Lernangebote werden also nur dann zu erfolgreichem Lernen führen, wenn die Lernenden vor oder während ihres Lernprozesses subjektive Lerngründe bezogen auf Handlungsproblematiken ihres alltäglichen Handelns entwickeln.

Mittels eines intersubjektiven Dialogs kann eine Verständigung über die Lerngründe, über die zugrunde liegenden realen Handlungszusammenhänge und über die Lerngegenstände stattfinden, wie sie sich aus der jeweiligen Sicht der beteiligten Subjekte darstellen. Es kann geklärt und gegenseitig verstanden werden, welches die zugrunde liegenden Bedeutungen sind, in wie weit sie jeweils aufgeschlossen sind, wie sie in die jeweiligen vorgelernten Bedeutungszusammenhänge eingeordnet sind und aus welcher auf diesen Bedeutungen bezogenen Diskrepanzerfahrung die jeweiligen Lerngründe abgeleitet sind.

Habe ich subjektive Gründe für mein Lernen und ist es möglich, über mein Lernen meine realen Handlungs- und Verfügungsmöglichkeiten zu erhöhen, ggf. auch meine Lebensqualität zu verbessern, dann ist mein Lernen „motivational begründet (und – H. I.) mithin quasi expansiver Natur“ (Holzkamp, 1995b, S. 190). Wegen der Problematik des Motivationsbegriffs (die Konzepte der intrinsischen versus extrinsischen Motivation sind für eine subjektwissenschaftliche Lerntheorie ungeeignet – vgl. S. 191f.) soll wie bei Holzkamp auch im Folgenden von expansivem Lernen gesprochen werden; die emotional-motivationale Komponente dieses Lernens ist dabei immer mitgedacht. Da sich die subjektiven Gründe meines Lernens auch auf Handlungszusammenhänge beziehen können, in denen eine Erweiterung meiner Handlungs- und Verfügungsmöglichkeiten nicht möglich ist, ich aber gezwungen bin zur Vermeidung von Nachteilen bzw. des Verlusts von Handlungsmöglichkeiten dennoch zu lernen, kann es alternativ zu defensivem Lernen kommen. (vgl. S. 191). Es kann in diesem

Sinne auch von expansiven und defensiven Lerngründen gesprochen werden. Da Bedeutungen häufig auch in sich widersprüchlich sind, also einerseits auf eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten verweisen, andererseits aber gleichzeitig auch restriktive Aspekte beinhalten, können expansive und defensive Lerngründe auch gleichzeitig relevant sein.

Wird gelernt, um eine drohende Einschränkung der Handlungsfähigkeit abzuwehren, so kann das Erlernte dennoch im Nachhinein zu einer Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten führen bzw. den Stand des Vorgelernten erhöhen. Das lernende Subjekt ist in der Regel auf eine Antizipation der Erweiterung der Handlungs- und Verfügungsmöglichkeiten angewiesen, da zum Zeitpunkt des Lernens häufig nicht abschließend zu klären ist, ob die angenommene Erweiterung auch tatsächlich realisiert werden kann (vgl. S. 209). Gleichzeitig muss auch der Lernerfolg antizipiert werden.

Die wesentlichen Merkmale eines so konzeptionierten Verständnisses menschlichen Lernens sind

- die Abkehr von Vorstellungen nach denen das Lernen durch äußere Bedingungen oder andere Menschen **bedingt** sei oder – etwa qua einer Motivierung – ausgelöst oder gesteuert werden könne (vgl. hierzu etwa auch Grotlüschen 2004a),
- die konsequente Erschließung von Lernprozessen als vom Standpunkt des Subjekts her **begründet**,
- der Bezug von intentionalem Lernen auf Handlungsproblematiken, aus denen sich eine subjektive Relevanz von lernend zu erschließenden Gegebenheiten (Gegenständen) ergibt,
- das – insbesondere zeitliche – Ausgliedern einer Lernschleife als ein Heraustreten aus dem Handlungsvollzug,
- die – kategorialen – Alternativen expansives versus defensives Lernen mit ihrem Bezug auf eine antizipierte Erweiterung der Handlungsfähigkeit bzw. Abwehr einer möglichen Einschränkung der Handlungsfähigkeit sowie
- der Gegenstandsaufschluss als Erweiterung bzw. Vertiefung der subjektiven Verfügung über Bedeutungen bzw. Bedeutungsstrukturen beim Lernen.

Hiermit wird ein Verständnis von Lernen ermöglicht, dass die dramatischen Verkürzungen, wie sie etwa in dem den PISA-Tests zugrundeliegenden Literacy-Modell vorgenommen werden, sichtbar macht: Statt den Anspruch zu erheben, über messbare Aspekte von vermeintlich unverzichtbarem Orientierungswissen Aussagen über die Ergebnisse von institutionellen Bildungsprozessen insgesamt machen zu können (vgl. Dammer 2015, S. 108f.), wird Lernen als Selbst- und Weltverständigung begriffen und damit zumindest bezogen auf die subjektive Seite des Bildungsprozesses als umfassendes Modell entwickelt.

3.2.2 Lernen als soziales Handeln im Rahmen von Institutionen

Holzkamp stellt überzeugend dar, dass das Subjekt beim „intentionalem Lernen“ (Holzkamp, 1995, S. 183) von Bedeutungen als „Vermittlungsebene zwischen gesellschaftlichen Le-

bensbedingungen und individuellem Handeln“ (S. 22) ausgeht und aus seinem Handeln „Lernhandlung(en) ausgliedert“ (S. 183). Davon ausgehend entwickelt er, wie das Subjekt zu „expansivem oder defensivem“ (S. 187) Lernen kommt und wie das „Bewegungslernen“ (S. 271ff.) aber auch das mental-verbale Lernen (S. 295ff.) zu verstehen sind. Holzkamp unterlässt es dann allerdings, Aspekte eines Lernens in sozialen Lehr-Lern-Situationen ebenso zu entwickeln. Obwohl in seinen Ausführungen, etwa beim Beschreiben des mental-verbale Lernens diese Komponente explizit als „kommunikative Modalität“ (S. 300) angesprochen wird und obwohl aus seinem Konzept des „inneren Sprechens“ (S. 258), mit dem er den Prozess der Lernintention beschreibt, die soziale Dimension des Lernens innerhalb der subjektwissenschaftlichen Herangehensweise weiter ausgeführt werden könnte, unterbleibt dies.

Folgt man Holzkamp, so ist das „innere Sprechen ... in gewissem Sinne meine willentliche, intentionale Zuwendung zur Welt, **zu anderen** und zu mir selbst, qualifiziert also die besondere Art des situativen Bezugs meiner mentalen Handlungen.“ (S. 259f. – Hervorhebung H. I.) Und weiter: „Mit dem inneren Sprechen, wie es hier verstanden wird, kann aufgrund der darin einbeschlossenen Möglichkeiten der Beachtungslenkung und -zentrierung das Subjekt an den kritischen Punkten des Handlungsvollzugs seine Welt- und Selbsterfahrung auf die Erfassung jeweils relevanter Momente der sinnlichen Wirklichkeit richten, um so unmittelbaren Aufschluss über widerständige Beschaffenheiten der Realität zu gewinnen“ (S. 260). Warum sollte das Subjekt nun vernünftigerweise nicht die Möglichkeit nutzen, über „äußere“ Sprache diesen Prozess zu optimieren. Zumal Holzkamp mit seinem Bezug des Lernens auf die „personale Situiertheit“ (S. 264) wie er ausführt ein „genuin soziales Konzept“ (a. a. O.) hat, in dem die „wechselseitige Konstituierung meiner Welt- und Selbsterfahrung durch die der je anderen zwingend mitgemeint ist“ (a. a. O.).

Diese Unterlassung ist umso bedauerlicher als es für das Subjekt schlechterdings „vernünftig“ ist, sich beim Lernen von anderen unterstützen zu lassen. Dabei reicht es keineswegs aus, nur – wie Holzkamp dies tut – auf das „fragende Lernen“ (S. 301) zu verweisen (das aber auch nicht weiter ausgeführt wird) und darauf hinzuweisen, dass die „objektivierende Modalität (...) einen sozialen Aspekt“ (a. a. O.) hat, sondern es müsste ausgearbeitet werden, wie das soziale Lernen z. B. mit den Übergängen zwischen den Modalitäten und in seinen Konsequenzen auf expansive und defensive Lerngründe beschrieben werden kann.

Geht man davon aus, dass Lernen häufig eher in sozialen Zusammenhängen als isoliert davon stattfindet, dann müsste sogar überlegt werden, ob nicht der Fall des rein individuellen Lernens als Spezialfall des sozialen Lernens dargestellt werden müsste. Dies könnte durchaus im Einklang mit dem Holzkamp'schen Verständnis vom Lern**subjekt** geschehen, ohne dass ein Rückfall in eine Betrachtung des lernenden Menschen als Objekt (abhängige Variable) fremdkontrollierten Lernens (vgl. S. 13) zu befürchten wäre. Auch bei Holzkamps zentralem Beispiel („Schönbergs Orchestervariationen als Lernproblematik“ - S. 194ff.) wäre eine sich anschließende Betrachtung zum Handeln des Subjekts unter Einbeziehung anderer Subjekte naheliegend.

Das Fehlen weitergehender Bestimmungen zum sozialen Lernen hat problematische Konsequenzen wenn Holzkamp das Terrain der Lernpsychologie verlässt, um sich der Pädagogik zuzuwenden. Da die Aspekte des sozialen Lernens bzw. der Bildung nicht auf den Begriff gebracht sind, bleiben die Ausführungen zur Schule nicht ausreichend bestimmt. Wenn man den Erläuterungen zur „Schuldisziplin“ (S. 341ff.) folgt, dann sind zwar bestimmte Einschränkungen, die schulisches Lernen mit sich bringt, verständlich, die Möglichkeiten des schulischen Lernens bleiben aber unterbestimmt.

Auch wenn Holzkamp grundsätzlich von Möglichkeiten des kooperativen Lernens ausgeht (vgl. S. 616ff.), so beschreibt er diese eher als eine Sonderform des Lernens und macht dann sogleich deutlich, warum solche Lernformen selbst in außerschulischen Lernsituationen eher unwahrscheinlich sind. In seiner Frage nach Perspektiven für das Lernen deutet er zwar einen Weg auf der institutionellen Ebene an (vgl. S. 558ff.), leitet diesen aber nicht aus einer dezidierten Entwicklung eines Begriffs vom Lernen in sozialen Lehr-Lern-Situationen ab.

Der Charakter schulischen Lernens als ein Lernen, das häufig bloß defensiv ist, und die Restriktionen der Institution Schule sollen im Folgenden keineswegs in Frage gestellt werden. Die Untersuchungsergebnisse Gruschkas und Pollmanns (siehe 2.4.4), Raufelders (siehe 2.6.2) oder auch Breidensteins (etwa 2006) belegen die konkreten Ausprägungen defensiven Lernens allzu deutlich²⁵. Dennoch ist dies nur die eine Seite eines widersprüchlichen Verhältnisses: Schule ist eben auch ein Ort, an dem – wenn auch im defensiven Modus – grundlegende Gegenstandsaufschlüsse angeeignet werden, die dann ggf. zu späteren Zeitpunkten für expansives Lernen genutzt werden können. Darüber hinaus ist expansives Lernen punktuell möglich (siehe etwa Pollmanns 2010, Breidenstein 2006, Gruschka 2013) und es kann prinzipiell eine soziale Unterstützung für Lernen stattfinden. Gerade dieses Sowohl-als-auch macht es schwierig, in konkreten Lernsituationen die unterschiedlichen Momente zu erkennen, geschweige denn Wege der Veränderung zu finden und zu gehen (unabhängig von der Frage nach Machtinteressen und -verhältnissen).

„Insbesondere das Lehr-/Lernverhältnis wird beim Psychologen Holzkamp neben einer von Foucault ausgehenden pauschalen Institutionenkritik bis auf einige Reflexio-

²⁵ So resümiert Breidenstein (2006) seine ethnographischen Untersuchungen u. a. mit den folgenden Aussagen: „Der Schülerjob ist dadurch charakterisiert, dass er in der Regel nicht hinterfragt wird (man tut seinen Job), aber man tut ihn aus einer gewissen Distanz heraus (man tut seinen Job)“ (S. 260). „Es geht darum, den „Unterricht“ so zu betreiben, dass *gleichzeitig* die Unterhaltsamkeit der Unterrichtssituation gewährleistet werden kann. Gleichzeitig kann hier Verschiedenes heißen: Entweder man betreibt *parallel* zum „Unterricht“ eine ganz andere Beschäftigung oder Unterhaltung – eine, die es ermöglicht, weiterhin am „Unterricht“ teilzunehmen. Oder man verwendet den „Unterricht“ für Zwecke der Unterhaltung – Versatzstücke aus dem Unterricht, die anders gerahmt für Komik und Amusement sorgen. Eine dritte Variante, dem „Unterricht“ seinen Unterhaltungswert abzugewinnen, besteht darin, sich alternierend zwischen der Unterrichtstätigkeit und dem Privatgespräch hin und her zu bewegen“ (a. a. O.). „Wenn der „Schülerjob“ hier zusammenfassend als ein routiniert pragmatischer und auf den Unterhaltungswert der Arbeit bedachter Umgang mit dem „Unterricht“ gekennzeichnet wird, so heißt das nicht, dass es nicht auch andere ‚Momente‘ im Unterrichtsalltag gäbe. Momente, in denen Identifikation spürbar wird, in denen der „Unterricht“ nicht aus der üblichen Distanz heraus betrieben wird, sondern dichter und ‚näher‘ erscheint. – Aber Situationen dieser Art waren rar in dem von uns beobachteten Unterricht, der Alltag war insgesamt fast durchgängig geprägt von jenem hier als „Schülerjob“ gekennzeichneten Umgang mit dem Unterricht“ (S. 261).

nen zu partizipativen und kooperativen Lernverhältnissen wenig thematisiert. Die personale Interaktion und die wechselseitigen Anerkennungsbeziehungen im Verhältnis der Lernenden und Lehrenden sowie die institutionellen Strukturen werden in ihrem Verhältnis zur Lernhandlung wenig reflektiert und nur allgemein kritisiert. Möglicherweise können die Kategorien 'Anerkennung' (...) und Vermittlung (...) hier weiter führen“ (Faulstich und Ludwig 2008, S. 19).

„Das isoliert lernende Individuum ist keineswegs gefeit gegen Misserfolge, Hilflosigkeit und manchmal auch Skurrilität. Als Selbsttäuschung oder Selbstbehinderung bezeichnet Holzkamp jene Zustände, in denen zwar grundsätzlich Verfügungserweiterung und d. h. Lernen intendiert ist, in bloßer Antizipation der mit dem Lernerfolg verbundenen Risiken dieses Wollen aber immer wieder partiell rückgängig“ (S. 24) gemacht wird.

„Welchen Stellenwert haben die vielfältigen gesellschaftlichen Lernanforderungen im Verhältnis zu den subjektiven Lerninteressen? Stellen sie nur Zumutungen für den Lernenden dar oder sind es auch gesellschaftliche Möglichkeitshorizonte, aus denen heraus Lernende neues Wissen für die Überwindung ihrer Handlungsproblematiken schöpfen?“ (a. a. O.)

Auch Haug (2013) weist darauf hin, dass in Holzkamps Ausführungen zum Lernen in institutionellen Zusammenhängen die Person der Lehrkraft zu kurz kommt. So könne der Eindruck entstehen, „dass auch ‚die berufliche Kompetenz‘ der Lehrer, wenn nicht schädlich, so doch jedenfalls überflüssig“ (S. 37) sei. Gefragt müsse - aus der Perspektive einer oder eines Lehrenden - wie emanzipatorisches Lehren gedacht werden könne und was am Lehren sinnvoll sei (vgl. S. 39). Darauf bezogen macht sie darauf aufmerksam, dass das Subjekt in seiner konkreten Lebenslage durchaus subjektive Lernproblematiken so „gesellschaftlich geformt“ (S. 40) erfahren könne, dass eine Erweiterung in Richtung auf eine verallgemeinerte Handlungsfähigkeit ohne Anregung oder Unterstützung durch andere nicht möglich sei. Anders wäre es, würden die Schülerinnen oder Schüler durch Auseinandersetzungen mit anderen (Mitschülerinnen oder -schülern bzw. Lehrkräften) in die Lage kommen, „sich selbst zu reflektieren, sich zu widersprechen, Gewohnheiten abzulegen, sich Neuem zu öffnen“ (S. 43). Zu klären sei auch, wie - würde man Lernprozesse ausschließlich als vom Subjekt bestimmt denken - „die Kulturtechniken der Menschheit angeeignet werden können“ (S. 42).

Die damit aufgeworfenen Fragen nach einer möglichen Unterstützung für das Lernen in (institutionalisierten) Lehr-Lern-Situationen können nur in einer Erweiterung des Holzkampschen Modells beantwortet werden. Eine Möglichkeit einer solchen Erweiterung wird im folgenden Kapitel insbesondere unter Rückgriff auf die Arbeiten Ludwigs, sowie auf theoretische Arbeiten zu Anerkennung bzw. Wertschätzung aufgezeigt. Zu klären ist darüber hinaus aber vor allem, welche Konsequenzen sich aus solchen Überlegungen für eine subjektwissenschaftliche Modellierung eines Lehrens ergeben, das als begründetes Handeln (in institutionellen Kontexten) mit dem Ziel, Lern- bzw. Bildungsprozesse zu ermöglichen bzw. zu unterstützen, gefasst wird. Die Aussagen, die sich aus den Überlegungen zu einer Unterstüt-

zung eines lernenden Subjekts ergeben, sind für eine solche Modellierung zwar notwendig, aber nicht hinreichend, insbesondere da es bei diesen Überlegungen um den Standpunkt des Subjekts beim Lernen und eine mögliche Unterstützung dieses Subjekts, nicht aber um den Standpunkt eines lehrenden Subjekts geht. So wird unter Berücksichtigung des oben beschriebenen Verständnisses der Professionalität von Lehrkräften (siehe 2.5.4) ein Rahmen skizziert, der dann durch die Ergebnisse der empirischen Arbeit zu einem - vorläufigen - Ansatz für ein subjektwissenschaftliches Modell des Lehrens verdichtet wird.

3.3 Lehr-Lern-Verhältnisse

Wenn im Folgenden von Lehr-Lern-Verhältnissen (bzw. -Situationen²⁶) die Rede ist, so werden diese als grundsätzlich asymmetrisch verstanden. Die lehrende Person unterscheidet sich von der oder den Lernenden nicht nur durch eine situative inhaltliche und soziale Differenz: Sie kann dank ihrer fachlichen Expertise systematisiertes Wissen – verstanden im weiten Sinne als Bedeutungsstrukturen – in das Verhältnis einbringen, das den Lernenden bis dato nicht zugänglich war. Sie ist aber auch durch eine soziale Stellung von den Lernenden abgegrenzt, sei es dadurch, dass ihr von den Lernenden ein besonderer Status zuerkannt wird, sei es dass dieser institutionell verankert ist. Lehr-Lern-Verhältnisse, die diesen Rahmungen nicht entsprechen (etwa wenn es in einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern zu einer konkreten Lernunterstützung eines Gruppenmitglieds durch ein anderes kommt), bleiben in den folgenden Betrachtungen unberücksichtigt.

3.3.1 Lernunterstützung durch Verstehen und Beraten

Ludwig (2008a) ordnet zunächst die Holzkamp'schen Aussagen zum Lehr-Lern-Prozess in die Tradition kritisch-reflexiver Bildungsbegriffe ein, in denen der Bildungsprozess mit der „Aneignung gesellschaftlicher Wissensbestände und Regeln“ (S. 42) und „deren Kritik und Transformation“ (a. a. O.) stets zwei Facetten hat, die dem „Zusammenspiel gesellschaftlicher Gouvernementalität einerseits (...) sowie der Versuche der Verfügungserweiterung der Lernenden andererseits“ (a. a. O.) entsprechen. „Die in sich widersprüchlichen individuellen (Lern-)Handlungen sind der gemeinsame Ausgangspunkt des Bildungsprozesses, sie konstituieren und ermöglichen den Bildungs- und Suchprozess als **wechselseitige Verständigung**“ (a. a. O. – Hervorhebung H .I.). Ludwig zeigt die Beschränkung dieser Konzeptionen auf, die u.a. darin liegt, dass sie „wenig Ansatzpunkte für einen praktisch-empirischen Gegenstandsaufschluss von Lernhandlungen in Bildungsprozessen“ (a. a. O., S. 43) bietet.

Mit dem Holzkamp'schen Konzept des „expansiven Lernens“ ließe sich hingegen eine darüber hinaus gehende „Perspektive“ darstellen, deren „Intention das Verstehen des Lernenden vom Subjektstandpunkt aus in seinem historisch-konkreten dialektischen Verhältnis zum

²⁶ Während mit Verhältnissen mittelfristig gleichbleibende strukturelle Konstellationen (etwa die über ein Schuljahr gleich bleibende Zusammensetzung einer Lerngruppe) angesprochen sind, werden mit Situationen soziale Konstellationen über einen kurzen Zeitraum (etwa in einer Unterrichtseinheit oder einem Teil davon) gefasst.

gesellschaftlichen Bedeutungsraum ist. Diese Perspektive bietet (...) einen heuristischen Rahmen, der die empirische Analyse und die Kritik der Zwänge und Behinderungen ermöglicht, die sich im Rahmen widersprüchlicher gesellschaftlicher Verhältnisse im Lern- und Bildungsprozess äußern“ (S. 49). Der Weg, um in Bildungs- bzw. Forschungsprozessen zum Verständnis subjektiver Lerngründe zu gelangen, seien „Bedeutungs-Begründungs-Analysen“ (a. a. O.), die allerdings eher theoretisch konstatiert als praktisch erprobt seien. Die „Verstehensfolie“ des Lehrenden bzw. Forschenden müsse dabei mit den subjektiven Handlungsgründen vermittelbar sein und einen „Gegenhorizont zum Bedeutungshorizont des Lernenden“ (S. 50) darstellen.

Für die hier thematisierte Frage nach der Bestimmung des Lehr-Lern-Prozesses liefert Ludwig einen wesentlichen weiteren Aspekt, wenn er argumentiert, dass „die zentrale Herausforderung im Lernprozess“ (S. 52) eine doppelte sei: „Die Gegenstandsaufschließung und die Überwindung von Lernformierungen ‚je meiner‘ Lernaktivitäten“ (a. a. O.). Dies könne in „intersubjektiven Lernverhältnissen“ (...) von anderen Menschen / Lehrenden unterstützt werden“ (a. a. O.), wenn der Lernende neue Bedeutungsaspekte erfahren, Differenzen zu diesen „angebotenen“ Bedeutungsaspekten herstellen, für ihn relevante Aspekte in seine eigenen Bedeutungsstrukturen integrieren und in einer „Anwendung“ auf eine Situation erproben könne (vgl. a. a. O.). Die „Unterstützung des Lernenden kann u. a. darin bestehen, zu helfen, einen vergleichenden Drittstandpunkt einzunehmen zwischen dem eigenen Bedeutungshorizont und den angebotenen fremden Bedeutungshorizonten“ (S. 53). Die begrenzte eigene „Sicht“ könne so einerseits durch das Verstehen der fremden „Sicht“ reflektiert, andererseits könnten fremde Interessen in dieser Sicht und in der Lernsituation insgesamt reflektiert werden.

Lernen setze an einem als ungenügend empfundenen eigenen Bedeutungshorizont an (vgl. Ludwig, J. (2008b), S. 116) und münde in einen Versuch der „Selbstverständigung“, bei dem das Subjekt versuche das Implizite für sich explizit fassbar zu machen (vgl. a. a. O.). In intersubjektiven Beziehungen könnten sich der oder die Lernende und der oder die Lehrende wechselseitig über Sinn- und Bedeutungshorizonte verständigen. Die Verständigung werde dann zum Lernhandeln, „wenn das Individuum im Rahmen seines Selbstverständigungsprozesses keine geeigneten Bedeutungshorizonte aktualisieren kann“ (a. a. O.) und deshalb eine Lernschleife einlege. Nutze das Individuum nun die Möglichkeit der überindividuellen Verständigung, dann „sind kooperative Lernverhältnisse gegeben, die mit ihren Bedeutungs-differenzierungen Diskrepanzerfahrungen und Lernschleifen unterstützen können“ (a. a. O.), indem sich die Beteiligten „ihre je eigenen Bedeutungshorizonte/Situationsinterpretationen wechselseitig zur Verfügung“ (S. 117) stellten. Dies funktioniere allerdings nur solange, wie sich das Lerninteresse für das Subjekt als Teil der gemeinsam identifizierten Lernproblematik erkennen lasse (vgl. a. a. O.). Für kooperative Lernverhältnisse folgert Ludwig:

- Sie setzten ein gemeinsames Lerninteresse (nicht gemeinsame Lerninhalte) voraus, mündeten aber nicht notwendigerweise in ein gemeinsames Lernresultat.

- Lernen sei dabei kein Ergebnis von Lernanforderungen und Vermittlungsprozessen, die sich auf spezifisch ausgewählte Inhalte bezögen, sondern ein Selbst- und Fremdverständigungsprozess.
- Sie unterstützten dieses Lernen durch ein vielfältiges auf eine Handlungsproblematik bezogenes Angebot an Bedeutungshorizonten, die geeignet seien, Differenzen herzustellen.
- Die Lernenden würden die anderen Bedeutungshorizonte dabei einerseits als begründet anerkennen und gleichzeitig diese Begründungen kritisch in Frage stellen (vgl. S. 119f.).

Geht man nun von kooperativen Lernverhältnissen als „Idealpol“²⁷ aus, dann könne der „Vermittlungsprozess (...) als eine Verstehensleistung charakterisiert (...) werden), die in Interpretations- und Beratungsangeboten (in Form von Gegenhorizonten) an die (...) Lernenden mündet“ (S. 121). „In diesem didaktischen Setting wird kein vorgeplantes Lern- bzw. Vermittlungsergebnis zu realisieren versucht. Die Einheit des Lehr-, Lernzusammenhangs wird nicht über eine für alle gültige Inhaltsauswahl und ein wie auch immer realisiertes Ergebnis hergestellt, sondern über ein gemeinsames Lerninteresse, das permanent fragil bleibt und kritisch hinterfragt wird“ (S. 122). Über die Verstehensleistung hinaus könnte der Lehrende also eine Beratungsleistung für den Lernenden erbringen.

Ludwig setzt sich mit dem Begriff der Verständigung, wie er „im Kontext der Habermasschen Theorie Kommunikativen Handelns“ (S. 123) begründet ist und für eine „verständigungsorientierte“ Didaktik aufgegriffen wurde, auseinander und weist darauf hin, dass sich der Begriff der „Verständigung“ (Selbstverständigung und Verständigung mit anderen) in der subjektwissenschaftlichen Theorie nicht auf eine Übereinstimmung zielt, sondern auf ein Verstehen für mich (vgl. S. 123f.). Ludwig weist darauf hin, dass für Lehr-Lernprozesse genauer bestimmt werden müsse, wie der Verständigungsprozess auszugestalten sei. Er verknüpft daher das Verstehensproblem mit dem Problem der Anerkennung und geht dabei über die Holzkampschen Kategorien hinaus (vgl. S. 124). „Verstehensprozesse (...) weisen aber ein unauflösbares Spannungsverhältnis auf, indem das Andere als Anderes und doch mit den Mitteln, die speziell mir verfügbar sind, begriffen werden muss. Diese für den Drittstandpunkt notwendige Differenzierungsleistung ist an die Anerkennung gegenüber dem Fremden gebunden“ (S. 125). Der Lehrende muss seine Vermittlung also dadurch erbringen, dass er „kritische und selbstkritische Vergleiche im Modus der Anerkennung“ (a. a. O.) führe. „Vom Gelingen der Verstehensprozesse hängt es ab, ob der Lernende die angebotenen Gegenhorizonte als Beratungsangebote annehmen kann“ (S. 126).

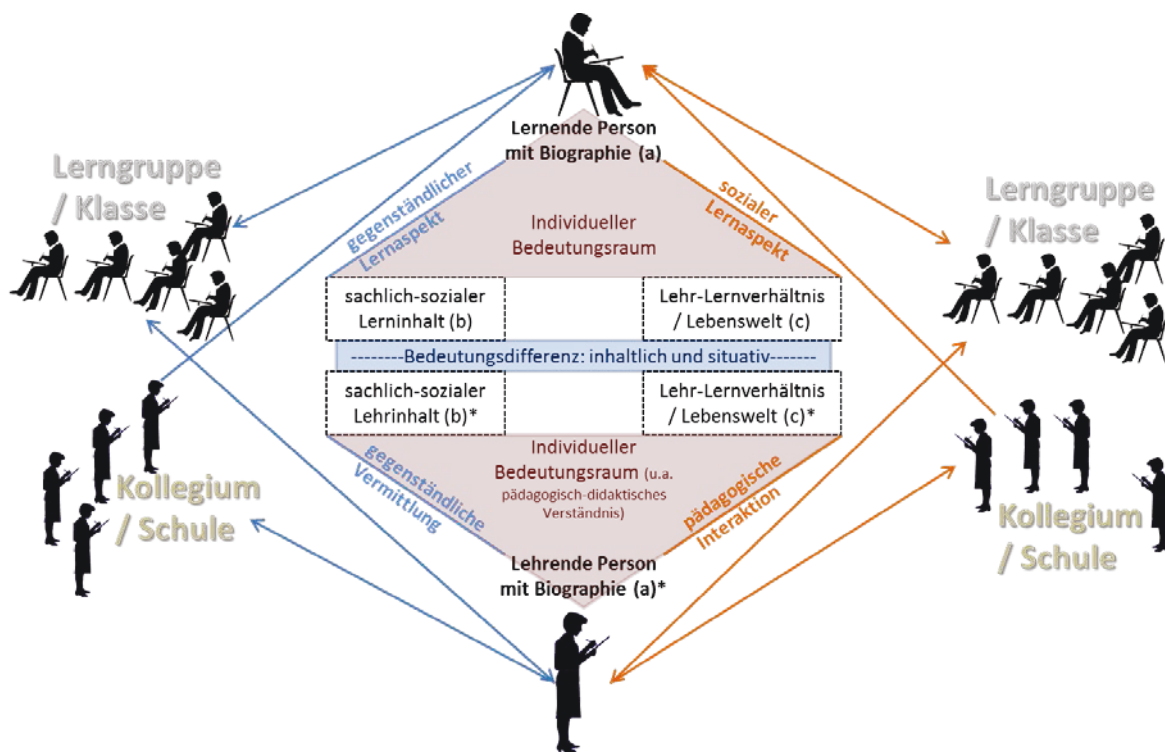
Ludwig entwickelt damit – ausgehend vom expansiven Lernen – eine theoretische Fassung des Lehr-Lern-Prozesses in Hinblick auf die darin liegenden Potenziale der kooperativen

²⁷ Wie bereits dargestellt wird in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass in institutionellen Lernumgebungen das defensive Lernen und nicht kooperative Lernverhältnisse die „Normalform“ des Lernens sind, dass aber durchaus Lernsituationen darin eingebettet sein können, die ein Potenzial für expansives Lernen und für tendenziell kooperative Lernverhältnisse haben.

Lernverhältnisse, der damit möglichen Verständigung und der Vermittlung (als Verstehens- und Beratungsleistung) als die Verständigung fördernde Handlung des Lehrenden²⁸. Als Perspektive für die Anreicherung und Erweiterung von Lernprozessen mit der Perspektive expansiven Lernens ist dies sehr hilfreich, für die Aufschlüsselung realer schulischer Lernprozesse auf darin liegende Möglichkeiten und Begrenzungen reicht diese Perspektive aber noch nicht aus. Wenn Ludwig und Rihm (2013) eine Didaktik vom Subjektstandpunkt konzeptionieren, dann verstehen sie ein dementsprechendes pädagogisches Handeln als Resonanz auf eine Initiative der Lernenden (vgl. S. 89f.). Würde man diesem Ansatz in Hinblick auf das Handeln von Lehrkräften folgen, dann würde hier ein Merkmal fixiert, das für konkrete Lehr-Lern-Situationen eine Unterscheidung in ein Handeln in Entsprechung einer subjektwissenschaftlichen Didaktik und in ein solches, das diesem Merkmal nicht entspricht, ermöglichen. Damit gäbe es eine einem Außenstandpunkt entsprechende Norm zur Bewertung des professionellen Handelns. Die je subjektiven Gründe der Lehrkraft für die eine oder die andere Handlungsvariante lassen sich damit allerdings nicht erschließen.

Als wesentliches Ergebnis in Hinblick auf grundlegende Konstellationen einer Lehr-Lern-Situation kann das von Ludwig aus seinen Forschungen zur Alphabetisierung gewonnene Lehr-Lern-Doppeldreieck als Ausgangspunkt genommen werden. Allerdings macht es die Tatsache, dass sich die empirischen Ergebnisse auf schulische Klassensituationen beziehen, erforderlich, wesentliche Bezugslinien zu ergänzen. In Anlehnung an das TZI-Modell (vgl. Reiser 2006, S. 57f.) wird die Gruppe als wesentlicher Bezugspunkt hinzugefügt. Ob es sich bei einer Schulklasse oder einem Lehrkräftekollegium um Gruppen im engeren Sinne handelt wird dabei zunächst nicht thematisiert (vgl. hierzu Ulich 1971 – siehe auch Kapitel 6).

²⁸ Mit diesem Verständnis von Vermittlung erfolgt eine Akzentuierung der Verwendung des Begriffs. Vermittlung wird ansonsten – auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit – als Handlung verstanden, die von den Lehrinteressen und ggf. von vorgegebenen Inhalten ausgeht und somit zwar eine Verstehens- und Beratungsleistung sein kann, aber keinesfalls jederzeit ist.



Nach J. Ludwig, Potsdam 2012

Abbildung 1: Lehr-Lern-Verhältnis nach Ludwig (2012b, S. 194); erweitert und in eigener Darstellung

Im dargestellten Lehr-Lern-Doppeldreieck steht einem lernenden Subjekt mit einer Biographie, die u. a. Erfahrungen mit sozialen Lern-Situationen, aber auch Lernwegen und Lerngegenständen enthält, ein lehrendes Subjekt gegenüber mit einer Biographie, die u. a. Erfahrungen mit Lehr-Situationen, aber auch Lernwiderständen und eigenen Lernwegen enthält. Beide haben ihren jeweils unterschiedlichen Blick auf den Lern- bzw. Lehrgegenstand und auf die soziale Lehr-Lern-Situation.

Für die Lehrkraft stehen diese beiden Perspektiven zudem in einem jeweils speziellen Verhältnis zu den Sichtweisen anderer professionell Handelnder in der Schule sowie zu den weiteren Lernenden in der Lerngruppe. Für die lernende Person sind ebenfalls die Perspektiven anderer Lernender auf den sozialen bzw. den gegenständlichen Lernaspekt relevant. In jedem Fall gibt es eine Differenz zwischen den Sichtweisen der lernenden und denen der lehrenden Person, die eine fruchtbare Diskrepanz ebenso sein kann wie eine unüberwindbare Lernbarriere. Hier muss der Vermittlungsprozess ansetzen, bei dem nach Ludwig insbesondere eine anerkennende Haltung einzunehmen ist. Für die vorliegende Arbeit wird daher im Folgenden geklärt, was unter Anerkennung verstanden wird.

3.3.2 Anerkennung und Wertschätzung

Wenn als eine der Bedingungen für kooperative Lehr-Lern-Verhältnisse Anerkennung benannt wird, so wird im Folgenden dieser Begriff zunächst unter Bezug auf Honneth (1992) konkretisiert, um weitere Anhaltspunkte für ein Verständnis von Lehr-Lern-Verhältnissen zu

gewinnen, das einen Zugang zu konkretem Lehr-Handeln unter schulischen Bedingungen ermöglicht. Es wird dann auf die Konzeptualisierung von Wertschätzung eingegangen, wie sie von Stojanow (2006) vorgelegt wurde, da dieser seine Fassung explizit als Erweiterung des Honnethschen Ansatzes versteht und zudem in Zusammenhang mit einem dezidierten Bildungsverständnis stellt.

Honneth geht in seinen Überlegungen u. a. von Mead (1973) und dessen Verständnis individueller Entwicklung aus, die sich nur angesichts anderer Subjekte vollziehen könne und zu einem Spannungsverhältnis zwischen einem auf individuelle Entfaltung drängenden Ich und einem auf die Werte und Normen der Anderen bezogenen Mich führe, das nicht nur die individuelle Entwicklung vorantreibe, sondern auch zu gesellschaftlicher Weiterentwicklung führe (vgl. Honneth 1992, S. 121ff.). Voraussetzung für das Herausbilden von Würde und Selbstachtung sei dabei ein Verhältnis wechselseitiger Anerkennung (vgl. S. 127). Anerkennung stünde dabei für emotionale Zuwendung, rechtliche Achtung (Schutz vor Eingriff in die Privatsphäre, Chance auf Partizipation an der öffentlichen Willensbildung und angemessener sozialer Lebensstandard) sowie solidarische Zustimmung bzw. Wertschätzung (vgl. S. 151ff.).

Bezogen auf diese Aspekte käme es zum Kampf um Anerkennung in qualitativer wie in quantitativer Hinsicht insbesondere zwischen sozialen Gruppen (vgl. S. 191ff.). Honneth entfaltet dies vor allem in historischer Perspektive, indem er darauf bezogen etwa ausführlich den Übergang von der traditionellen bürgerlichen Gesellschaft zur Leistungsgesellschaft moderner Prägung erörtert. In letzterer sei die soziale Wertschätzung nicht mehr verbunden mit rechtlichen Privilegien, sondern mit der Frage nach dem Beitrag zur Realisierung abstrakt definierter gesellschaftlicher Ziele (vgl. S. 204). Der allgemeine Wertehorizont sei offen für verschiedene Arten der Selbstverwirklichung, da es aber auch übergreifend gültige Maßstäbe gebe, führe dies zu kulturellen Dauer-Konflikten. Zur Konkretisierung (des Maßstabs für Wertschätzung) seien kulturelle Zusatzdeutungen notwendig; diese seien je nach gesellschaftlich-historischer Situation unterschiedlich in Abhängigkeit davon, welche gesellschaftliche Gruppe sich in welchem Maße durchsetze (vgl. S. 205ff.).

Es gebe eine Verschränkung von Individualisierung und Anerkennung. So beinhalte die Erfahrung von Missachtung die Gefahr der Verletzung und bedrohe die Identität. Hieraus resultiere die Motivation für Auseinandersetzungen, Konflikte und sozialen Widerstand, wobei die körperliche Missachtung unabhängig von der gesellschaftlich-historischen Entwicklung sei (vgl. S. 215), die rechtliche Missachtung hingegen (in Abhängigkeit von gesellschaftlich zuerkannten Rechten) ggf. einhergehe mit dem Entzug des Status eines vollwertigen, moralisch gleichberechtigten Interaktionspartners (vgl. S. 216) und zu einem Verlust der Selbstachtung führen könne. Die soziale Missachtung schließlich könne dazu führen, dass dem individuellen Lebensvollzug keine positive Bedeutung mehr zukomme (vgl. S. 217). Folge seien negative Emotionen wie Scham, Wut und Empörung, die erlitten werden oder zu Widerstand und Kampf führten. Bei sozialer Missachtung gerate das Selbstwertgefühl in Gefahr,

da es eine konstitutive Abhängigkeit der eigenen Person von der Anerkennung durch andere gäbe (vgl. S. 224).

Auch wenn Honneth in Anerkennung eine wesentliche Voraussetzung für individuelle Entwicklung im Kontext von Interaktionsbeziehungen sieht, so zielen seine Analysen doch vor allem auf die Frage nach Konflikten und Auseinandersetzung von Gruppen bzw. Akteuren im gesellschaftlichen Raum. Ungeachtet dessen hat Honneth eine nicht unerhebliche Rezeption im Zusammenhang mit der Frage nach der Qualität pädagogischer Beziehungen erfahren (vgl. etwa Prengel 2006²⁹, Bohnsack 2013a, Balzer 2014). Anerkennung wird dabei zum Maßstab für pädagogisches Handeln: Dieses sei dann lernunterstützend, wenn seitens der Lehrkraft anerkennend gehandelt werde (vgl. etwa Prengel 2013). So wird etwa im Rahmen des Projekts INTAKT (vgl. etwa Zapf und Klauer 2014, S. 157f.) auf eine keineswegs geringe Anzahl von Unterrichtssequenzen mit leicht bzw. sehr verletzendem Handeln hingewiesen; wenig Anhaltspunkte gibt es dabei allerdings darüber, aus welchen Gründen Lehrkräfte in dieser Art und Weise handeln. Kritische Hinweise zu einer normativen Verwendung des Anerkennungsbegriffs für die Beurteilung pädagogischer Beziehungen finden sich bei Balzer, die etwa eine Fraglichkeit einer grundsätzlich positiven Konnotation von Anerkennung hervorhebt (vgl. Balzer 2014, S. 579) und auf die Machtdimension von Anerkennung hinweist (vgl. S. 581). Anerkennung werde im pädagogischen Diskurs entweder im Kontext von Fragen einer Bildungsungleichheit oder als „moralisch-ethisches Prinzip“ (S. 585) thematisiert.

Ludwig (2000) weist auf den Stellenwert der Anerkennungskategorie in Hinblick auf die sozial-emotionale Seite des Lehr-Lern-Verhältnisses hin (vgl. S. 213). Auch wenn es Honneth primär um die „moralische Grammatik sozialer Konflikte“ (S. 214) gehe, seien seine Ausführungen zu der Voraussetzung eines kulturellen Selbstverständnisses als „wertmaßstäbliches Koordinatensystem“ (S. 215) für eine konkrete Wertschätzung in Lehr-Lern-Verhältnissen eine wesentliche Erkenntnis zum Verständnis sozial-emotionaler pädagogischer Beziehungen: „Kann die Anerkennung der eigenen Beiträge zur gesellschaftlichen Entwicklung nicht erfahren werden, wird der situative Pol der subjektiven Befindlichkeit problematisch und kann defensiv/retardierend abgearbeitet oder expansiv lernend im Sinne eines konflikthaften Bildungsprozesses überwunden werden“ (S. 216). Nur dann allerdings, wenn dabei das Subjekt auf „verallgemeinerbar(e) und kollektive Werte und Normen“ (S. 217) und damit auf soziale Verhältnisse zurückgreift, die als Gründe für das individuelle Gefühl des Verletztseins ausgemacht werden, kann es zu einer expansiven Bildungserfahrung in Überwindung kollektiv erfahrener Nichtanerkennung kommen (vgl. S. 217).

Ludwig verortet damit den expansiven Pol des Lernens letztlich in einer konflikthaften Auseinandersetzung um Gegebenheiten (bzw. deren subjektive Repräsentanz), die maßgeblich für das Lehr-Lern-Verhältnis sind. Offen bleibt damit, ob und wie Anerkennung als Wertschätzung auch innerhalb von Lehr-Lern-Verhältnissen in Hinblick auf Lernunterstützung be-

²⁹ In dieser Arbeit folgt Prengel Honneth insoweit, als es um Auseinandersetzungen um Rechte und um Anerkennung geht, die sich auf Gruppen in einem historischen Kontext beziehen (Interkulturalität, Feminismus und Integration). Wird hingegen Anerkennung zum normativen pädagogischen Begriff, geht dies an dem von Honneth 1992 entwickelten Verständnis vorbei.

stimmt werden kann. Werden defensives und expansives Lernen nicht als singuläre Pole sondern als Richtungsbestimmung verstanden, dann sollten auch Formen der Wertschätzung zu bestimmen sein, die innerhalb eines pädagogischen Verhältnisses mehr oder weniger geeignet sind, einen Zugriff der Lernenden auf gemeinsame allgemeine Interessen und damit auf eine Durchdringung der Gegebenheiten auf darin liegende Einschränkungen zu begünstigen. Dies ist umso wichtiger, als es in der vorliegenden Arbeit nicht wie bei der Untersuchung Ludwigs um das Lernen in betrieblichen Zusammenhängen, sondern in der Institution Schule geht.

Stojanow (2006) baut auf Honneths Arbeit auf. Sein Ziel sei eine Theorie der sozialintersubjektiven Voraussetzungen und Verlaufsmuster von Bildung (vgl. S. 11). Er geht dabei davon aus, dass ein einheitlicher alle Einzelperspektiven berücksichtigender Kanon kultureller Objektivationen wegen der Pluralität dieser Perspektiven in der posttraditionellen Gesellschaft nicht mehr widerspruchsfrei begründet werden kann (vgl. a. a. O.). So sei auch eine authentische und didaktisch geschickte Repräsentation der Kultur durch eine Lehrperson nicht mehr hinreichend (vgl. a. a. O.). Die Entwicklung individueller Autonomie sei durch eine bestimmte Qualität von Sozialbeziehungen bedingt (vgl. S. 12). Damit bezieht Stojanow ausdrücklich eine Gegenposition zu systemtheoretischen oder radikal-konstruktivistischen pädagogischen Konzepten, da diese eher die Beeinflussbarkeit der Entwicklungswege Einzelner zurückwiesen (vgl. a. a. O.). Gleichzeitig versteht er seinen Ansatz aber auch als Gegenposition zu naturalistisch-biologistischen Erklärungsmustern. Bildung vollziehe sich zwischen Ego und Alter-Ego als Dimension sozialer Interaktion. Gesucht werden müsse daher nach den Qualitätsmerkmalen bildungstiftender Interaktionen (vgl. S. 13).

Bei Honneth sei der Aspekt der Welterschließung kaum thematisiert, oft gehe es statt um Subjektivitätsentwicklung nur um Identitätsentwicklung (vgl. S. 14). Stojanow richtet sein Augenmerk vor allem auf die Widersprüche zwischen autonomer Selbstentwicklung und vorstrukturierten pädagogischen Interaktionen und bemüht sich mittels begriffsanalytischer Methodologie einen Anerkennungstheoretischen Bildungsbegriff zu entwickeln (vgl. S. 15).

Das traditionelle Verständnis von Bildung sei die Weitergabe von Orientierungsmustern zur kulturellen Überlieferung (vgl. S. 38). Unter posttraditionellen Konditionen sei dies nicht mehr widerspruchsfrei gültig, da Kultur zum einen als symbolische Form der Selbst- und Wirklichkeitswahrnehmung keine ontologische Realität eines meta-sozialen Raums mehr sei (vgl. S. 39). Kulturelle Pluralität sei immer auch eine soziokulturelle Pluralität, die dem sich alltäglich reproduzierenden Gefüge (in spätmodernen Gesellschaften gebrochen und polyzentrisch) entspreche. Zum anderen gebe es als Voraussetzung auf Seiten des Subjekts die Herausbildung eines Selbst- und Weltverständnisses, das den Übergang von einer Ausrichtung des Handelns an partikular-überlieferten Konventionen hin zu einer Ausrichtung an universellen Prinzipien (mit der Fähigkeit zu Reflexion und Hinterfragung der Begründungen der Konventionen) ermögliche (vgl. S. 40). Damit müsse die Fähigkeit zur Synthese bzw. zur Übersetzung unterschiedlicher, heterogener symbolischer Deutungsmuster einhergehen (vgl. S. 41).

Lernen sei die Anreicherung der Unmittelbarkeit mit Umweltreferenzen, also eine „Synthetisierung von Erfahrungsdaten zu Informationsmassen anhand vorgegebener Deutungsmuster der Umwelt und anhand eines vorgegebenen Wahrnehmungsschemas“ (S. 46). Bildung sei dagegen die Eröffnung von Welthorizonten in Überschreitung dieser – auf die vertraute Umgebung bezogenen – „Deutungsmuster und dieses Schemas durch die Eröffnung eines Welthorizonts der erworbenen Informationsmassen und der ihnen zugrunde liegenden Erfahrungszusammenhänge“ (a. a. O.). Die Entstehung von Selbst-Bezügen sei „immer zugleich ein Vorgang von Selbst-Universalisierung“ (a. a. O.) durch Übernahme eines „hypothetischen Standpunkts der Allgemeinheit“ (a. a. O.).

Stojanow hebt in Hinblick auf sein Verständnis von Intersubjektivität hervor, dass ein Einfluss anonymer und depersonalisierter Machtstrukturen auf die Subjektwerdung als mittelbar (über die Interaktion mit dem signifikant Anderen) zu betrachten sei (S. 55f.). Die Differenz zwischen dem Selbst und den Anderen könne nicht in einem Wir-Horizont nivelliert werden. Intersubjektivität als Form der sozialen Bildung sei keine Einschränkung der Autonomie sondern gerade eine Bedingung ihrer möglichen Entstehung und Entfaltung (56). Mit Bezug auf das Habermas'sche Modell eines verständigungsorientierten Handelns erfordere das Einlösen von Geltungsansprüchen die Übernahme der Perspektive des Anderen in der Differenz zu der eigenen und das Einlassen auf die Praxis der Argumentation als Vorgriff auf eine ideale (universelle) Kommunikationsgemeinschaft (vgl. S. 61) mit den Prinzipien der Reziprozität und des gleichen Zugangs für alle (vgl. S. 62). Erforderlich sei es allerdings eine Verkürzung von Intersubjektivität auf verständigungsorientierte Sprechleistungen zu überwinden (vgl. S. 107).

Die entscheidende Form der Anerkennung in Hinblick auf Bildung ist für Stojanow die Wertschätzung: Diese zeige sich als wechselseitige Teilnahme an den unterschiedlichen Lebenswelten und -projekten und führe zum Hervortreten der konkreten Eigenschaften einer Person als gesamtgesellschaftlich relevante Fähigkeiten (vgl. S.141). Die Artikulation des dabei zugrundeliegenden individuellen Wertebezugs führe zu 'subjektiven Theorien'; daraus entstehe der Weltbezug (vgl. S. 143f). Voraussetzung für die Transzendierung der jeweiligen Anerkennungsform sei die Artikulation der in der Selbstbeziehungsform konstituierten personalen Eigenschaften; erst durch die Artikulation werde klar, dass es keine vollständige intersubjektive Anerkennung dieser Selbstbeziehung gebe und dass nach einem erweiterten Anerkennungsmodus gestrebt werden müsse (vgl. S. 144). Eine solche Artikulation setze aber wiederum voraus, dass das Subjekt sich selbst (mit Hilfe quasi-objektiver) Bedeutungsstrukturen beschreiben könne. Das Subjekt artikuliere dabei seine Ansprüche (Ideale) so, dass es sie als allgemeingültig-rechtfertigungsfähig und damit propositional darstelle. Ein weiterer Schritt wäre dann eine 'subjektive Theorie', die diskursfähig in die Auseinandersetzung mit anderen Wertevorstellungen eingebracht werden könne (vgl. S. 145). Entstehung der Ich-Identität werde ermöglicht durch Selbstbeziehungsakte des Einzelnen, initiiert durch die Erfahrung intersubjektiver Anerkennung, durch Selbstartikulation, Selbstvergegenständigung und Selbsthineinprojizieren in die Welt. Dabei erscheine die Welt als interperspektivi-

scher symbolischer Raum. Gegenstand der Anerkennung seien nicht nur die Selbst-Eigenschaften sondern insbesondere auch die dazu komplementären Welt-Referenzen (vgl. S. 161). Der Bezug der sozialen Wertschätzung könne nicht nur der 'Arbeitsverdienst' sein, sondern die soziale Wertschätzung müsse sich insbesondere auf die Hervorbringung und Entwicklung von Selbst-Eigenschaften beziehen, die als Leistung in die Gemeinschaft eingebracht werden könnten (vgl. S. 183).

Notwendig sei es, in pädagogischen Beziehungen die Ideale des Einzelnen als persönliche 'pronto-propositionale' Form der Selbst- und Wirklichkeits-Referenz empathisch anzuerkennen und einen moralischen Respekt gegenüber der Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu zeigen, den Standpunkt der Allgemeinheit einzunehmen (vgl. S. 208). In Frage gestellt werden müssten dabei die Annahmen, es gäbe einen geschichtlich geformten in sich homogenen Kanon kultureller Inhalte, die angeeignet werden sollen und jene, dass es prinzipiell möglich wäre, Jugendliche dazu zu bringen – egal welche sozial-lebensweltliche Erfahrungen sie immer auch hätten – sich diesem Kanon gegenüber aufgeschlossen zu zeigen (vgl. S. 211).

Der Ertrag der Stojanow'schen Arbeit liegt darin aufzuzeigen,

- dass es angesichts der Pluralität der Lebenswirklichkeiten problematisch ist, von einem einheitlichen Bildungskanon für alle auszugehen.
- dass es notwendig ist, bei pädagogischen Prozessen an den partikularen, auf die Lebenswirklichkeiten bezogenen individuellen Selbst- und Weltsichten anzusetzen.
- dass es notwendig ist, eine Auseinandersetzung mit diesen partikularen Welt- und Selbstsichten herbeizuführen, die geeignet ist, diese aus ihrer Verhaftetheit in den unmittelbaren Lebenszusammenhängen zu lösen und in ‚subjektive Theorien‘ zu überführen als Überschreitung der Unmittelbarkeit mittels Diskurs und der Perspektivübernahme anderer bzw. letztlich des verallgemeinerten Anderen.
- dass dies seitens der Lehrkraft ermöglicht werden kann durch Anerkennung (in den drei Formen). Diese wird dabei in einem Bildungsverständnis rekonstruiert, so dass eine konkrete Auseinandersetzung mit pädagogischem Handeln möglich wird.
- dass Wertschätzung in pädagogischen Prozessen sich auf die Anerkennung eines Beitrags bezieht, der - ausgehend von einem konkreten Bezug auf eine Lebenssituation - einen Weg eröffnet hin zu einem allgemeineren, von der konkreten Lebenssituation abstrahierten und für andere verstehbaren Erschließen eines Lehr-Lern-Gegenstands, sich also auf die Konstituierung von Übersetzungsleistungen bezieht.

Die Grenzen seines Verständnisses drücken sich aus in einem fehlenden Blick auf die soziale Pluralität (bei ihm geht es vordringlich um kulturelle Pluralität) sowie auf die Rahmenbedingungen des Anerkennungsprozesses in Institutionen. Ignoriert werden die gesellschaftlichen Vorgaben, die auch auf ungleichen Teilhabemöglichkeiten und den diese stabilisierenden Machtstrukturen beruhen. Dies betrifft inhaltliche Vorgaben, aber auch die Zensurenggebung. Gerade der Kulturbezug in Hinblick auf Wertschätzung (Leistung) richtet sich auch

nach diesen Normen; dies heißt aber auch, dass individuelle Beiträge nur dann im Einklang mit diesen Normen anerkannt werden (können), wenn sie sich auf diese Normen beziehen. Eine ‚Übersetzungsleistung‘ eines Schülers kann von der Lehrkraft zwar wertgeschätzt werden, wenn diese ‚Übersetzungsleistung‘ dann aber etwa in einer Prüfung nicht in Einklang mit der Norm steht, bricht die Wertschätzung in sich zusammen; dies antizipierend ist die Lehrkraft keineswegs frei, ‚Übersetzungsleistungen‘ auch wenn sie gut geeignet sind, Weltbezüge herzustellen und subjektive Theorie zu konstituieren, als Leistung vorbehaltlos wertzuschätzen.

Letztlich bleibt es bei symbolischen Bezugnahmen, konkrete Produktions- und Reproduktionsverhältnisse der Gesellschaft - wie etwa das auch für die Schule maßgebliche Konkurrenzverhältnis - bleiben aus den Überlegungen ausgespart. So findet sich in den Ausführungen Stojanows zwar der gesuchte Hinweis auf die Richtung, in der sich Wertschätzung zeigen muss, wenn sie unterstützend in Hinblick auf expansives Lernen sein soll, die Erkenntnis bleibt aber auf halbem Wege stehen.

Ignoriert wird auch die Eingebundenheit der Lehrkräfte in einen lage- und positionsspezifischen Kontext. Hier reicht es nicht, auf die Reflexion der eigenen Bildungsbiographie zu setzen. So ist etwa das Bedeutungsmuster ‚Schulleistung als Ausdruck individueller Begabung‘ nach wie vor kulturell relevant und im sozialen Kontext der Lehrkraft ggf. durchaus ein valides Deutungsmuster. Keinerlei Antwort hat Stojanow auf die Frage, wie eine einzelne Lehrkraft in einem Umfeld, das nach wie vor von der Möglichkeit eines homogenen Bildungskansons ausgeht, individuell ihr pädagogisches Handeln an einer Offenheit für eine Vielfalt von wertzuschätzenden subjektiven Theorien ausrichten kann. Dies ist nicht nur ein praktisches Problem, sondern auch ein Problem bezogen auf die Frage, woher die Lehrkraft die entsprechenden Sichtweisen beziehen soll. Letztlich - und hierin liegt der eingeschränkte Nutzen des Stojanow’schen Verständnisses - resultiert für das pädagogische Handeln ein normativer Appell, aber wenig Erklärung dafür, warum Lehrkräfte gute Gründe haben, nicht wertschätzend in seinem Sinne zu handeln.

Die vorgenommene Abgrenzung des Lernens von Bildung bleibt hinter dem Erklärungspotenzial eines defensiven bzw. expansiven Lernens zurück, da in dem Stojanow’schen Bildungsverständnis eine Vermittlung gesellschaftlicher Bildungsinhalte überhaupt keinen Platz mehr hat und umgekehrt die Zweischneidigkeit jeglicher Bildungsprozesse in Hinblick auf die zwangsläufige Implikation der Übermittlung der Einschränkungen an gesellschaftlicher Teilhabe je nach Lage und Position - auch mittels wertschätzender pädagogischer Beziehungen - aus dem Blick gerät.

So bleibt für die vorliegende Arbeit die Anerkennung eine zentrale Kategorie zur Aufschlüsselung der sozial-emotionalen Seite der Lehr-Lern-Verhältnisse. Über die Formen der emotionalen und rechtlichen Anerkennung hinaus, steht insbesondere die Wertschätzung im Blickpunkt des Interesses, entscheidet sich doch entlang dieser Kategorie, ob Lernprozesse in Richtung einer Überwindung der Verhaftetheit in der Unmittelbarkeit des eigenen lage- und positionsspezifischen Bedeutungsraums unterstützt werden. Wird dabei - in Erweiterung

der Begrenztheiten des Stojanow'schen Ansatzes - die Unterstützung nicht nur dahingehend verstanden, dass sie sich auf einen Beitrag bezieht, der einer generellen, auch für andere ertragreichen, Aufschlüsselung Vorschub leistet, sondern in Rechnung gestellt, dass es damit auch um eine perspektivische, kooperative Überwindung der Einschränkungen von sozialen Gegebenheiten und Bedeutungsräumen geht, die im Rahmen der Institution Schule nahegelegt werden, dann kann damit eine Unterstützung für expansives Lernen konzeptioniert werden.

3.3.3 Lehren als begründetes pädagogisches Handeln

Für die vorliegende Arbeit wird aus den voranstehenden Ausführungen ein Verständnis von Lehren abgeleitet, das davon ausgeht, dass es dabei um ein Handeln geht, in dem sich das Subjekt auf sich widersprechende Anforderungen und Gegebenheiten bezieht.

- Diese resultieren aus einer gesellschaftlich bedingten Ungleichheit der Teilhabe an gesellschaftlichen Produktionsprozessen und Reproduktionsmöglichkeiten, die sich auf Lehr-Lern-Prozesse primär mittels der Selektionsfunktion der Schule auswirkt (aber auch in verschiedenen weiteren Facetten bedeutsam ist³⁰).
- Sie beruhen weiterhin auf Widersprüchen in den gesellschaftlichen Anforderungen an Schule (etwa in Hinblick auf Schulpflicht und Stärkung der Selbstverantwortung, auf Inklusion und Selektion oder auf Unterstützung einzelner Schülerinnen oder Schüler und die unzureichende Ausstattung mit Ressourcen).
- Weiterhin gehen Unvereinbarkeiten ein, die dadurch bedingt sind, dass Schule als Institution einer Verwaltungslogik zu genügen hat, gleichzeitig aber Lehr- und Lernprozesse sich einer technischen Abwicklung entziehen.
- Und schließlich sind Spannungen in Rechnung zu stellen, die jedem pädagogischen Verhältnis eigen sind. Insbesondere hier lassen sich die Antinomien, wie sie Helsper beschrieben hat, einordnen.

Aus dem dargestellten Verständnis des Lernens (siehe 3.2) ergibt sich darüber hinaus, dass sich Schülerinnen oder Schüler dann auf Lehrinhalte defensiv beziehen, wenn diese ihnen keine Bezugnahmen auf aus Handlungsproblematiken abgeleitete eigene Lernanliegen ermöglichen. Wenn weiterhin dem Gedanken gefolgt wird, dass Schülerinnen und Schüler durchaus Kokonstrukteure von Lehr-Lern-Verhältnissen sind, so muss sich das Lehren auf eine Normalität beziehen, die aus einem Gegenüber gespeist wird, das nach Kräften versucht, Lernanforderungen abzuwehren und nur in besonderen Situationen, nämlich bei einer gegenstandsaufschließenden Annäherung von Lehr- und Lerninteressen, dem nahe kommt,

³⁰ Zu denken ist etwa an mittelbare Diskriminierungen von Schülerinnen oder Schülern aus sozial benachteiligten Verhältnissen aber auch an ungleiche Möglichkeiten etwa mittels Nachhilfe oder den Besuch von Privatschulen zu besseren Ausgangspositionen für ein späteres Leben zu kommen (vgl. etwa Untersuchungen zur Unterschiedlichkeit von Übergangsempfehlungen je nach sozialer Herkunft der Schülerinnen oder Schüler – etwa Maaz et al. 2011, bzw. zu den Ausgaben für private Nachhilfe – etwa Klemm und Klemm 2010)

was als Ideal in Schulgesetzen, Qualitätsrahmen oder in Veranstaltungen zur Ausbildung von Lehrkräften formuliert wird.

Diese Konstellation macht es erforderlich, sich als Lehrkraft zu positionieren, also Bedeutungen zu selektieren und zu reinterpretieren, die geeignet sind, Begründungen für typische aus der Widersprüchlichkeit der Aufgabe resultierende Handlungsentscheidungen zu ermöglichen.

Für die vorliegende Arbeit treten daher Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge in den Fokus, die sich auf konkrete Einzelaspekte von Handlungssituationen und die Sicht des handelnden Subjekts auf die Bedingungen dieser Situationen beziehen. Positionierungen werden gefasst als über konkrete Handlungssituationen hinweg (relativ) stabile Verbindungen von selektierten und reinterpretierten Bedeutungen und Handlungsbegründungen bezogen auf einzelne thematische Aspekte spannungsvoller Handlungssituationen (also etwa auf das Vertrauen zwischen Lehrkraft und Schülerin oder Schüler). Bedeutungs-Begründungs-Muster wiederum werden aufgefasst als komplexe und in sich stimmige komplexe Kombinationen von Positionierungen, die als Option dem handelnden Subjekt zur Verfügung stehen und je nach Situation zum Einsatz kommen. Im Rahmen einer handlungsentlastenden Routinebildung sind Positionierungen normalerweise implizit, also dem Subjekt im Handlungsvollzug nicht bewusst. Kommt es zu Handlungsproblematiken, wie etwa Konflikten, so entsteht ggf. dann, wenn auch ein Umschwenken auf andere Routinen zu keinem befriedigenden Ergebnis führt bzw. wenn das Subjekt aufgefordert wird, sein Handeln gegenüber anderen zu rechtfertigen, eine Situation, in der Hinweise auf Positionierungen offenkundig werden (siehe ausführlich hierzu 4.1).

Wird davon ausgegangen, dass (wechselseitiges) Verstehen, Anerkennung und Wertschätzung in Hinblick auf Selbst- und Weltverständigungsprozesse der Schülerinnen und Schüler (in Hinblick auf Lernunterstützung) wünschenswerte Aspekte eines Lehrhandelns sein sollen, so muss versucht werden, Positionierungen zu verstehen, die ein solches Handeln begünstigen bzw. behindern. Dies ist allerdings nicht im normativen Sinne zu verstehen, da es in der vorliegenden Arbeit darum geht, Bedeutungs-Begründungs-Muster als prinzipielle Optionen aus empirischem Material zu gewinnen. In diesen Mustern können, müssen aber nicht, die genannten Aspekte eingeschlossen sein.

Insgesamt kann das Handeln von Lehrkräften verstanden werden als regelmäßig wiederkehrende Versuche, das Widerspenstige, wie es sich in der beschriebenen spannungsvollen Konstellation ausdrückt, so zu bändigen, dass eine relative Handlungsfähigkeit in konkreten Lehr-Lern-Situationen und mit einer gewissen Kontinuität, möglich erscheint. Letztlich gezähmt werden kann dabei das Widerspenstige nicht, in jeder Minute kann an der einen oder anderen Stelle ein vorübergehend zur Ruhe gebrachter Spannungsbogen wieder empor-schnellen und neue Positionierungen erforderlich machen.

3.4 Konkretisierung der Forschungsfrage

Vor dem Hintergrund der bis dahin entwickelten theoretischen Grundlagen lässt sich an dieser Stelle die Forschungsfrage präzisieren. Wenn danach gefragt wird, wie Lehrkräfte beruflicher Schulen ihr pädagogisches Handeln in Bezug auf die Realisierung externer und interner Anforderungen, eigener Sichtweisen auf die pädagogische Situation und eine Lernunterstützung für die Schülerinnen und Schüler begründen, dann können nun die folgenden Teilfragen formuliert werden:

- Welche Positionierungen zu widersprüchlichen Anforderungen und wahrgenommenen Gegebenheiten finden sich bei Lehrkräften beruflicher Schulen und in welchen Aspekten unterscheiden sich diese Positionierungen?
- Wie sehen Bedeutungs-Begründungs-Muster aus, die bei Lehrkräften beruflicher Schulen zum Tragen kommen und wie realisieren sich in diesen Mustern lernunterstützende Aspekte wie Verstehen, Anerkennung und Wertschätzung mit Bezug auf externe und interne Anforderungen sowie eigene Erwartungen an pädagogische Situationen?
- Wie lassen sich die empirisch gewonnenen Positionierungen so systematisieren, dass prinzipielle Ausprägungen für Positionierungen und damit in der Logik der unterrichtlichen Situationen beruflicher Schulen liegende Strukturen sichtbar werden können?

In der letzten Frage drückt sich auch der Wunsch aus, über konkrete Beispiele für Positionierungen und Bedeutungs-Begründungs-Muster hinaus, generelle Linien sichtbar zu machen, die es erlauben mit zukünftigen Forschungsvorhaben oder Praxisanwendungen anzuschließen (siehe hierzu auch 6).

Zur Beantwortung der Forschungsfrage ist es erforderlich, Lehrerhandeln von der gegenständlichen, der sozialen und von der gesellschaftlichen Seite in den Begründungen durch die handelnden Subjekte zu verstehen. Dies spricht, dafür eine theoretische Grundlage ausgehend von den Arbeiten Holzkamps zu konzipieren, weil dieser über Lebenslage und Position einen empirischen Zugang zu den subjektiven Begründungen in ihrer Gesellschaftlichkeit möglich macht.

Ausgehend davon, dass das professionelle Handeln von Lehrkräften sich auf sich widersprechende Anforderungen bzw. Antinomien bezieht, erscheint eine mehr oder minder bewusste Bezugnahme darauf als unvermeidlich. In den Begründungen für das pädagogische Handeln von Lehrkräften muss es daher Hinweise auf das Einnehmen einer Haltung zu den Polen der Widersprüche bzw. der Antinomien geben, sei es, dass diese bewusst eingenommen wird, sei es, dass es implizit dazu kommt. Aus diesen Überlegungen folgt, dass Positionierungen in der Analyse des empirischen Materials eine besondere Bedeutung zukommt.

4 Methodologische Überlegungen und methodische Konzeptionen: Forschung zum Standpunkt des Subjekts

Sollen Positionierungen bzw. Bedeutungs-Begründungs-Muster ermittelt werden, so erfordert dies Verfahren der Datenerhebung und Auswertung, die geeignet sind, dem Begründungsdiskurs gerecht zu werden, die also nicht von einer Bedingtheit menschlichen Handelns ausgehen, wie sie sich etwa in Relationen von Ursachen und Wirkungen (etwa in Form von Zusammenhängen zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen) ausdrückt. Dafür kann nicht ohne weiteres auf gängige und beschriebene Verfahren zurückgegriffen werden. Daher wurde für die hier beschriebene empirische Forschung der Versuch unternommen, methodologische Fragen in Hinblick auf Bedeutungs-Begründungs-Analysen zu klären. Da dies bereits an anderer Stelle ausführlich dokumentiert ist (vgl. Ittner 2016), finden sich im folgenden Kapitel (siehe 4.1) nur für das Verständnis des Weiteren wesentliche, zusammenfassende Aussagen hierzu sowie einige Konkretisierungen für das Vorhaben der hier vorliegenden Arbeit.

Im daran anschließenden Kapitel wird dann ebenfalls relativ knapp das Verfahren der Datenerhebung (das bereits in dem Bericht eines Forschungsprojekts ausführlich dargestellt ist, aus dem die Daten stammen - siehe Ittner und Zurwehne 2014b) sowie das der Bearbeitung der Daten in den einzelnen Analyseschritten beschrieben (siehe 4.2).

Abschließend wird dann auf die in dem Zusammenhang von Bedeutungs-Begründungs-Analysen nicht unerhebliche Frage des Standpunkts des Forschenden eingegangen sowie dargestellt, welche wesentlichen Modifikationen insbesondere der Fragestellung sich im Verlauf des Forschungsprozesses ergeben haben (siehe 4.3).

4.1 Bedeutungs-Begründungs-Analysen mittels komparativer Erschließung von Positionierungsmöglichkeiten

Die Notwendigkeit einer sorgfältigen methodologischen Begründung für ein empirisches Arbeiten, das sich auf die dargestellten theoretischen Grundlagen einer Subjektwissenschaft bezieht, ergibt sich daraus, dass ein Subjekt nicht (als Objekt) beforscht werden kann. Vielmehr muss (auch) in empirischen Arbeiten davon ausgegangen werden, dass Intentionen nicht von Umständen bedingt sind und Begründungen nicht als Wirkung erfasst werden können. Ein einfacher Rückgriff auf methodologisch begründete und in der konkreten Methodik ausgearbeitete Erfassungs- und Auswertungsverfahren ist nicht möglich, da es hierzu keinen konsolidierten Forschungsstand gibt (siehe Ittner 2016). Zwar gibt es allgemeine Hinweise zu einer aktualempirischen Forschung (Markard und Holzkamp 1989) und konkrete Forschungsarbeiten, die sich auf die Arbeiten der Kritischen Psychologie beziehen (vgl. etwa Schmidt 2013, Hofmeister 1998, Fichtmüller und Walter 2007, Bader und Ludwig 2006), aber es fehlt insbesondere ein Auswertungsverfahren, das explizit methodologisch begründet einen Zugang zu Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhängen erschließt. In einigen Arbeiten wird auf die Verfahren der Grounded Theory zurückgegriffen,

ohne dass dies allerdings methodologisch begründet würde (vgl. Schmidt 2013, Hofmeister 1998). Eine Kritik wiederum an der Methodik der Grounded Theory findet sich bei Markard (1993). In anderen Arbeiten wird zwar das Erhebungsverfahren in Hinblick auf eine Eignung für subjektwissenschaftliche Forschung überprüft, zu den Auswertungsverfahren gibt es aber keine Hinweise oder nur unzureichende Begründungen³¹.

Um diese Lücke zu schließen wurde in Hinblick auf die Erfordernisse der hier vorliegenden Arbeit und im Rahmen der Arbeiten zu einer wissenschaftlichen Begleitung einer pädagogischen Weiterbildung für Kunstschaffende (vgl. Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik 2015) ein Verfahren - insbesondere in Bezug auf die Auswertung - für Bedeutungs-Begründungs-Analysen entwickelt (vgl. Ittner 2016). In Auseinandersetzung mit methodologischen Ansätzen der wissenssoziologischen Hermeneutik (Hitzler 2002; Honer 1999; Meuser 1999; Soeffner 1999) sowie der Objektiven Hermeutik (Oevermann 2002) wurden unter Rückgriff auf die Arbeiten Holzkamps (insbesondere 1985) Parallelen und erforderliche Unterschiede bezogen auf den Analysegegenstand und die Verfahren der empirischen Arbeiten herausgearbeitet und damit ein Orientierungsrahmen für den eigenen Ansatz gefunden. Sodann wurde der Stand der Arbeiten zu subjektwissenschaftlicher Methodik in Hinblick auf darin formulierte Anforderungen aber auch auf in der Forschungspraxis aufgetretene Hindernisse untersucht. Auf dieser Grundlage wurde schließlich ausgehend von Konzepten der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2013b; Nohl 2013; Bohnsack 2003) sowie der Situationsanalyse (Clarke und Keller 2012) ein eigenes Konzept ausgearbeitet.

Dieses beinhaltet programmatische Setzungen für mögliche Erhebungsverfahren und - als Schwerpunkt - konkrete Methoden der Auswertung. Im Folgenden werden der Orientierungsrahmen und die Anforderungen an die methodischen Verfahren summarisch wiedergegeben.

Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge sind zu verstehen als Antworten des Subjekts auf konkrete situative Anforderungen mit Hilfe von reinterpretierten (gesellschaftlichen) Bedeutungen, die vom Subjekt so in einen Zusammenhang mit Begründungen gebracht werden, dass eine Bewältigung der Anforderungen möglich erscheint. Die Reinterpretationen erfolgen in Abhängigkeit von der Lage und der Position sowie von der Biographie des Subjekts und dem historischen Stand der gesellschaftlichen Entwicklung. In den Reinterpretationen artikuliert sich eine Auswahl aus den prinzipiell möglichen gesellschaftlichen Bedeutungen und deren Modifizierung. Der Bezug auf gesellschaftliche Bedeutungen ermöglicht eine prinzipielle intersubjektive Verstehbarkeit (auf der auch die Interpretierbarkeit durch eine forschende Person beruht), die Reinterpretationen in ihrer subjektiven Besonderheit sind andererseits der Grund dafür, dass nicht in jedem Fall ein tatsächliches Verstehen möglich ist.

³¹ Ludwig (Ludwig 2000) greift für seine Auswertungen auf die Methodik der Grounded Theory zurück und begründet dabei auch, wie es gelingen kann, bestimmte Methoden für subjektwissenschaftliche Analysen zu nutzen. Die in der Zwischenzeit erfolgte Diskussion lässt es allerdings erforderlich erscheinen, dies auf dem Stand des Jahres 2016 neu in Angriff zu nehmen, zumal Analysemethoden für ein Lehrhandeln nicht ohne weiteres denen für ein Lernhandeln entsprechen müssen.

Von großer Bedeutung für die Analyse ist die Frage nach Generalisierungen, die aus einzelnen Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhängen gewonnen werden können. Nach Schlemm (2011) kann dies durch eine Verallgemeinerung charakteristischer Merkmale individueller Begründungsfiguren zu Begründungsmustern bezogen auf eine bestimmte Lebenssituation erfolgen (vgl. Punkt 4). Grotluschen (2004b) versteht Begründungsmuster als Ausformulierung empirisch gewonnener Kategorien (zu Prämissen, Aktivitäten, Interaktivitäten, Settings), in denen sich die Handlungslogik des Subjekts verdeutlicht (vgl. S. 70f.). Haeffner (2012) sieht in Begründungsmustern „thematisch inhaltliche Bündelung(en) zusammengehöriger Argumentationslinien“ (S. 319). Holzkamp (1995b) betont den Zusammenhang zwischen Prämissen, Handlungsvorsätzen und Handlungen, wenn er von Begründungsmustern spricht: „Ein ‚Begründungsmuster‘ (...) hätte demnach die folgende Form: *Bedingungen/Bedeutungen* → *Handlungsprämissen* → *intentionale Zwischenglieder* → *Handlungsvorsatz* → *Handlung*. Der eigentliche Begründungszusammenhang besteht dabei in der Beziehung *Handlungsprämissen* → *intentionale Zwischenglieder* → *Handlungsvorsatz*“ (S. 35 – Hervorhebung im Original). Eine umfassende Klärung des Begriffs Begründungsmuster in Hinblick auf die Frage der empirischen Rekonstruierbarkeit lässt sich aber an dieser Stelle nicht finden.

Für die vorliegende Arbeit wird daher auf die im Folgenden dargelegte begriffliche Systematik gesetzt:

- Ausgangspunkt sind **Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge** als situationsbezogene, je individuelle Sinnkonstitutionen im Sinne von einzelnen Handlungsvorsätzen, die realisiert oder auch nicht realisiert werden und sich ggf. auch widersprechen können.
- **Positionierungen** beziehen sich auf **konkrete thematische Aspekte** bestimmter Handlungssituationen (hier der Unterrichtssituation von Lehrkräften beruflicher Schulen), insbesondere solcher Handlungssituationen, die von Spannungsverhältnissen gekennzeichnet sind und Entscheidungen verlangen. Sie repräsentieren – bezogen auf das handelnde Subjekt – eine (gewisse) situationsübergreifende Stabilität insofern als sie Auswahlentscheidungen, Bewertungen und Gewichtungen enthalten, auf die in vergleichbaren Situationen immer wieder zurückgegriffen werden kann. Gleichzeitig sind sie subjektübergreifend charakteristisch für die Handlungssituation insofern als ein aus unterschiedlichen Einzelfallanalysen gewonnenes Spektrum an Positionierungsmöglichkeiten diese Situation in ihren Möglichkeiten aber auch Einschränkungen abbildet. Positionierungen können, da thematisch akzentuiert, in einer komparativen Analyse³² gewonnen werden und stellen somit das wesentliche Glied des Verfahrens einer Bedeutungs-Begründungs-Analyse dar.
- **Bedeutungs-Begründungs-Muster** setzen sich aus Positionierungen und ergänzenden reinterpretierten Bedeutungen als situativen Prämissen zusammen und repräsentieren die Logik eines Sinnbezugs auf einen **konkreten Handlungszusammenhang** in seiner

³² Im Wesentlichen durch thematisch akzentuierte Vergleiche der Auswertungen zu den auf eine Person zurückgehenden Erhebungsdaten.

Komplexität. Diese Muster sind **nicht mehr nur auf einzelne thematische Aspekte** bezogen. Sie stehen dem Subjekt situationsübergreifend zur Verfügung und sind für eine gewisse Charakteristik im Handeln einzelner Subjekte verantwortlich, insofern sie sich auf Besonderheiten der individuellen Lebenslage, Position und Biographie beziehen. Sie weisen eine gewisse innere Konsistenz, eine für das Subjekt folgerichtige Logik auf, sind für das Subjekt funktional und integrieren damit auch solche situationsbezogenen einzelnen Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge, die ansonsten in einem Widerspruch zueinander stünden³³. Bedeutungs-Begründungs-Muster dürfen gleichwohl **nicht** als Persönlichkeitseigenschaften verstanden werden, u. a. da dem Subjekt unterschiedliche Muster zur Verfügung stehen, die je nach Handlungssituation zum Einsatz kommen und in dieser mittels situativ aktualisierter Bedeutungen modifiziert werden. Bedeutungs-Begründungs-Muster sind aber auch charakteristisch für die Handlungssituation, bilden sie doch mittels der in ihnen enthaltenen Positionierungen Möglichkeiten und Einschränkungen dieser Situation ab und zeigen sie eine Möglichkeit auf, wie ein Subjekt in diesem Handlungskontext sein Handeln komplex und konsistent (also nicht nur bezogen auf einzelne thematische Aspekte) begründen kann.

Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge, Positionierungen und -Muster sind im Handlungsvollzug dem Subjekt häufig nicht bewusst (implizit). Dies liegt an Routinebildungen als Entlastung bei Handlungsentscheidungen oder auch an der Übernahme von „Normalitätsfolien“ (Voß 1991, S. 312f.), die über andere Subjekte übermittelt wurden. Möglich sind allerdings auch dynamisch-unbewusste Bedeutungs-Begründungs-Muster, die in einem restriktiven Handlungskontext nicht zur Geltung kommen, da sie für das Subjekt, wären sie explizit, eine Bedrohung einer relativen Handlungsfähigkeit bedeuten würden.

Wegen der Impliztheit der Zusammenhänge, Positionierungen und Muster ist es im empirischen Verfahren erforderlich, diese zu rekonstruieren. Ausgangspunkte dafür sind Bezüge zu Handlungsproblematiken sowie Argumentationsveranlassungen wie sie etwa in einer Interviewsituation bestehen. In dem Gespräch mit anderen konstruiert das Subjekt Argumentationen, die ggf. mit einem teilweise explizit machen unbewusster Zusammenhänge oder Muster verbunden sind. In der Regel aber sind argumentativ angeführte Gründe und tatsächliche Handlungsgründe in deren Bedeutungszusammenhang nicht identisch. Zu berücksichtigen ist auch der Unterschied zwischen der Intention zur Begründung des eigenen Handelns in der Forschungssituation und der auf Positionierungen beruhenden Handlungsintention. Während erstere sich auf die soziale Situation ‚Forschungssetting‘ bezieht und zu Argumentationen führen, die nach Einschätzung des Subjekts geeignet sind, eigene Interessen in dieser Situation möglichst gut zu realisieren, sind letztere für das Subjekt funktionale Begründungen zur Realisierung von Handlungen in der pädagogischen Situation. Möglich ist eine teilweise Rekonstruktion durch Forschende als Bewegung hin zu dem Standpunkt des Subjekts mittels der nachfolgend beschriebenen

³³ Diese Muster weisen Ähnlichkeiten auf mit Teilen des Konzepts alltäglicher Lebensführung, das Voß (1991) mit den Begriffen sinnhafte Integration, Eigenlogik, relative Stabilität und Regelmäßigkeit in Verbindung bringt (vgl. S. 10).

Verfahren. Der Standpunkt des Subjekts selbst – gleichwohl dieser der gedankliche Ausgangspunkt der Forschung ist – kann im Prozess der Datenerhebung und Rekonstruktion nicht erreicht werden, da einerseits dem oder der Beteiligten selbst dieser nur in Teilen explizit zugänglich ist und andererseits der Standpunkt des oder der Forschenden immer ein Außenstandpunkt bleibt.

Wesentlich für den gesamten Forschungsprozess ist eine Relationierung der Methoden und Ergebnisse in Bezug auf den Standpunkt des oder der Forschenden. Dieser ist daher offen zu legen, um die Ergebnisse darauf bezogen einordnen zu können. Objektive Ergebnisse unabhängig von diesem Standpunkt sind nicht erreichbar, ein Anspruch an Objektivität, wie er etwa in der quantitativen empirischen Forschung formuliert wird, ist zu ersetzen durch geeignete Qualitätsmerkmale wie das der prinzipiellen intersubjektiven Nachvollziehbarkeit. Ebenso kann stets nur eine partielle Annäherung erfolgen, so dass der Forschungsprozess immer für unerwartete Abweichungen oder Brüche in der Rekonstruktionsplausibilität offen gehalten werden muss. Die Ergebnisse entsprechen in ihrem Charakter eher (provokanten³⁴) Thesen als abgeschlossenen Theorieentwürfen.

Bei der **Erhebung** ist zu berücksichtigen, dass diese offen für Beteiligungen der Befragten sein sollte; dies beinhaltet etwa einen größtmöglichen Spielraum für Artikulationen der Befragten, aber auch die Bereitschaft, die Forschungssituation ggf. als solche und damit zusammenhängende beidseitige Interessen zu thematisieren. Gibt es für die Befragten die Aussicht auf eine Erweiterung oder Vertiefung ihrer Möglichkeiten Handlungsproblematiken verstehend zu durchdringen, dann kann von einem zumindest partiellen Beteiligungsinteresse ausgegangen werden; entsprechende Möglichkeiten begünstigen in jedem Fall den Erhebungsprozess (und legitimieren ihn in gewisser Weise auch).

Ein festgelegtes Verfahren (wie es von manchen Arbeiten zu subjektwissenschaftlicher Methodik nahegelegt wird) ist in jedem Fall dann zu vermeiden, wenn dies den Interessen der Befragten zuwider läuft. Daraus abgeleitete Verfahrensschritte (wie etwa das Ausgehen von einer Handlungsproblematik und das Thematisieren von möglichen Handlungsalternativen) können dennoch konstruktiv in die Erhebung eingehen. Subjektwissenschaftliche Kategorien können - wie andere theoretische Konzeptionen auch - als Aufschlüsselungsangebot in den Forschungsprozess eingebracht werden, dürfen allerdings nicht gegen die Befragten mit einem Gültigkeitsanspruch versehen werden. Dies gilt auch für das Einbringen von Interpretationen der Forschenden in die Erhebungssituation. Wenn dies in den Augen der Befragten nützlich ist, kann sich daraus ein erneuter und vertiefter Argumentationsanlass ergeben, der ggf. ein verbessertes Verstehen der Befragten ermöglicht.

Die **Auswertung** - von Daten, die in Interviewsituationen erhoben wurden - hat die Protokolle der Gespräche in einer (nach einfachen Regeln) transkribierten Form als Ausgangspunkt. In einem ersten Schritt wird eine kommentierende Interpretation angefertigt, die geeignet ist,

³⁴ Im Sinne von ‚neue Perspektiven aktivierend‘.

wesentliche Äußerungen der Befragten in eine Form zu bringen, die für die Forschenden eine inhaltliche Klarheit und eine erste Strukturierung ermöglicht. Besonders an dieser Stelle ist eine wechselseitige Überprüfung der Interpretation durch einen oder eine andere(n) Forschende(n) hilfreich. In diesem Schritt wird versucht, der Logik der Befragten zu folgen und diese als Argumentationslogik zu erschließen (siehe hierzu auch Abbildung 2).

In einem zweiten Schritt werden mittels einer komparativen Analyse thematische Bezüge, wie sie von den Befragten hergestellt wurden, identifiziert und durch Vergleich mit thematisch ähnlichen Bezugnahmen anderer Befragter systematisiert. Dem folgt ein sukzessives Herausarbeiten von Positionierungen, indem bezogen auf die einzelnen thematischen Aspekte dahingehende Aussagen der Befragten reflektierend interpretiert und unter Zuhilfenahme theoretischer Modelle nach prinzipiellen Positionierungsalternativen befragt werden. Letzteres ist zu dokumentieren. Die sich ergebenden Positionierungsmöglichkeiten werden systematisiert und zu einem **Spektrum an Positionierungsmöglichkeiten** zusammengestellt. Dabei sind Positionierungs-Maps eine geeignete Unterstützung. Diese können, wenn sie ausreichend offen angelegt sind, dabei helfen, Subsumtionen nicht unmittelbar kompatibler Positionierungen unter eine Strukturlogik zu vermeiden, andererseits aber den Prozess der Systematisierung und Strukturierung der Positionierungsmöglichkeiten unterstützen.

Eine Anwendung des Spektrums der Positionierungsmöglichkeiten auf die Protokolle bzw. Erstauswertungen der einzelnen Befragten erfolgt parallel zu der Erarbeitung des Spektrums: In der Anwendung wird für die einzelnen Situationsaspekte in einem sequentiellen Durchgang als Hypothese festgehalten, welche konkreten Positionierungen (vermutlich) zugrunde liegen; gleichzeitig müssen sich die Positionierungen in diesem Arbeitsschritt an dem situativen Ausschnitt bewähren, so dass ggf. eine Überarbeitung der Positionierungen bzw. auch des Spektrums folgen kann. Nach der sequentiellen Bearbeitung der Einzelfälle werden die darauf bezogenen Auswertungen umstrukturiert, so dass nun zusammengehörende Positionierungen nebeneinander gestellt, miteinander verglichen und auf übergreifende Gemeinsamkeiten hin zusammengefasst werden. So entsteht ein Dokument, bei dem die Abfolge, wie sie sie aus der Transkription ergeben hat, aufgelöst ist und eine Systematik bezogen auf die Positionierungen die Darstellung bestimmt.

Abgeschlossen wird das Rekonstruktionsverfahren einerseits durch eine Darstellung des Spektrums der Positionierungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit einer kommentierenden Beschreibung als fallübergreifendes Ergebnis, dessen Reichweite in Hinblick auf eine Gültigkeit gleichwohl abhängig von den Einzelfällen bleibt. Ausgehend von diesem Spektrum gilt es dann unter Einbeziehung geeigneter theoretischer Modelle Bedeutungs-Begründungskonstellationen als Möglichkeitsraum für subjektiv begründetes Handeln in einem bestimmten Handlungsfeld (für die vorliegende Arbeit sind dies berufsschulische Unterrichtssituationen) und einem bestimmten Handlungskontext (struktureller, organisationaler und personeller Art) zu entwickeln (siehe 5.1.2 bis 5.1.5). Diese Ergebnisse haben aufgrund ihrer Abhängigkeit vom Standpunkt der forschenden Person, der verwendeten theoretischen Modelle und der begrenzten Möglichkeit, Implizites explizit zu machen, den Status vorläufiger Hypo-

thesen (im Weiteren als Entwurf bezeichnet), die gleichwohl geeignet sind, Charakteristika einer Palette von Bedeutungs-Begründungs-Mustern eines definierten Bereichs aus einer definierten Perspektive darzustellen.

Andererseits werden die einzelnen rekonstruierten Bedeutungs-Begründungs-Muster so beschrieben, dass sie als integrativer Rahmen für die ermittelten Positionierungen erkennbar werden. Diese Muster sind zu verstehen als aktualempirische Konkretisierungen der theoretisch gefassten Bedeutungs-Begründungs-Konstellationen (siehe 5.2). Eine Typenbildung erfolgt in der vorliegenden Arbeit nicht, da die Muster zu komplex und zu multiperspektivisch sind, als dass ein solcher Schritt entlang (weniger, überschaubarer) Merkmalsdimension sinnvoll zu vollziehen wäre³⁵. Zudem tendiert eine Typenbildung dazu, Subjekte entlang bestimmter Merkmale zu klassifizieren; dies würde den Intentionen einer Forschung zum Standpunkt des Subjekts zuwider laufen³⁶. Alternativ dazu werden allerdings in der Darstellung auf Basis der erarbeiteten Entwürfe (als vorläufige Hypothesen zur Aufschlüsselung der Muster) verschiedene Varianten beschrieben, die sich als prinzipielle Ausprägungen der Entwürfe darstellen lassen und eine verdichtende Klassifizierung bestimmter Teilaspekte der Muster erlauben (siehe 5.1.5 sowie 5.2).

4.2 Verfahren der Datenerhebung und -bearbeitung

Die der vorliegenden Arbeit zugrundeliegenden Daten wurden im Rahmen einer Studie zur Wirkung von Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen des Landes Bremen (Ittner und Zurwehme 2014c, 2014b) erhoben. Den Lehrkräften fünf verschiedener Bremischer beruflicher Schulen³⁷ wurden Fortbildungen angeboten, die ausdrücklich auch als Datenerhebung für die Wirkungsstudie deklariert waren. Parallel dazu wurden Schülerinnen und Schüler befragt, die aus den von den Lehrkräften unterrichteten Klassen kamen³⁸. Die Fortbildungen für die Lehrkräfte setzten sich aus zwei Treffen zu je drei Stunden zusammen, an denen - je nach Gruppe - zwei bis sechs Lehrkräfte sowie die beiden Forschenden beteiligt waren. In der ersten Runde wurden in Anlehnung an ein von Weiß (2005) beschriebenes auf Müller (2003) zurückgehendes Verfahren einer Fallarbeit³⁹ die Lehrkräfte gebeten, sich an eine als problematisch erlebte unterrichtliche Situation zu erinnern. In

³⁵ Siehe hierzu auch Haeffner (2012), der zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommt (vgl. S. 318).

³⁶ Siehe hierzu auch Grotluschen (vgl. 2004b, S. 70f.)

³⁷ Die Auswahl erfolgte einerseits danach, sicherzustellen, dass Schulen unterschiedlicher Berufsfelder (technisch, gewerblich, wirtschaftlich, sozial) vertreten waren, andererseits in Hinblick auf die Unterschiedlichkeit des Stands der Implementierung des Qualitätsmanagements, der sich aus einer alle beruflichen Schulen umfassenden Vorabbefragung ergeben hatte. Befragt wurden Lehrkräfte mit einem überwiegenden Einsatz in Teilzeitberufsschulklassen, also Klassen für Auszubildende im dualen System. Die Lehrkräfte einer Befragungsgruppe unterrichteten jeweils in einer Lerngruppe.

³⁸ Ergebnisdarstellungen zu den Auswertungen der Daten der Schülerinnen und Schüler finden sich unter Ittner und Zurwehme 2014a sowie Ittner 2014; auf diese Daten wird in der vorliegenden Arbeit nicht zurückgegriffen.

³⁹ „Fälle‘ im Sinne des Bildungskonzeptes ‘Fallarbeit‘ sind also konkrete Ereignisse (Szenen, Situationen), die die Bildungsteilnehmer in ihrer Alltagspraxis selbst entweder gerade erleben oder erlebt haben, in denen sie selbst eine zentrale Rolle als aktiv Handelnde spielen und die sie sich und anderen zum Zwecke ihrer (Fort-)Bildung in einer Bildungsmaßnahme zur Verfügung stellen“ (Müller 2003, S. 122).

Abprache mit den Anwesenden kam es dann zu einer bis maximal drei Fallbeschreibung(en) und darauf bezogenen Fallbearbeitungen⁴⁰ durch die Gruppe. In einer Zwischenauswertung wurden zunächst aus den häufig nicht chronologisch erfolgten Erzählungen Handlungsstränge rekonstruiert. Weiterhin wurden Strukturdiagramme (als verkürzte Version einer Strukturlegetechnik - vgl. Dann 1992⁴¹ sowie Kindermann und Riegel 2016) in Form von Concept-Maps sowie Zuordnungsvorschläge zu einer auf den Helsperischen Antinomien beruhenden Systematik⁴² erstellt. In der zweiten - einige Wochen später stattfindenden Runde - wurden den teilnehmenden Lehrkräften diese Zwischenergebnisse vorgelegt, nachdem die Fall erzählenden die Möglichkeit hatten, in der Zwischenzeit aufgetretene neue Überlegungen zu den Fällen zu artikulieren. Insbesondere galt es, die rekonstruierten Handlungsstränge von den Teilnehmenden bestätigen, korrigieren oder um zusätzliche Details erweitern zu lassen, aber auch die erstellten Concept-Maps auf eine korrekte Darstellung der Komponenten und Zusammenhänge des Falls - aus der Sicht der fall erzählenden Person - zu prüfen. In einem weiteren Verfahrensschritt der Fortbildung wurde den Lehrkräften vorgeschlagen, mögliche Handlungsoptionen zu diskutieren; dabei wurde von den Forschenden immer wieder nach damit verbunden Begründungen bzw. Bewertungen gefragt, um Argumentationswege möglichst weitgehend erfassen zu können. Alle Gespräche wurden vollständig audio-aufgezeichnet und anschließend nach einfachen Regeln transkribiert.

Das Rückspiegeln der Zwischenauswertungen und eine darauf aufbauende Auseinandersetzung mit möglichen Handlungsoptionen kann - vergleichbar dem Vorgehen bei den methodischen Verfahren zur Erfassung subjektiver Theorien (vgl. Kindermann und Riegel 2016) bzw. im Sinne der Beteiligung der Befragten, wie sie oben dargestellt wurde (siehe 4.1) - als Mitteilungsveranlassung verstanden werden, die geeignet ist, die Argumentationen der Beteiligten zu vertiefen. Gleichzeitig wird den teilnehmenden Lehrkräften damit ein alternativer Bedeutungshorizont in Form eines theoriegestützten Angebots zur Verfügung gestellt. So kann auch die Fortbildung als Fallbearbeitung fortgesetzt und damit den Teilnehmenden ein Verstehensangebot bezogen auf die Fortbildung gemacht werden.

Von den so erhobenen Daten wurden für die vorliegende Arbeit diejenigen Datensätze ausgewählt, bei denen auf eine vollständige Fallbearbeitung über beide Runden der Fortbildung

⁴⁰ Mit Nachfragen zum Verständnis, einem Hineinversetzen in die Position der anderen Beteiligten sowie einem Herausarbeiten von Kernthemen entlang der vorgegebener Kategorien: „**Externe Anforderungen**“, **Strukturen**“, **Eigene Ziele**“ (insbesondere pädagogische Intention), **Handlungsoptionen**“, **Sichtweise der Schülerinnen und Schüler**“, **Begründungen**“ und **Interaktionen**“ - Ittner und Zurwehne 2014b, S. 21).

⁴¹ Dann geht von einer „dialogische Hermeneutik“ als Methode aus, die sicherstellen soll, dass die befragte Person ihre Selbstdeutungen gegenüber den Fremddeutungen durch den Forscher vertreten kann und dass „die Versuchsperson in der von ihr beabsichtigten Art und Weise vom Wissenschaftler verstanden worden ist, also die Rekonstruktions-Adäquanz gewährleistet ist“ (Dann 1992 S. 36).

⁴² „Lehr-Lern-Widersprüche und resultierende Antinomien (Spannungskomponente Lehren und Lernen)“ (Ittner und Zurwehne 2014b, S. 30), „Institutionalisierungswidersprüche und resultierende Antinomien (Spannungskomponente Institution)“ (S. 31), „Pflicht-Selektionswidersprüche und resultierende Antinomien (Spannungskomponente gesellschaftlicher Auftrag)“ (a. a. O.) sowie „Lebensführungswidersprüche (Spannungskomponente Leben und Arbeiten)“ (a. a. O.).

hinweg zurückgegriffen werden konnte. Daraus resultierend standen insgesamt 11 Datensätze zur Verfügung. In den Auswertungen für die Wirkungsstudie war dagegen auch auf unvollständige Datensätze (nicht alle Teilnehmenden, die einen Fall eingebracht hatten, nahmen an der zweiten Runde teil) bzw. auf die Daten zurückgegriffen worden, die auf den Äußerungen der teilnehmenden Lehrkräfte beruhten, die keinen eigenen Fall eingebracht hatten. Konkret genutzt wurden die nach einfachen Regeln erstellten Transkriptionen sowie die bereits erfolgten Rekonstruktionen der Handlungsstränge in der von den fallerzählenden Personen kommentierten und daraufhin (ausschließlich nur sehr geringfügig) modifizierten Version⁴³.

Den Prinzipien des im vorangegangenen Kapitel dargestellten methodischen Vorgehens entsprechend wurden für die vorliegende Arbeit die zur Verfügung stehenden Daten erneut ausgehend von den Transkriptionen zunächst kommentierend interpretiert, so dass die in den Äußerungen liegenden Argumentationen, Bewertungen, Sichtweisen und Handlungsbeschreibungen deutlicher und akzentuierter zum Ausdruck gebracht werden konnten⁴⁴. Dabei wurden thematische Aspekte als Anhaltspunkte für Positionierungen in eine parallel laufende komparative Auswertung eingespeist und das über alle Fälle hinweg entstehende Dokument sukzessive ergänzt und systematisiert (ein Überblick zu den thematischen Aspekten findet sich im Anhang II).

Da die Ausgangsdaten aus Fallbearbeitungen in Gruppen mit mindestens zwei Lehrkräften stammen, gehen in die Auswertungen teilweise auch Aussagen der fallerzählenden Lehrkraft ein, die sich auf die Diskussion eines anderen Falles der Gruppe beziehen und die auf den eigenen Fall bezogenen Äußerungen damit ergänzen.

In einer reflektierenden Interpretation dieser thematischen Akzentuierungen wurden - vorläufige - Positionierungsmöglichkeiten abgeleitet und mit Positionierungs-Maps sowie ergänzenden Notizen (Memos) festgehalten. Damit war ein erster Entwurf für ein Spektrum von Positionierungsmöglichkeiten gewonnen. Mit diesem Entwurf wurden nun die Auswertungen der Einzelfälle einer zweiten sequentiellen Analyse im Sinne einer reflektierenden Interpretation unterzogen. Daraus resultierten einerseits Dokumente, in denen konkrete Positionierungen dem Ablauf des Protokolls entsprechend festgehalten wurden. Andererseits wurde das Spektrum der Positionierungsmöglichkeiten im Zuge dieser Arbeiten kontinuierlich überarbeitet, insbesondere ergänzt, modifiziert und systematisiert.

Die abschließenden Arbeiten bestanden schließlich darin, das Spektrum der Positionierungsmöglichkeiten ausgehend von den Positionierungs-Maps und unter Zuhilfenahme der Memos in eine mit Oberkategorien und Kategorien und erläuternden Texten versehene Darstellung zu überführen (diese findet sich unter 5.1.1) sowie die einzelfallbezogenen Auswertungen zu Bedeutungs-Begründungs-Muster zu ergänzen (siehe 5.2). Zu Letzterem wurde

⁴³ Diese Quell-Daten finden sich im Anhang II dieser Arbeit.

⁴⁴ Während bei der ersten Auswertung in Anlehnung an Verfahren der Grounded Theory eine theoriebezogene Codierung erfolgte, wurde bei den Auswertungen für die vorliegende Arbeit vorwiegend auf Textsorten geachtet und offen nach thematischen Akzentuierungen gesucht.

die sequentielle Anordnung aufgegeben und die Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge entlang von Positionierungsclustern, also Positionierungen zu der Gliederung des Spektrums entsprechenden ähnlichen Aspekten, neu gruppiert. Damit war es möglich, Positionierungen, die eng an Situationen gebunden waren, übergreifend nebeneinander zu stellen und zu vergleichen und nach plausiblen Zusammenhängen zu suchen. Zu beachten war dabei, dass abweichende, sich einer vereinheitlichten Zusammenfassung entziehende Positionierungen, nicht einfach subsumiert wurden, sondern als Abweichung hervorgehoben wurden. Abgeschlossen wurden diese Auswertungen mit einer zusammenfassenden Formulierung als Wiedergabe des bzw. der jeweiligen Bedeutungs-Begründungs-Muster(s) (siehe hierzu 5.2).

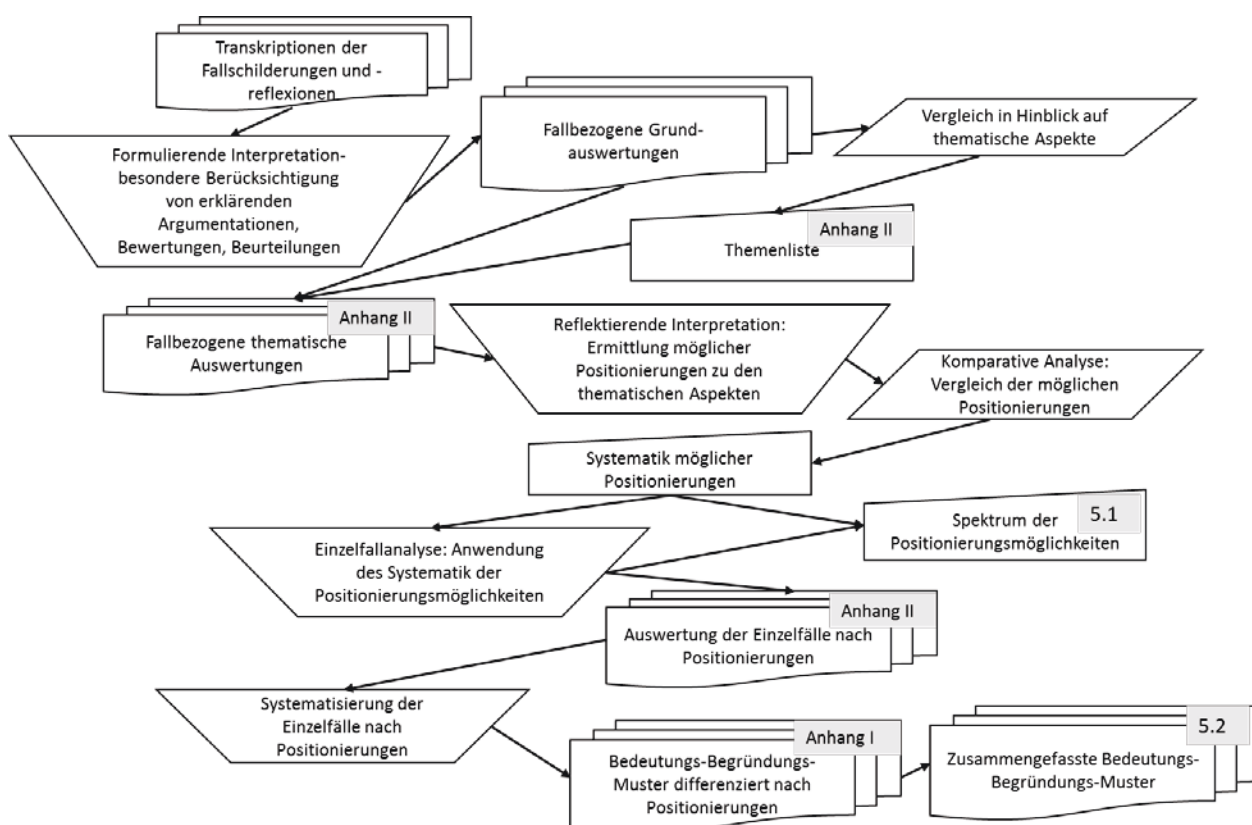


Abbildung 2: Auswertungsverfahren. Die Trapeze symbolisieren einzelfallbezogene Auswertungsschritte, die Parallelogramme komparative Verfahren; die gestapelten Dokumentsymbole verweisen auf die jeweiligen Dokumente zu den 11 einzelnen Fällen, die Produktsymbole auf fallübergreifende Auswertungsergebnisse. In den grauen Feldern wird angezeigt, wo die entsprechenden Dokumente in der vorliegenden Arbeit bzw. deren Anhang zu finden sind.

4.3 Eigener Standpunkt und Forschungsschritte

Der eigene Standpunkt des Forschenden ist gekennzeichnet durch eine Nähe zum Feld in Form einer langjährigen Praxis als Berufsschullehrer, ergänzt durch Verantwortung und Erfahrungen im Bereich der Fortbildung von Lehrkräften, des Qualitätsmanagements sowie mit externen Evaluationen von Schulen. Über die Arbeit an einer Wirkungsstudie zum Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen des Landes Bremen (Ittner und Zurwehne 2014b) kam es bereits zu einer Distanz zum Forschungsfeld, die dann über die Aufnahme einer Tätigkeit als Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Potsdam verstärkt wurde. We-

sentliche Aspekte dieser Distanz sind die Auseinandersetzung mit theoretischen Modellen sowohl zu den gegenständlichen Aspekten Lehren und Lernen wie zu methodologischen Fragen, ein räumlich-sozialer Abstand sowie der Austausch über Forschungsfragen mit anderen wissenschaftlich Tätigen. Veränderungen in der Lage und der Position führen zu veränderten Reinterpretationen von Bedeutungen, die durch eine gezielte Nutzung wissenschaftlichen Wissens als alternativen Bedeutungshorizont (teilweise) bewusst wahrgenommen bzw. vollzogen werden.

Am auffälligsten ist dabei ein Wandel, der sich in einer verstärkten Abkehr von Gewissheiten hin zu einer bewussten Zuwendung zu offenen und öffnenden Fragen vollzieht. Dies wird auch begünstigt durch eine Freiheit von einem auf die vormaligen Unterrichtssituationen bezogenen Handlungsdruck bzw. damit verbundenen Anforderungen, Entscheidungen zu rechtfertigen. Das eigene Handeln in schulischen Situationen war somit geprägt von Bemühungen der Sicherung der eigenen relativen Handlungsfähigkeit, ohne dass es möglich gewesen wäre, dies umfassend und tiefgehend genug zu reflektieren (siehe zur Frage, wie weit die allseits geforderte Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns überhaupt reichen kann, die entsprechenden Überlegungen in Kapitel 6).

Bemerkenswert waren aber auch die bisherigen Auseinandersetzungen mit (ehemaligen) Kolleginnen und Kollegen über Zwischenergebnisse der vorliegenden Arbeit: Häufig kam es zu emotional recht aufgeladenen Zurückweisungen insbesondere in Hinblick auf die Fraglichkeit von Gewissheit im pädagogischen Prozess. Dies weist darauf hin, dass ein Infragestellen geteilter Grundüberzeugungen innerhalb eines Kollegiums u. U. mit einem erheblichen sozialen Risiko einer Ausgrenzung behaftet ist und es daher gute Gründe gibt, solches zu vermeiden (vgl. hierzu auch 2.7.2). Erst mit einem anderen beruflich-sozialen Umfeld reduziert sich ein solches Risiko und die Gründe gegen ein Zulassen bestimmter alternativer Bedeutungshorizonte schwinden.

So wie es zu einer teilweisen Distanzierung vom Bedeutungsraum pädagogisches Handeln an beruflichen Schulen kam, so wuchs andererseits das Gewicht des Bedeutungsraums wissenschaftliches Handeln für die eigenen Reinterpretationen möglicher Welt- und Selbstsichten (in Konkretisierung als Einbindung in die soziale Situation des entsprechenden Lehrstuhls). Damit verbunden sind bestimmte Bevorzugen theoretischer Modelle bzw. methodischer Verfahren, aber auch konkreter Perspektiven auf Lehr-Lern-Situationen. Soweit das die theoretischen und methodologischen Ansätze betrifft, kann dies den in der vorliegenden Arbeit dazu erfolgten Ausführungen entnommen werden; nicht möglich hingegen ist ein Explizieren der eigenen impliziten Annahmen, die gleichwohl Einfluss auf die Forschungsverfahren haben. Als gewisse Bearbeitung dieser Problematik kann die sorgfältige Anwendung und Offenlegung der verwendeten Verfahren gelten, die es anderen prinzipiell ermöglicht, die einzelnen Schritte (insbesondere der Interpretationen) nachzuvollziehen.

Getrieben war die Auseinandersetzung um die Frage nach den Gründen des Handelns von Lehrkräften von Erfahrungen der Unzulänglichkeit des eigenen Handelns in Relation zu den wahrgenommenen externen Anforderungen, eigenen Erwartungen aber auch der Unzuläng-

lichkeit jeglicher Versuche, über die Anwendung von Methoden, über veränderte didaktische Arrangements, über Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, über eine Neuausrichtung der innerschulischen Orientierungen an Qualitätsaspekten oder über schulübergreifende strukturelle Veränderungen an der Situation grundlegend etwas zu verändern. In der Wirkungsstudie schließlich offenbarte sich, dass es einen eklatanten Mangel gibt in Hinblick auf das Verstehen des Ausbleibens von erwarteten (und prinzipiell naheliegenden) Handlungsweisen von Lehrkräften.

Im Verlauf des Forschungsprozesses hat sich eine bedeutsame Verschiebung des Forschungsinteresses und der Fragestellungen ergeben: In der Wirkungsstudie hatte sich gezeigt, dass Lehrkräfte in Situationen, in denen dies inhaltlich oder sozial naheliegend wäre, sich nicht um ein Verstehen der Schülerinnen oder Schüler bemühen, auch wenn daraus Diskrepanzen als Ansatzpunkte für expansives Lernen resultieren könnten. So war es das ursprüngliche Anliegen, nach den Gründen der Lehrkräfte zu suchen, nicht auf eine damit verbundene Anerkennung bzw. Verständigung zu setzen. Dabei wurde normativ unterstellt, dass ein solches Handeln wünschenswert sei, da es die Schülerinnen und Schüler bei einer Realisierung der eigenen Lernintentionen unterstützen würde. Im Verlauf der Forschung wurde dann deutlich, dass ein solcher normativer Ansatz eher hinderlich und mit dem Anliegen, eine Forschung zum Standpunkt des Subjekts zu machen, nicht in Einklang zu bringen war. Die ursprünglich eher absolut (mit einer positiven Konnotation verbundenen) gesetzten Begriffe Anerkennung und Verständigung mussten vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen und nachfolgend empirischer Ergebnisse relativiert bzw. aufgegeben werden (siehe 3.3.2 sowie 5.1.3). Folgt man einer strikten Orientierung am Standpunkt der Lehrkräfte, so lässt sich ein Bemühen um Handlungen, die Anerkennung oder Verständigung intendieren, nicht aus dem Verfolgen eines damit verbundenen normativen Ziels heraus erklären. Die wesentliche Intention des pädagogischen Handelns in unterrichtlichen Situationen ist die Bewältigung der damit verbundenen komplexen und sich widersprechenden Anforderungen (in die in irgendeiner reinterpretierten Form auch die Forderung nach anerkennendem Handeln eingeht). So muss es das Anliegen einer darauf bezogenen Forschung zum Standpunkt des Subjekts sein, zu verstehen, wie das handelnde Subjekt sich in der Situation positioniert und welche Bedeutungs-Begründungs-Muster sich aus derlei Positionierungen ergeben. Ob, wieweit, in welcher inhaltlichen Ausprägung und mit welchem Rückbezug auf Prämissen sich darin dann Hinweise auf Gründe für anerkennendes oder auf Verständigung zielendes Handeln finden, kann dann sekundär erschlossen werden, wenn die prinzipielle Funktionalität der Muster verstanden ist.

Ein zwischenzeitlich aufgetretener stärkerer Fokus auf die Gruppenkonstellation Lehrkraft, Schülerinnen und Schüler und die Überlegung, die diesbezüglichen Interaktionen in den Auswertungen dezidiert zu berücksichtigen, wurde fallen gelassen. Geschuldet war dies der Erkenntnis, dass die erhobenen Daten detaillierte Rückschlüsse auf Interaktionen insbesondere zwischen einzelnen Schülerinnen oder Schülern untereinander nicht zulassen würden und zudem die Komplexität auch in der Datenaufbereitung sich noch weiter erhöhen würde.

Geblieben ist von diesen Überlegungen allerdings eine verstärkte Aufmerksamkeit bei der Datenauswertung auf die Frage, wie sich die Lehrkraft auf die Gruppe bezieht.

5 Ergebnisse der empirischen Arbeiten: Bedeutungs-Begründungs-Muster zu metastabilen asymmetrischen pädagogischen Arrangements

Die Darstellung der Analyseergebnisse erfolgt der Systematik des Auswertungsverfahrens entsprechend in zwei Teilen. In Kapitel 5.1 werden die verallgemeinerten Ergebnisse der Analysen als strukturelle Eigenheiten des Untersuchungsgegenstands ‚Begründungen für das pädagogische Handeln an beruflichen Schulen‘ wiedergegeben und erläutert. In Kapitel 5.2 erfolgt dann die Wiedergabe der einzelnen subjektiven Bedeutungs-Begründungs-Muster.

Zunächst wird das fallübergreifend gewonnene Spektrum an Positionierungsmöglichkeiten dargestellt (siehe 5.1.1). Dieses Spektrum stellt ein Zwischenglied zwischen konkreten Bedeutungs-Begründungs-Mustern und allgemeinen Möglichkeiten und Einschränkungen pädagogischen Handelns an beruflichen Schulen dar. In der systematisierten Zusammenstellung der Kategorien, die aus dem empirischen Material gewonnen wurden, bilden sich gesellschaftliche Bedeutungsstrukturen bezogen auf den sachlichen Bereich Handeln von Lehrkräften an beruflichen Schulen ab.

Trotz der erfolgten Strukturierung erlaubt es das Spektrum an Positionierungsmöglichkeiten nicht, das vorhandene Material auf entscheidende Aspekte hin zu durchdringen und den Ergebnissen einen allgemeineren Charakter zu geben sowie in einen erweiterten Kontext zu stellen. Hierfür ist es erforderlich Kernkategorien auszuwählen und theoretisch zu unterfüttern. Maßgeblich für die Auswahl war dabei, dass diese Kategorien über alle Bedeutungs-Begründungs-Muster (siehe 5.2) hinweg einen entscheidenden Beitrag zur inneren Plausibilität der Muster liefern und gleichzeitig eine Achse bilden entlang derer die einzelnen Muster substantiell unterschieden werden können.

Während für die erste der beiden festgelegten Kernkategorien der Begriff ‚Deutungsmacht‘ aufgegriffen wurde, der bereits für empirische ermittelten Kategorien verwendet wurde, wurde für die zweite mit ‚instrumentelle pädagogische Beziehung‘ ein neuer Begriff eingeführt. Diese beiden Kernkategorien (im Folgenden als Entwürfe bezeichnet) sind mit Hilfe von Theorie konsolidierte Schlüssel, die ein erweitertes Begreifen der gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen (und dessen, wie sie sich im empirischen Material konkretisieren,) ermöglichen. Dies stellt eine unerlässliche Ergänzung der Darstellungen der einzelnen Bedeutungs-Begründungs-Muster (siehe 5.2) dar, sind diese Muster doch nur vor dem so rekonstruierten konkreten historischen und bereichsbezogenen Hintergrund verstehbar (vgl. etwa Ludwig 2014a).

Im Kapitel 5.1.2 wird bezogen auf ‚Deutungsmacht‘ zunächst der theoretische Ansatz für sich erläutert, der zur Konsolidierung der Kernkategorie genutzt wurde. Im Kapitel 5.1.3 wird dann nach einer Diskussion der Anschlussfähigkeit an das theoretische Grundmuster der vorliegenden Arbeit der Ansatz in seinem Erklärungsgehalt für die zum Vorschein

kommenden Bedeutungsstrukturen dargestellt. Dies erfolgt in zwei Schritten, um den damit verbundenen höchst bedeutsamen Gedankengängen eine angemessene Abgrenzung einzuräumen.

In Kapitel 5.1.4 werden die beiden Schritte bezogen auf die zweite Kernkategorie ‚instrumentelle pädagogische Beziehung‘ dann in einem Darstellungszusammenhang nachvollzogen.

In Kapitel 5.1.5 werden schließlich die Ausdifferenzierungen dargestellt, die aus dem empirischen Material rekonstruiert werden konnten. Diese stellen prinzipielle Positionierungsmöglichkeiten bezogen auf die beiden Kernkategorien dar und erlauben es die wesentlichen Unterschiede in den einzelnen Bedeutungs-Begründungs-Mustern nachzuzeichnen. Die auftretenden Alternativen werden als Varianten der beiden Entwürfe beschrieben, die als Kombinationen (je einer Alternative der ‚Deutungsmacht‘-Kategorie mit einer Alternative der Kategorie ‚instrumentelle pädagogische Beziehung‘) für die Muster einen entscheidenden Erklärungsbeitrag liefern.

Die damit gewonnenen Aufschlüsselungsansätze werden dann auf die fallbezogenen Bedeutungs-Begründungs-Muster angewendet, um diese entsprechend einzuordnen und gleichzeitig die Entwürfe zu plausibilisieren. Dies erfolgt in Kapitel 5.2, in dem dann auch die einzelnen Muster als subjektive handlungssituationsbezogene Konkretisierungen der gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen in ausführlichen Zusammenfassungen dargelegt werden.

5.1 Systematisierung der Bedeutungs-Begründungs-Muster entlang von Deutungsmacht und instrumentellen pädagogischen Beziehungen

In dem Spektrum an Positionierungsmöglichkeiten, wie es in dem Verfahren der Bedeutungs-Begründungs-Analyse gewonnen werden konnte, werden fallübergreifend Bezugnahmen der Lehrkräfte beruflicher Schulen auf Bedeutungen, die zur sinngebenden Erschließung des Bedeutungsraums pädagogisches Handeln genutzt werden können, sichtbar. Damit eröffnet sich ein Blick auf die Ausgangspunkte von Begründungen, die dann mit einem konkreten pädagogischen Handeln einhergehen. Da Positionierungen - wie oben bereits dargestellt - von einer unmittelbaren situativen Einbindung losgelöst sind, kann somit in dem Spektrum ein Verstehensgrundmuster sichtbar gemacht werden, das alternative Positionierungen und somit Denk- und Handlungsmöglichkeiten generell beschreibt wie sie - zumindest auf den untersuchten Gegenstandsbereich bezogen - charakteristisch sind. In dieser Verallgemeinerung liegt die Möglichkeit des Anschlusses an andere Forschungsvorhaben, weiterer Forschung, ggf. aber auch praxisbezogener Angebote (siehe hierzu 6).

Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass das aus dem empirischen Material ermittelte Spektrum so durch theoriegestützte Konzepte erschlossen wird, dass sich wesentliche Merkmale aus der Vielzahl der Einzelaspekte herausheben. Dementsprechend folgt der Darstellung des Spektrums (siehe 5.1.1) eine ausführliche Ableitung (siehe 5.1.2 bzw. 5.1.4) und Beschreibung dieser Konzepte (siehe 5.1.3) sowie der wiederum daraus abgeleiteten

Schlussfolgerungen für den Gegenstandsbereich pädagogisches Handeln an beruflichen Schulen (siehe 5.1.5). In diesem Teil wird somit unter Zuhilfenahme geeigneter theoretischer Modelle und ausgehend von den Ergebnissen der empirischen Analyse eine Abstrahierung voran getrieben, die – im Sinne der Situationsanalyse – eher provokativen Hypothesen (vgl. Clarke 2012, S. 35) entspricht als einer abgeschlossenen Theorie. Dabei erfolgt auch keine klassische Typenbildung sondern es werden Varianten konzeptualisiert, die sich gerade aus der Erschließung der empirischen Ergebnisse über die Nutzung theoretischer Modelle ergeben (und nicht nur in einem Verfahren einer abstrahierenden Kategorienbildung aus Ersteren abgeleitet werden).

5.1.1 Das Spektrum der Positionierungsmöglichkeiten

In der folgenden Darstellung werden die Positionierungsmöglichkeiten einzelnen Kategorien zugeordnet, die jeweils einem inhaltlich abgegrenzten Teilbereich der Gesamtheit an möglichen (und notwendigen) Positionierungen entsprechen. Die Kategorien, ebenso wie die zusammenfassenden Oberkategorien, sind aus dem empirischen Material gewonnen und können daher einem allgemeinen Anspruch auf Vollständigkeit nicht genügen⁴⁵. Die angeführten Positionierungsmöglichkeiten wurden durch komparative Analysen gewonnen; Ergänzungen durch den Forschenden wurden nicht vorgenommen. Anders verhält es sich mit den Erläuterungen, die jeweils der Auflistung der einzelnen Positionierungsmöglichkeiten vorangestellt sind. In diesen werden für den Forschenden ersichtliche mögliche prinzipielle Varianten angeführt, wie sie sich aus hypothetischen Überlegungen bezogen auf das, was auch eine Positionierung sein könnte, ergeben. Dies dient dazu, den Blick auf die Positionierungen insofern zu schärfen, als dass damit deutlicher wird, wie sich das konkrete, tatsächlich vorgefundene Spektrum an Positionierungsmöglichkeiten von einem denkbaren abhebt.

Die Positionierungsmöglichkeiten überschneiden sich teilweise, weisen Querbezüge zueinander auf und sind nicht trennscharf. Da die Positionierungen im empirischen Material aber immer nur in einer Auswahl und mit jeweils leicht unterschiedlichem Bezug (etwa eher bezogen auf einen Aspekt des Vertrauensverhältnisses oder eher bezogen auf einen Aspekt des Feldes Rolle vs. ganze Person) auftreten, ist dies unvermeidlich, soll jeweils eine - auch im kategorialen Bezug - zutreffende Zuordnung erfolgen. In den sequentiellen Analysen (Ergebnisse siehe 5.2) geht es dann darum, diesbezügliche Redundanzen zu entfernen und die jeweiligen Querbezüge deutlich zu machen, so dass ein einheitliches Muster nachgezeichnet werden kann.

In den Grafiken werden die Kategorien (links), die Positionierungsmöglichkeiten (Mitte) sowie Ausdifferenzierungen von Positionierungsmöglichkeiten (rechts) dargestellt. In den nachfolgenden Beschreibungen werden die Positionierungsmöglichkeiten sowie deren Ausdifferenzierungen soweit charakterisiert, dass eine ausreichende Bestimmung für die

⁴⁵ Einen Zwischenschritt zu den Kategorien stellt die Liste der thematischen Aspekte dar, die im Rahmen der komparativen Analyse der Transkripte entstand (siehe Anhang II).

Anwendung auf das empirische Material (für die sequentiellen Analysen) gegeben ist. Soweit Originalzitate aus dem empirischen Material angeführt sind, dienen diese lediglich einer verbesserten Anschaulichkeit; einzelne Zitate decken dabei nie eine Positionierung vollständig ab, da diese aus der komparativen Analyse unterschiedlicher Belegstellen gewonnen wurden. Um den Umfang der Darstellung nicht zu sehr auszuweiten, werden derartige exemplarische Belegstellen nur für die Kategorien aufgeführt, die in den folgenden Kapiteln einen besonderen Stellenwert haben (siehe 5.1.2 bis 5.1.5).

Übersicht: Oberkategorien / Kategorien

Diejenigen Kategorien, zu denen keine Oberkategorien gebildet wurden, sind in der nachfolgenden Liste mit einem Aufzählungszeichen der ersten Ebene versehen und stehen auf der Ordnungsebene der Oberkategorien

A) Oberkategorie Machtverhältnis

- a) Kategorie: (Macht-)Verhältnis Lehrkraft zu Klasse
- b) Kategorie: (Macht-)Verhältnis Lehrkraft zu einzelne(r/m) Schülerin oder Schüler
- c) Kategorie: Normendurchsetzung
- d) Kategorie: Autorität der Lehrkraft
- e) Kategorie: Verhaltensbeeinflussung
- f) Kategorie: Soziale Deutungsmacht
- g) Kategorie: Inhaltliche Deutungsmacht
- h) Kategorie: Operative Deutungsmacht

B) Oberkategorie pädagogisches Verhältnis

- a) Kategorie: Rolle versus ganze Person
- b) Kategorie: Hilfe / Unterstützung
- c) Kategorie: Vertrauensverhältnis Lehrkraft zu Schülerin oder Schüler
- d) Kategorie: Instrumentelles Verhältnis SoS zu Schule und Inhalten
- e) Kategorie: Instrumentelles Verhältnis Lk zu SoS

C) Kategorie: Leistungsbewertung

D) Oberkategorie beeinflussende Eigenschaften und Umstände

- a) Kategorie: (Erfolgs-)störende Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern
- b) Kategorie: (Erfolgs-)begünstigende Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern
- c) Kategorie: (Erfolgs-)störende Umstände

E) Kategorie: Herstellbarkeit von Prüfungserfolg

F) Kategorie: Externe Erwartungen / Vorgaben

G) Kategorie: Soziale Klassengemeinschaft

A Oberkategorie Machtverhältnis

a) Kategorie: (Macht-)Verhältnis Lehrkraft ↔ Klasse

In dieser Kategorie finden sich Positionierungen in denen Verweise auf Machtverhältnisse zwischen Lehrkraft und Klasse enthalten sind. Denkbar sind diesbezüglich Positionierungen, in denen Machtverhältnisse als solche oder bezogen auf den Aspekt Kontrolle als gegeben, zutreffend oder berechtigt benannt werden, die Asymmetrie der Beziehung oder eine Stellvertreterrolle der Lehrkraft (als Interessensvertretung der ‚Klasse‘) bejaht bzw. solchen Relationen explizit widersprochen wird.

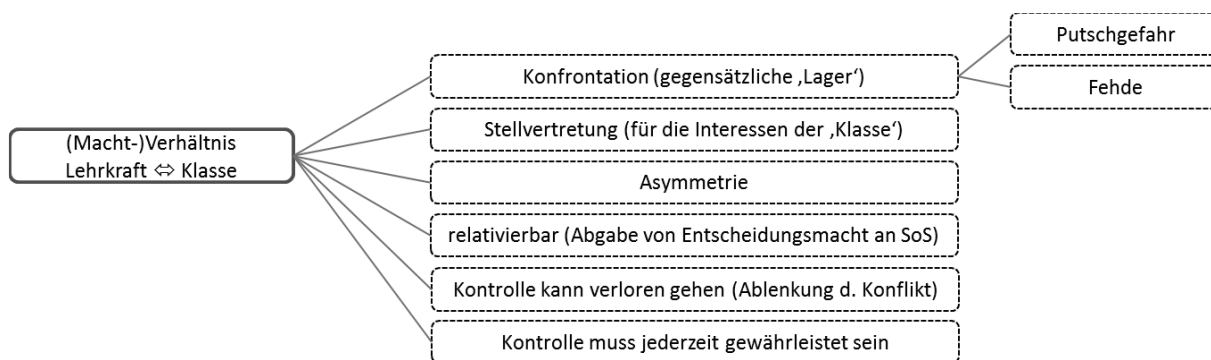


Abbildung 3: Positionierungen A.a: Kategorie: (Macht-)Verhältnis Lehrkraft ↔ Klasse

Positionierungsmöglichkeiten:

- Es gibt sich gegenüber stehende ‚Parteien‘, hier die Lehrkraft, dort die Schülerinnen und Schüler der Klasse, mit kontroversen Interessen. Die Schülerinnen und Schüler verstehen sich als gemeinsame ‚Partei‘, die ggf. bereit und in der Lage ist, gegen die Lehrkraft zu agieren; dies geht einher mit
 - der Gefahr eines Putsches, also eines Vorfalles, der geeignet ist, die Machtverhältnisse dauerhaft zugunsten der Partei der Schülerinnen und Schüler zu verschieben („Das endete aber oder resultierte dann eben in so einer Situation, wo er versuchte, die ganze Klasse auf emotionale Art und Weise gegen mich aufzubringen“ 030202 - 55⁴⁶) bzw. mit
 - der Gefahr einer Fehde, bei der sich die beiden Parteien gegenseitig ‚belauern‘ und einen Teil ihrer Energie in das Zurückhalten der gegnerischen Partei investieren.

⁴⁶ Alle elf der empirischen Auswertung zugrunde liegenden Fälle werden mit einer sechsstelligen Nummer geführt; diese wird in den Anhängen I und II verwendet und auch bei den in Kapitel 5.2 dargestellten Mustern findet sich jeweils ein Verweis auf diese Nummer. Die zweite Zahl gibt die Zeilennummer des Dokuments an, mit dem die Auswertungen für die vorliegende Arbeit begonnen wurden (diese Dokumente finden sich im Anhang II).

- Die Lehrkraft ist ‚Stellvertreterin‘ der Interessen der Klasse (als die idealisierten Durchschnittsinteressen), die sie ggf. gegenüber einzelnen Schülerinnen oder Schülern durchsetzen muss („was die anderen Schüler dann auch schon etwas nervt, (...) die möchten dann irgendwie auch, dass es voran geht“ 010103 – 13).
- Das Verhältnis zwischen der Lehrkraft einerseits und den Schülerinnen und Schülern andererseits ist ein grundsätzlich asymmetrisches, bedingt durch die im Rahmen der Institution Schule statt findenden Lehr-Lern-Prozesse („Das ist ja immer, das ist ja keine gleiche (Ebene) ... Und wir sind doch auch keine Freunde“ 030103 – 346).
- Die Lehrkraft kann (vorübergehend, begrenzt) Entscheidungsmacht an einzelne Schülerinnen oder Schüler (oder die ganze Klasse) übergeben (behält sich die ‚Oberhoheit‘ einschließlich der Möglichkeit, die Abgabe wieder zurück zu nehmen, aber vor). („Aber ich auch da feststelle, dass das natürlich auch unterschiedlich von den Schülern wahrgenommen oder verstanden wird. Manche wünschen sich vielleicht viel mehr was Autoritäres oder können da nicht so gut mit umgehen. Wie meint die das denn? Tut die jetzt so locker und nachher schwenkt das um? Weil die laufen ja auch wieder ein bisschen die Gefahr, oh, oh da ist jetzt jemand so locker solange es gut läuft, aber kaum dass ich ..., dann war es das.“ 030103 - 392).
- Die Kontrolle über die Klasse erfordert Anstrengung bzw. Aufmerksamkeit und kann (etwa bei Konflikten mit einzelnen Schülerinnen oder Schülern) verloren gehen.
- Zur Aufrechterhaltung von Macht und Ordnung muss die Lehrkraft jederzeit die Kontrolle behalten („Und eben dann quasi auch dieser Anspruch, die Klasse irgendwo ruhig zu halten“ 030102 – 152).

b) Kategorie: (Macht-)Verhältnis Lehrkraft ↔ einzelne(r) Schülerin oder Schüler

In dieser Kategorie finden sich Positionierungen, in denen Bezug auf das Machtverhältnis zwischen der Lehrkraft und einem einzelnen Schüler oder einer einzelnen Schülerin genommen wird. Denkbar sind hier Positionierungen, in denen Abweichungen (Über- oder Unterschreitung) von einem üblichen Maß an Machtausübung als positiv oder negativ thematisiert werden.

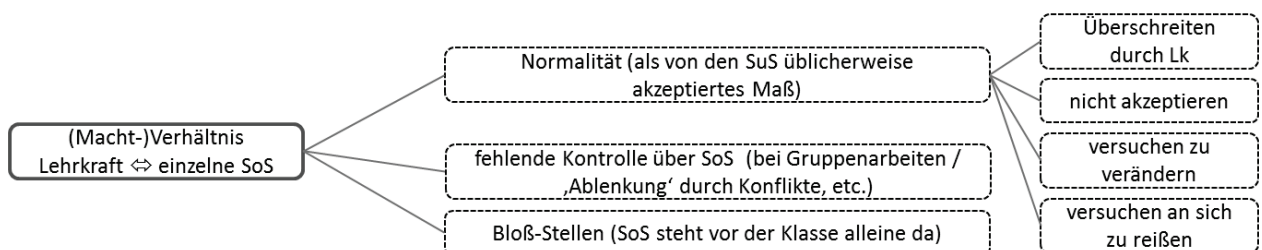


Abbildung 4: Positionierungen A.b: Kategorie: (Macht-)Verhältnis Lehrkraft ↔ einzelne(r) Schülerin oder Schüler

Positionierungsmöglichkeiten:

- Es gibt ein ‚normales‘, von den Schülerinnen und Schülern üblicherweise akzeptiertes Maß an Machtausübung;

- wird dieses seitens der Lehrkraft überschritten, kommt es zu Irritationen, Verunsicherung, Betroffenheit, Protest, Gegenmachtausübung seitens eines/r betroffenen Schülers oder 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'* 030102 - 170).
 - dieses ‚normale‘ Maß wird situativ von einzelnen Schülerinnen oder Schülern nicht akzeptiert (etwa indem sich der bzw. die Schülerin weigert Anforderungen der Lehrkraft nachzukommen).
 - situativ können einzelne Schülerinnen oder Schüler versuchen, die Macht an sich zu reißen („*Er hat versucht, Rollenverhalten in der Situation umzudrehen und in einer herablassenden Art und Weise eben Lehrerleistung sozusagen abzutun und zu ... ja, in ein schlechtes Licht zu rücken*“ (030202 - 87).
 - einzelne Schülerinnen oder Schüler können situativ Ansprüche an Beteiligung stellen, die über das ‚übliche‘ Maß hinaus gehen.
- Bei Gruppenarbeiten, ‚Ablenkung‘ durch Konflikte mit anderen Schülerinnen oder Schülern etc. fehlt die Kontrolle über einzelne Schülerinnen oder Schüler, so dass etwa die Bewertungs- oder die Ordnungsmacht fraglich wird.
 - In Konfliktsituationen besteht die Gefahr, dass einzelne Schülerinnen oder Schüler bloß gestellt werden; diese hätten ggf. Angst, vor der Klasse alleine (dem Schutz bzw. der Solidarität der Klassengemeinschaft entzogen) dazustehen. Dies muss bei der Machtausübung berücksichtigt werden („*Aber auch gemerkt hab', dass ich diese Person in dem Moment auch unheimlich bloßgestellt hab', verletzt hab'* und das einfach 'ne schwierige Situation war für uns beide auszuhalten“ 030103 - 29).

c) Kategorie: Normendurchsetzung

In dieser Kategorie finden sich Positionierungen, die sich auf die Durchsetzung von Normen beziehen. Denkbar sind Positionierungen, in denen sanktionierende Handlungen mit einer zustimmenden oder einer in Frage stellenden Bewertung versehen sind.

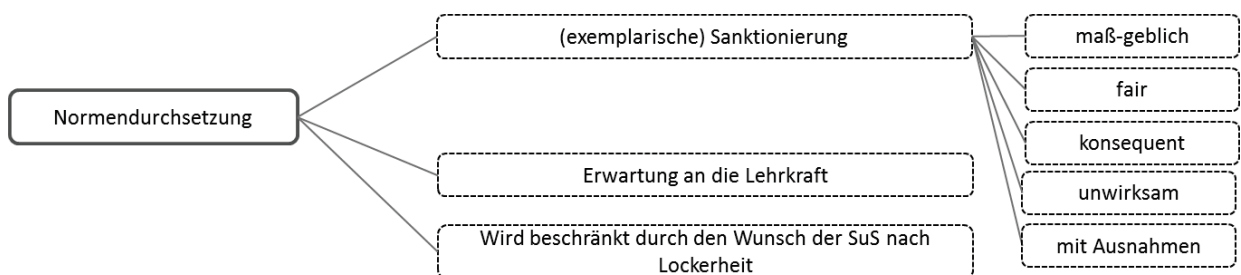


Abbildung 5: Positionierungen A.c: Kategorie: Normendurchsetzung

Positionierungsmöglichkeiten:

- Mittels einer (exemplarischen) Sanktionierung von Verstößen gegen die ‚Regeln‘ werden die von der Lehrkraft als verbindlich angesehenen Normen durchgesetzt.
 - Dies kann so erfolgen, dass hierüber deutlich gemacht wird, was (noch) erlaubt ist und was nicht (*„Von daher, dass die das auch wissen, dass ich das nicht durchgehen lasse, so ein Verhalten“ (030102 - 77)*).
 - Dies erfolgt unter dem Anspruch der Gleichbehandlung oder Fairness gegenüber allen Schülerinnen und Schülern.
 - Dies muss möglichst konsequent geschehen, um die Autorität der Lehrkraft nicht zu gefährden (*„Und dementsprechend ist Aufruhr in der Klasse. Und nächste Woche mache ich den Verwaltungskram, den sie vorzubereiten hätten, um das abzuwehren. Aber es bleibt nicht aus, es muss getan werden, weil sonst die Autorität wird sonst irgendwann untergraben“ 050103 - 384)*).
 - Dies kann sich als unwirksam erweisen (insofern sich ein einzelner Schüler oder eine einzelne Schülerin oder auch die gesamte Klasse von der Sanktionierung nicht von Regelverstößen abhalten lassen).
 - Dabei müssen (in Abhängigkeit von der Unterrichtssituation oder der Situation einer Schülerin oder eines Schülers Ausnahmen) möglich sein. Diese bestimmt die Lehrkraft (*„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“ 050101 - 169)*).
- Schülerinnen und Schüler erwarten, dass die Lehrkraft die Einhaltung der Normen durchsetzt (*„Und die anderen Schüler haben das natürlich auch gesehen und waren dann auch entsprechend so ein bisschen ... Das war so ein bisschen unglücklich“ 040102 - 54)*).
- Schülerinnen und Schüler erwarten, dass die Lehrkraft nicht zu strikt handelt sondern ggf. auch Regelverstöße ‚durchgehen‘ lässt.

d) Kategorie: Autorität der Lehrkraft

In dieser Kategorie finden sich Positionierungen, die sich auf die konkrete Person der Lehrkraft in Hinblick auf deren Autorität beziehen. Denkbar sind Positionierungen, die diese Autorität bejahend oder in Frage stellend thematisieren.

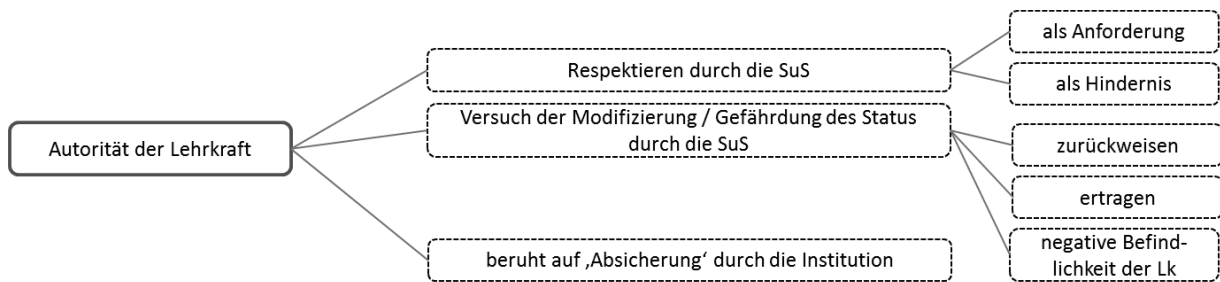


Abbildung 6: Positionierungen A.d: Kategorie: Autorität der Lehrkraft

Positionierungsmöglichkeiten:

- Der Respekt vor der Autorität der Lehrkraft seitens der Schülerinnen und Schüler
 - ist nicht hinterfragbar; die Autorität (etwa in Hinblick auf die Bewertung oder die Normendefinition) muss in jedem Fall gewahrt bleiben.
 - verhindert ein Artikulieren von Bedenken oder Problemen seitens der Schülerinnen und Schüler („*Vertrauen kann auch durch Verweise auf Fehler und Mängel zerstört werden. Die Frage ist, ob diese Angstbesetzung, ob die wirklich durch ... durch 'n mangelndes Vertrauen zwischen Schülern und Lehrern zustande kommt, diese Angstbesetzung, das weiß ich nicht genau“* 040101 - 506).
- Die Autorität der Lehrkraft ist gefährdet, wenn die Schülerinnen und Schüler ‚übergebüherlich‘ eine Beteiligung oder Mitbestimmung einfordern oder Kritik an der Vermittlung oder den Leistungskontrollen äußern („*So, 'ne ganz komische Art. Und dieses, ja, so 'ne Lagerbildung irgendwie zu provozieren, in einer Klasse, wo die Stimmung grundsätzlich eigentlich zwischen mir und den Schülern ganz gut war“* 030202 - 180).
- Einzelne oder die Schülerinnen und Schüler einer Klasse können versuchen, den Status der Autorität der Lehrkraft in Frage zu stellen oder zu verändern (etwa indem versucht wird, bestimmte Inhalte durchzusetzen oder die Normendefinition seitens der Lehrkraft in Frage zu stellen – z. B. durch Kritik oder Forderungen nach stärkerer Beteiligung). Dies
 - muss von der Lehrkraft zurückgewiesen werden.
 - stellt eine ‚überdurchschnittliche‘ Herausforderung für die Lehrkraft dar.
 - sorgt für negative Befindlichkeit bei der Lehrkraft (diese ist genervt, verspürt ein ‚Grummeln‘ oder Unsicherheit, erachtet den Versuch als Unverschämtheit) („*dass ich das eigentlich auch ein Stück weit unverschämt finde, ja, meinen Unterricht so in dieser Form zu bewerten und so abzulehnen“* 010103 - 65).
- Die Autorität der Lehrkraft wird gestärkt, wenn es eine Verlässlichkeit durch Vorgaben der Institution gibt (so dass etwa unter Entscheidungsdruck sicher gehandelt werden kann). („*Da stimme ich dir zu und wir haben ja auch schon zum Teil reagiert, wir haben ja zu Beginn des Schuljahres so den gesamten Methodenkoffer nochmal überarbeitet und*

Methoden festgelegt, die wir den Schülern nochmal in die Hand geben müssen“ 040201 - 73).

e) Kategorie: Verhaltensbeeinflussung

In dieser Kategorie finden sich Positionierungen, die sich auf das Bemühen der Lehrkraft beziehen, das Verhalten von Schülerinnen oder Schülern (als ganz Klasse oder als einzelne) zu beeinflussen. Denkbar sind Positionierungen, die eine solche Beeinflussung als möglich bzw. als nicht möglich benennen oder solche, die Bemühungen um eine Beeinflussung des Verhaltens bejahen bzw. in Frage stellen.

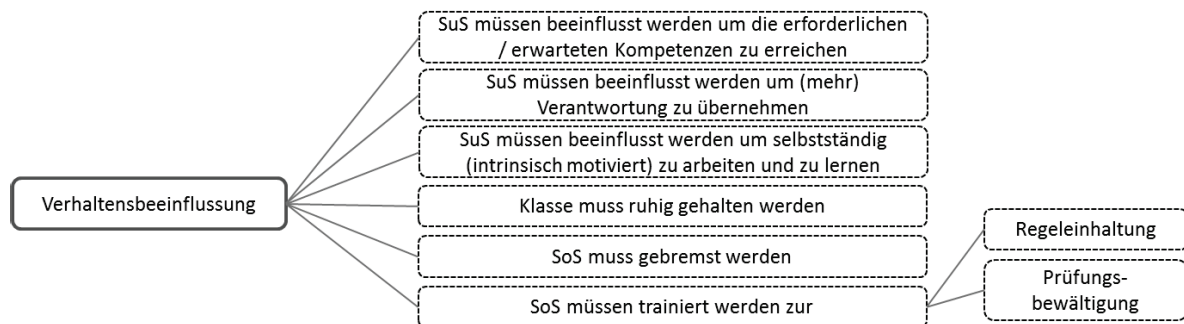


Abbildung 7: Positionierungen: A.e: Kategorie: Verhaltensbeeinflussung

Positionierungsmöglichkeiten:

- Die Lehrkraft muss die Schülerinnen und Schüler dahingehend beeinflussen, dass diese Kompetenzen (etwa Problemlösungskompetenz, Kompetenz Wissen anzuwenden, Kompetenz das Lernen selbst zu organisieren) erlangen bzw. verbessern („... und dann eben auch durchaus mit dem Hinweis, dass es eben ganz häufig in Prüfungssituation aber auch sonst eben oft vorkommt, dass die Aufgaben nicht richtig gelesen werden und gezielt zu Beginn Schülern Methoden an die Hand gibt, wie sie unter Umständen diese Defizite verbessern können“ 040205 - 346).
- Die Lehrkraft muss die Schülerinnen und Schüler dahingehend beeinflussen, dass diese (mehr) Verantwortung für ihr Lernen, für soziale Lehr-Lern-Situationen übernehmen.
- Die Lehrkraft muss die Schülerinnen und Schüler dahingehend (etwa durch Erläuterung von Praxisbezügen bzw. durch das Durchführen zusätzlicher Tests) beeinflussen, dass diese von sich aus verantwortungsvoll, intrinsisch motiviert lernen bzw. den schulischen Anforderungen nachkommen („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“ 050101 - 239).
- Die Lehrkraft ist verpflichtet, die Schülerinnen und Schüler der Klasse ‚ruhig‘ zu halten, also dafür zu sorgen, dass diese in einem bestimmten Raum bleiben, dort etwas tun, was von der Lehrkraft (oder allgemein in der Schule) als angemessene unterrichtsbezogene (oder stoffbezogene) Tätigkeit angesehen wird und dabei eine – als angemessen definierte – Lautstärke nicht überschreiten.

- Die Lehrkraft ist verpflichtet, eine/n Schülerin oder Schüler, die oder der sich ‚unangemessen‘ verhält dazu zu bringen, dass er oder sie dies unterlässt.
- Zur Beeinflussung der Schülerinnen und Schüler müssen von der Lehrkraft wiederholende Handlungssequenzen angeordnet werden, die geeignet sind
 - die Schülerinnen und Schüler dazu zu bringen, die Regeln einzuhalten.
 - bestimmte Arbeitsroutinen so zu erwerben, dass damit Prüfungsanforderungen bewältigt werden können.

f) Kategorie: soziale Deutungsmacht

In dieser Kategorie finden sich Positionierungen, die sich auf die Vorgabe der Sichtweise auf die soziale Lehr-Lern-Situation durch die Lehrkraft beziehen. Denkbar sind Positionierungen, die diese Deutungsmacht als legitim bzw. als fraglich erachten oder solche, die diese Deutungsmacht als gegebene bzw. als herzustellende benennen.

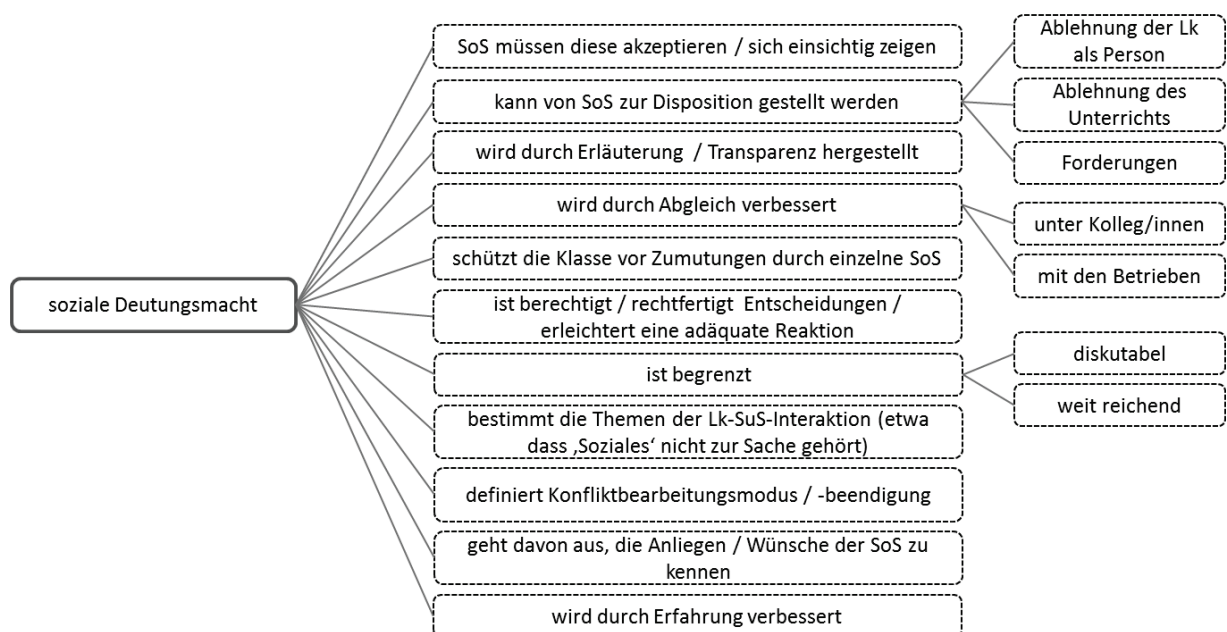


Abbildung 8: Positionierungen: A.f: Kategorie: soziale Deutungsmacht

Positionierungsmöglichkeiten:

- Die Schülerinnen und Schüler müssen die Sicht der Lehrkraft auf soziale Aspekte der Lehr-Lern-Beziehung akzeptieren und sollten sich bemühen, den Sinn der darauf bezogenen Aussagen der Lehrkraft zu verstehen („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“ 010103 - 26).
- Schülerinnen oder Schüler können die soziale Deutungsmacht der Lehrkraft zur Disposition stellen und
 - die Lehrkraft als Person ablehnen (lehnen diese als – allein – zuständige Organisatorin und Interpretatorin der sozialen Lehr-Lern-Prozesse ab).

- den Unterricht der Lehrkraft in Hinblick auf die soziale Gestaltung der Lehr-Lern-Beziehung ablehnen (*„und dass ich das eigentlich auch ein Stück weit unverschämt finde, ja, meinen Unterricht so in dieser Form zu bewerten und so abzulehnen“ 010103 - 64*).
- konkrete Forderungen stellen, die konträr zu den sozialen Deutungen der Lehrkraft stehen.
- Schülerinnen und Schüler können zu Einsicht und Akzeptanz gebracht werden, indem Entscheidungen oder Vorgehensweisen begründet und offen gelegt werden (*„...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“ 050101 - 18*).
- Eine bessere Einschätzung der sozialen Situation einzelner Schülerinnen oder Schüler bzw. des sozialen Gesamtgefüges der Klasse ist dann möglich,
 - wenn sich die in der Klasse unterrichtenden Lehrkräfte über ihre diesbezüglichen Kenntnisse und Erkenntnisse austauschen (*„Das ist bei mir auch der hauptsächliche Grund: Abgleich von Wahrnehmungen. Lieg ich da mit meiner Wahrnehmung auf der Spur oder gibt es da Abweichungen“ 030202 - 69*).
 - wenn ein Abgleich der Informationen und Einschätzungen über Schülerinnen oder Schüler mit den Ausbildungsbetrieben erfolgt.
- Die Lehrkraft muss bestimmen, welche Situationen den Schülerinnen und Schülern zugemutet werden und ggf. dafür sorgen, dass zu stark abweichende Geschehnisse unterbunden werden (*„Und ich habe dann gemerkt, dass ich ihn ganz, ganz kleinschrittig, höflich erinnern muss an unserer Spielregeln, dass das so hier gerade nicht geht, dass wir ganz klare Absprachen haben, wie wir im Unterricht miteinander arbeiten, was ich am Verhalten mir gegenüber erwarte, was ich denke was die Klasse von ihm erwarten darf“ 040201 - 25*).
- Die Sicht der Lehrkraft auf die sozialen Aspekte der Lehr-Lern-Situation ist die maßgebliche Grundlage für ihre Entscheidungen bzw. ermöglicht eine adäquate Reaktion (*„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“ 030101 - 161*).
- Die Deutungsmacht der Lehrkraft ist begrenzt
 - diskutabel, kann zu recht von Schülerinnen oder Schülern relativiert oder als Entscheidungsgrundlage diskutiert werden (*„...vor dem Hintergrund, dass ich auch eigentlich sagen würde, ich bin ein sehr toleranter Mensch und ich möchte*

das auch offen diskutieren können. Und das war mir in dieser Situation so nicht möglich“ 030103 - 53).

- weit reichend; es gibt Situationen, die nicht adäquat erfasst werden können.
- Die Lehrkraft entscheidet letztgültig, was Gegenstand der Interaktion im Unterricht ist (und was nicht).
- Die Lehrkraft entscheidet letztgültig, wie Konflikte bearbeitet werden und wann sie als beendet anzusehen sind („dass ich, ich gehofft habe, das ist ja wohl hoffentlich nur ein Problemchen ... Und wenn ich das auch noch jetzt weiter, dann ist das kein Problem. Und ich habe jetzt auch keine Zeit da eine Stunde, dann jetzt mit der, die ganze Klasse zu involvieren, obwohl dann auch nur explizit die eine Schülerin Probleme hat“ 030102 - 137).
- Der Lehrkraft sind die Anliegen bzw. Wünsche der einzelnen Schülerinnen oder Schüler bekannt („er merkt eventuell dass wir ihm gar nix böses wollen, dass wir ihm nur helfen wollen, er versucht Vertrauen zu fassen, so interpretier ich das mal“ 040201 - 146).
- Eine zutreffende soziale Deutung wird durch Erfahrung verbessert.

g) Kategorie: inhaltliche Deutungsmacht

In dieser Kategorie finden sich Positionierungen, die sich auf die Vorgabe der Sichtweise auf die inhaltlich-thematischen Aspekte der Lehr-Lern-Situation durch die Lehrkraft beziehen. Denkbar sind Positionierungen, die diese Deutungsmacht als legitim bzw. als fraglich erachten oder solche, die diese Deutungsmacht als gegebene bzw. als herzustellende benennen.

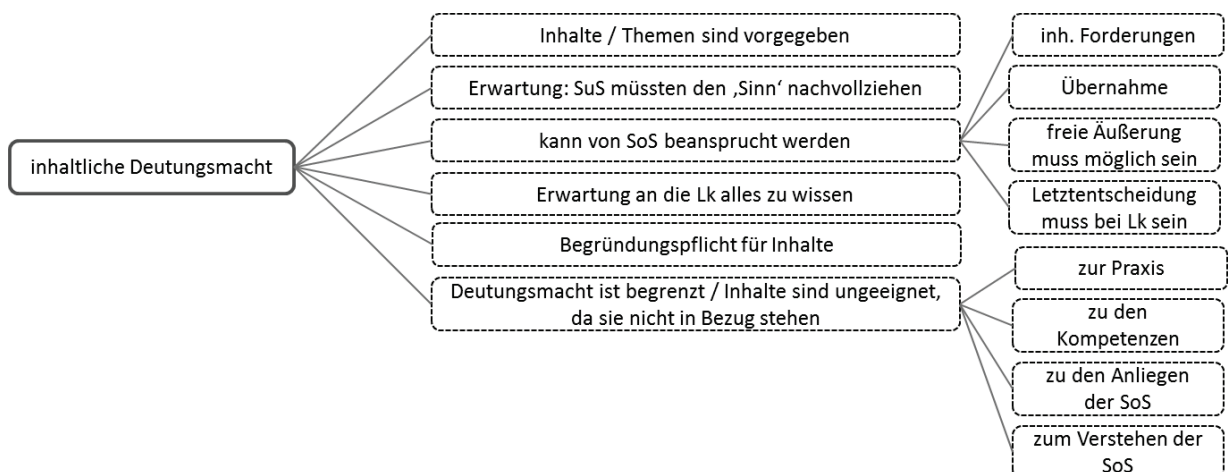


Abbildung 9: Positionierungen A.g: Kategorie: inhaltliche Deutungsmacht

Positionierungsmöglichkeiten:

- Inhalte und Themen des Unterrichts sind durch Lehrpläne bzw. Prüfungsanforderungen vorgegeben; die Lehrkraft muss diese Vorgaben im Unterricht umsetzen („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 man so schnell rennen irgendwie mit der Klasse, damit man das noch alles unterbekommt bis zum Schuljahresende“ 010103 - 183).

- Schülerinnen und Schüler müssen sich bemühen, den Sinn der durch Lehrplan oder Prüfungen vorgegebenen Inhalte und Inhaltsstrukturen nachzuvollziehen und ihr eigenes Aneignen von Wissen oder Können danach auszurichten (*„...daraufhin haben wir uns die Prüfung nochmal gemeinsam hervorgeholt und gelesen, dann hat sie auch dann das noch nicht so ganz eingesehen, was da jetzt anders an meiner Fragestellung war, als anders die sie behandelt hat aber es war schwierig, weil das wirklich Formulierungen waren, die unmissverständlich waren, also gab es wenig zu (verstehen) und ja das war halt so das irritierende, dass ich gedacht hab es kann doch nicht wahr sein, dass da Leute sitzen und nicht in der Lage sind einfachste Arbeitsanweisungen nachzuvollziehen trotz Aufregung“ 040205 - 68).*
- Schülerinnen oder Schüler beanspruchen ggf. eine Mitsprache hinsichtlich der behandelten Themen oder Inhalte
 - indem sie konkrete inhaltliche Forderungen stellen.
 - indem sie versuchen, eigene Vorstellungen zu Themen und Inhalten durchzusetzen (*„Ich glaube, der Schüler ist so von seiner Ideologie überzeugt, dass er zum einen - glaube ich - gewünscht hat, er kriegt da so seine Plattform, wo er einfach seine Statements gut verbreiten kann, die vielleicht irgendwie noch überzeugend in der Klasse nochmal weitergeben kann, also es ist ja schon auch wirklich ein sehr dominanter Schüler auch. Ich denke nicht, er, also, er hat gedacht, er hat das Recht, das hier auch machen zu können“ 030103 - 135).*
 - diesbezüglich muss eine freie Meinungsäußerung möglich sein.
 - die Letztentscheidung muss in Zweifelsfällen bei der Lehrkraft liegen (*„...und auch thematisch hoffe ich schon auch dabei war, dieser Diskussion und den Argumenten zu folgen und es wird ja im Grunde dann wie so ein kleiner extra "Kriegsschauplatz" dann, wo man dann einfach die Klasse, die weitere Klasse ja gar nicht mehr in der Situation im Blick hat oder eben nicht mehr so im Blick hat, wie man's ja insgesamt als eine gemeinsame Unterrichtssituation gerne hätte So dass die Klasse und die anderen sehr wohl diesen Konflikt, der ja da erstmal ausgelebt wird, sehr wohl einfach beobachten. Und in irgend 'ner Form für sich auch wahrnehmen und für sich irgendwie werten. ... Von daher glaub' ich geht da auch unheimlich viel, also "Kontrolle" ist jetzt so ein bisschen ein blödes Wort dafür, aber die Situation für die Klasse, für die Gruppe, das ist nicht mehr wirklich in meinem Fokus, und schon gar nicht in meiner Hand“ (86)).*

- Die Schülerinnen und Schüler erwarten, dass die Lehrkraft kompetent in allen inhaltlichen Aspekten der von ihr vertretenen Themen ist (*„Weil am Anfang erwarten sie eigentlich immer der, der, der ist Lehrer hier an der Berufsschule ... und deswegen weiß der alles“ 030101 - 551*).
- Inhalte und Themen des Unterrichts müssen (etwa mit Bezügen zu der beruflichen Praxis) begründet werden (*„...Ah, ich kann es anwenden im Betrieb, das ist ziemlich genau das, was ich da auch brauche, dann fangen sie natürlich auch an, das Ganze so ein bisschen zu hinterfragen und dann geht das ja auch immer so ein bisschen weiter, sage ich mal . Und ich denke, durch solche (...) ja durch so eine duale Geschichte wird das dann so ein bisschen gefördert, dadurch, dass sie das mitnehmen können, dass das nicht wirklich zwei getrennte Geschichten sind“ 040102 - 145*).
- Die Deutungsmacht ist begrenzt, da die durch Ordnungsmittel oder die Prüfungen vorgegebenen (oder von Schülerinnen oder Schülern eingebrachten) Inhalte ungeeignet sind, da sie keinen Bezug haben
 - zu dem was in der betrieblichen Praxis an Fragestellungen oder Wissensanforderungen von Bedeutung ist.
 - zu den zu vermittelnden Kompetenzen (etwa wenn in Prüfungen nur angelegte Information abgefragt wird) (*„weil die ganzen Prüfungen und was die Kammer macht und diese Einflüsse von außen nicht abgestimmt sind auf diese Lernentwicklung und Unterrichtsentwicklung, die jetzt auch mit DQR und so weiter, die dort eigentlich eingeführt werden soll, weil da überhaupt kein, kein gemeinschaftliches System dahinter steckt, das macht das so problematisch“ 040101 - 466*).
 - zu den Anliegen der Schülerinnen oder Schüler.
 - zum Verstehen der Schülerinnen oder Schüler.

h) Kategorie: operative Deutungsmacht

In dieser Kategorie finden sich Positionierungen, die sich auf die Vorgabe der Sichtweise auf die operativen Aspekte der Lehr-Lern-Situation durch die Lehrkraft beziehen. Dabei geht es - wie auch bei den vorstehenden Kategorien - um die Frage der Macht: Angeführte Positionierungen beinhalten die Möglichkeit, dass diese Macht in Frage gestellt wird. Daher geht es nicht einfach um Wünsche oder Anregungen der Schülerinnen oder Schüler zum operativen Vorgehen, sondern darum, dass diese aus der Perspektive der Lehrkraft als Angriff auf das Machtgefüge verstanden werden können. Denkbar sind Positionierungen, die diese Deutungsmacht als legitim bzw. als fraglich erachten oder solche, die sie als gegebene bzw. als herzustellende benennen.

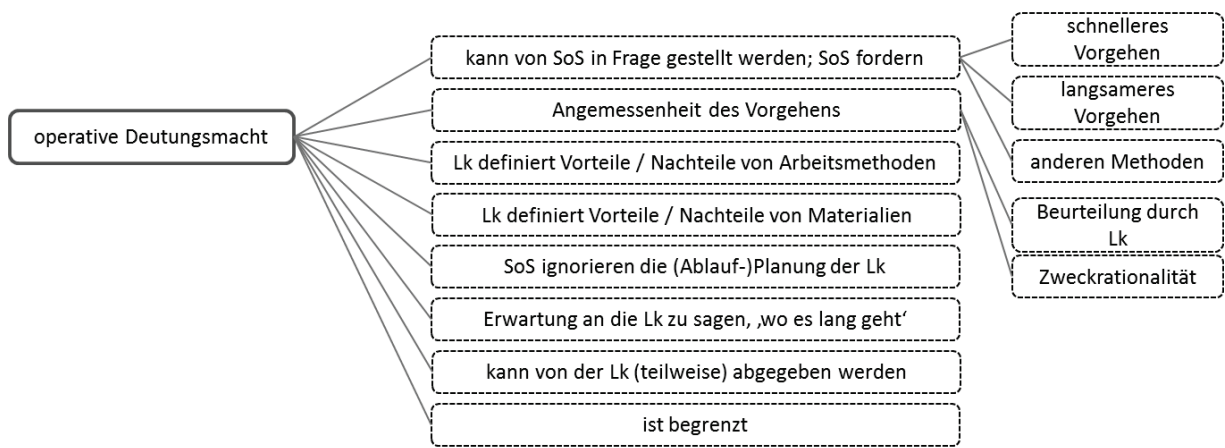


Abbildung 10: Positionierungen: A.h: Kategorie: operative Deutungsmacht

Positionierungsmöglichkeiten:

- Einzelne Schülerinnen oder Schüler sind mit dem von der Lehrkraft vorgegebenen Modus der Bearbeitung der Aufgaben hinsichtlich der Zeitvorgaben bzw. der Zeitabläufe nicht einverstanden und stellen diesen und die damit verbundene Deutungsmacht der Lehrkraft in Frage.
 - Schülerinnen oder Schüler fordern ein langsames Vorgehen, da sie nicht mitkommen.
 - Schülerinnen oder Schüler sind unzufrieden, weil es nicht schneller vorangeht.
 - Schülerinnen oder Schüler fordern andere (Arbeits-)Methoden / lehnen die vorgegebenen ab.
- Die Lehrkraft bestimmt, ob die (zeitlichen) Abläufe und Verfahren angemessen sind oder nicht.
 - Die Lehrkraft kann dies sicher (etwa an den Verhaltensweisen der Schülerinnen oder Schüler) beurteilen (*„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. ... die möchten dann irgendwie auch, dass es voran geht“* 010103 - 13).
 - Die Lehrkraft bestimmt dies unter Berücksichtigung zweckrationaler Überlegungen (etwa hinsichtlich der in einer bestimmten Zeit zu bearbeitenden Thematiken).
- Die Lehrkraft kennt die Vorteile (Nachteile) bestimmter Arbeitsmethoden (etwa die Vorteile von Gruppenarbeit in Hinblick auf intensivere Beschäftigung mit den Themen oder die Zeitersparnis), behält sich das Recht vor darüber zu befinden und leitet daraus Handlungsentscheidungen ab (*„Und zwar führe ich gerade Gruppenarbeiten durch zu Sozialversicherung, dort habe ich 'ne klare Aufgabenstellung 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“ 050101 - 6).

- Die Lehrkraft kennt die Vorteile (Nachteile) bestimmter Materialien, behält sich das Recht vor darüber zu befinden und leitet daraus Handlungsentscheidungen ab.
- Schülerinnen oder Schüler halten sich nicht an die (zeitlichen) Vorgaben der Lehrkraft (kommen etwa zu spät) und stellen damit die Entscheidungsmacht der Lehrkraft über Zeitstrukturen in Frage.
- Schülerinnen und Schüler erwarten von der Lehrkraft, dass diese ihnen sagen könne, wie sie vorgehen müssten, um gute Noten bzw. einen erfolgreichen Abschluss zu erreichen („da habe ich natürlich auch nicht unbedingt Bock, sich (...) darüber zu unterhalten, warum das jetzt in die Hose gegangen ist, ne, das ist ja auch immer schwierig und (...) die hatten eben Angst, was wird mit meiner Note. Das war deren größte Angst. Ja, wie machen wir das denn jetzt?“ 040101 - 88).
- Je nach Situation kann die Lehrkraft auf Teile ihrer operativen Deutungsmacht verzichten und den diesbezüglichen Deutungen von Schülerinnen oder Schülern folgen (etwa bei der Wahl einer Arbeitsmethode).
- Die Deutungen in Hinblick auf die operativen Aspekte der Lehr-Lern-Situation sind ggf. nicht zutreffend.

B Oberkategorie pädagogisches Verhältnis

a) Kategorie: Rolle versus ganze Person

In dieser Kategorie finden sich Positionierungen, die sich auf die Doppelrelation zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern beziehen. Denkbar sind Positionierungen, die entweder die Relation ‚als ganze Person‘ oder die Relation ‚in der Rolle‘ als jeweils bejahend bzw. in Frage stellend benennen.

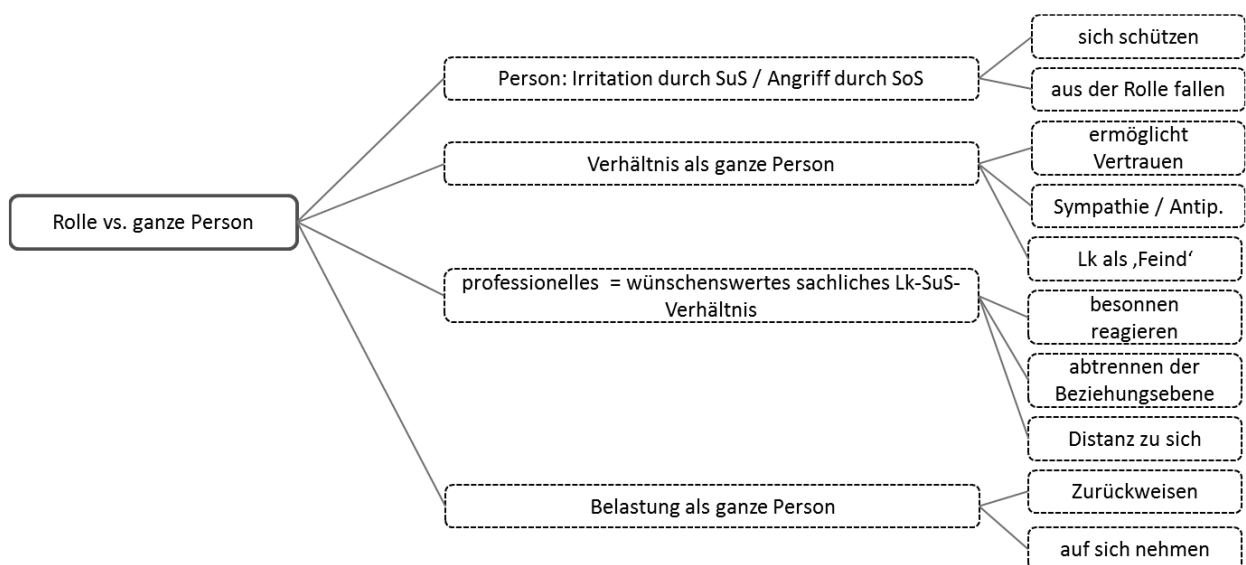


Abbildung 11: Positionierungen: B.a: Kategorie: Rolle versus ganze Person

Positionierungsmöglichkeiten:

- Die Lehrkraft kann (etwa wenn sie mit hohem ‚emotionalem Engagement‘ arbeitet) als ganze Person von den Schülerinnen und Schülern angegriffen werden. Dies führt zu einer Irritation (da sich der Angriff nicht auf das ‚Rollenhandeln‘ der Lehrkraft bezieht).
 - Die Lehrkraft muss in einer solchen Situation versuchen, sich als Person vor diesem Angriff zu schützen.
 - In einer solchen Situation besteht die Gefahr, dass die Lehrkraft (wegen der ‚Kränkung‘) ‚aus der Rolle fällt‘ und nicht professionell, sondern als angegriffene ganze Person reagiert (*„Und ich habe auf diese persönliche Kritik sehr persönlich reagiert, weil für mich nicht ersichtlich war, warum ein Schüler, der vorher sehr leistungsschwach war in einer derartigen Art und Weise auftrumpft. Und hab' dann eben, bin laut geworden, hab' den Schüler auch vor der Klasse, was für mich im Nachhinein als eine völlig inadäquate Handlungsweise erschien, das macht man eigentlich gar nicht, vor den Schülern bin ich dann eben laut geworden und hab' meinen Unmut über diese Art und Weise der Kritik geäußert und hab' ihn dann auch lautstark in den Betrieb geschickt“ 03020102 - 21*).
- Neben dem Verhältnis Lehrkraft ↔ Schülerin/Schüler gibt es auch ein ‚rein menschliches‘ Verhältnis zwischen den Beteiligten.
 - (Nur) dieses ist die Grundlage für ein Vertrauen der Schülerinnen und Schüler zur Lehrkraft (*„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 moseern sind und alle eh keinen 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“ 030101 - 459*).
 - Dieses führt dazu, dass die Lehrkraft verschiedene Schülerinnen oder Schülern unterschiedlich sympathisch oder unsympathisch findet und entsprechend unterschiedlich auf diese reagiert.
 - kann dazu führen, dass die Lehrkraft im Konfliktfall als ‚Feind‘ gesehen wird (*„und wenn es dann so ist, dass man für eine Aufgabe weniger Punkte bekommt, weil man es eben nicht gemacht hat, dann kann ich auch gut damit leben, dass mich jemand als Feind [sieht]“ 040205 - 381*).
- Ein professionelles Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerin oder Schüler ist ein (vor allem) auf die Sache (und nicht auf den ‚Mensch‘) bezogenes Verhältnis.
 - dies geht einher mit besonnenen Reaktionen, einem abgewogenen, kontrolliertem Handeln (*„...dass wir ganz klare Absprachen haben, wie wir im Unterricht*

miteinander arbeiten, was ich am Verhalten mir gegenüber erwarte, was ich denke was die Klasse von ihm erwarten darf“ 040201 - 25).

- beinhaltet ein Abtrennen der Beziehungsebene.
- bedeutet eine Distanz zu sich selbst, ein Hinterfragen der eigenen Routinen.
- Die Anforderungen und Anstrengungen des Unterrichtens sind umso größer, je eher das Verhältnis eines ist, das den ganzen Menschen beansprucht.
 - Um sich als Mensch zu schützen, muss die Lehrkraft sich daher auch gewissen Anforderungen entziehen, ggf. durch ‚Rückzug‘ in die Rolle („*Oder da sind da Leute mit Scheidungen oder mit Kinderkriegen, das will man nicht immer alles wissen, weil das manchmal auch mehr belastend als alles andere ist“ 050103 - 363).*
 - mit dem Verhältnis als ganze Person sind Belastungen verbunden, die man als Lehrkraft ‚auf sich nehmen muss‘.

b) Kategorie: Hilfe / Unterstützung

In dieser Kategorie finden sich Positionierungen, die sich auf helfende oder unterstützende Handlungen der Lehrkraft beziehen. Denkbar sind Positionierungen, die solche Handlungen als notwendig (bzw. nicht notwendig) benennen oder solche, die entsprechende Handlungen als (erfolgreich) realisierbar (bzw. nicht realisierbar) benennen.

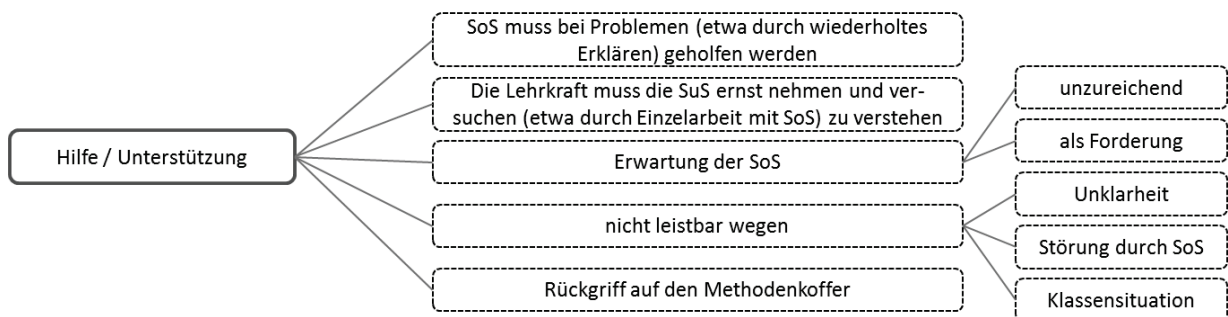


Abbildung 12: Positionierungen: B.b: Kategorie: Hilfe / Unterstützung

Positionierungsmöglichkeiten:

- Wenn Schülerinnen oder Schüler Probleme offenkundig machen, die sie beim Erfassen des Lehrstoffs behindern, dann muss die Lehrkraft darauf eingehen und Angebote (etwa wiederholtes Erklären) machen, um den Schülerinnen und Schülern zu helfen, die Schwierigkeiten zu bewältigen.
- Die Lehrkraft muss die Schülerinnen und Schüler in ihren Anliegen ernst nehmen und versuchen diese zu verstehen (was etwa bei der Arbeit mit einzelnen Schülerinnen oder Schülern möglich ist).

- Schülerinnen oder Schüler haben eine bestimmte Erwartung⁴⁷ hinsichtlich der Hilfe und Unterstützung, die seitens der Lehrkraft erfolgen sollte.
 - Schülerinnen oder Schüler konstatieren ggf. eine unzureichende Unterstützung.
 - Schülerinnen oder Schüler fordern ggf. eine geeignete Unterstützung ein.
- Es gibt Situationen, in denen Hilfe oder Unterstützung nicht leistbar ist, etwa dann, wenn
 - der Schüler oder die Schülerin nicht klar machen kann, welche Form von Unterstützung er oder sie haben möchte.
 - andere Schülerinnen oder Schüler stören (für Unruhe sorgen, die Aufmerksamkeit der Lehrkraft auf sich ziehen).
 - die Klassensituation ständig die volle Aufmerksamkeit der Lehrkraft erfordert, so dass diese sich nicht einzelnen Schülerinnen oder Schülern zuwenden kann.
- Die Lehrkraft hat die Möglichkeit, geeignete Methoden aus dem ‚Methodenkoffer‘ anzubieten, mit denen eine ausreichende Hilfe und Unterstützung für Schülerinnen oder Schüler sichergestellt werden kann.

c) Kategorie: Vertrauensverhältnis Lehrkraft ↔ Schülerin oder Schüler

In dieser Kategorie finden sich Positionierungen, die sich auf das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft und einzelnen Schülerinnen oder Schülern beziehen. Denkbar sind hier Positionierungen, die ein solches Vertrauensverhältnis als notwendig erachten bzw. solche, die solches zurückweisen. Beim Ausgehen von der Notwendigkeit sind Positionierungen denkbar, die von einer Beeinflussbarkeit durch die Lehrkraft (bzw. Nichtbeeinflussbarkeit) ausgehen.

⁴⁷ Die Positionierung konkretisiert sich in der Annahme der Lehrkraft, dass die Schülerinnen oder Schüler eine bestimmte Erwartung hätten, dass sie eine unzureichende Unterstützung konstatierten, usw.

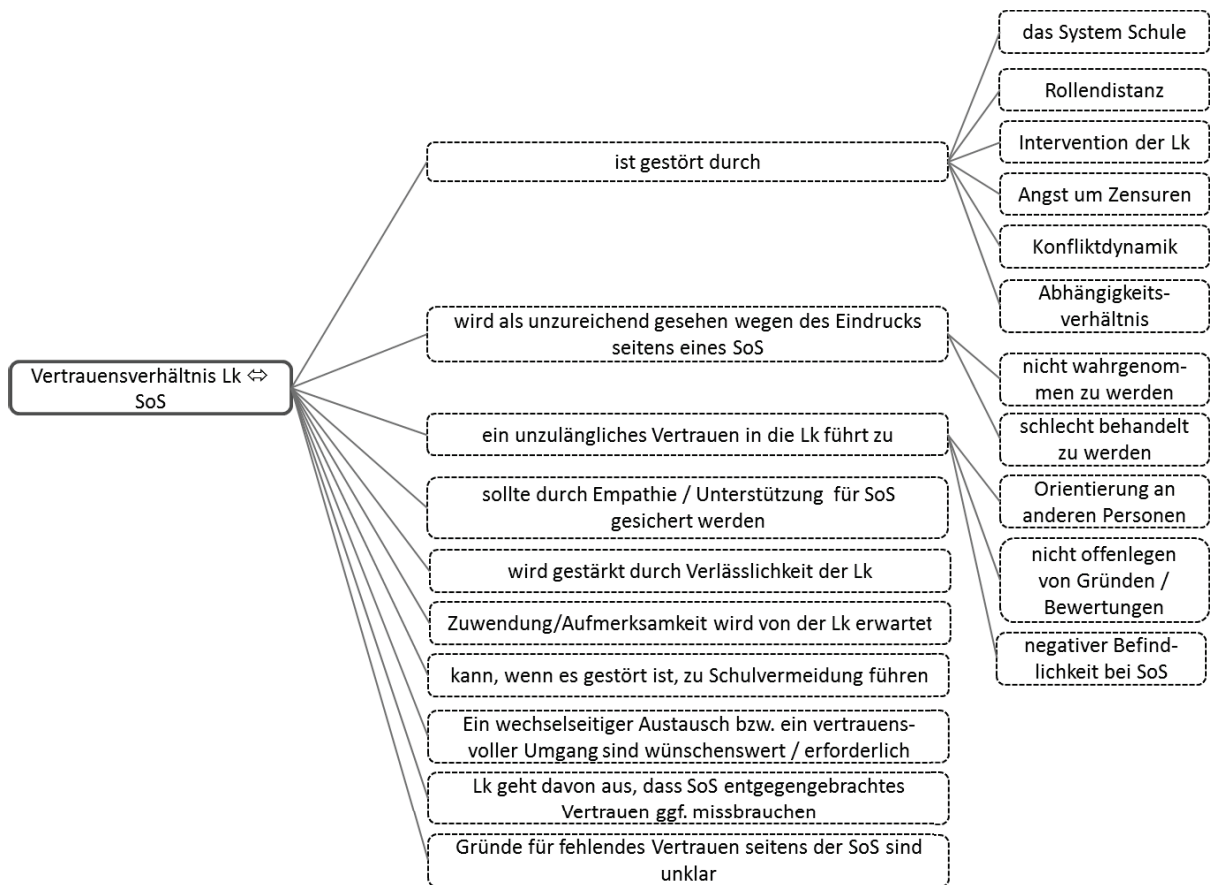


Abbildung 13: Positionierungen: B.c: Kategorie: Vertrauensverhältnis Lehrkraft ↔ Schülerin oder Schüler

Positionierungsmöglichkeiten:

- Das Vertrauensverhältnis zwischen Schülerinnen oder Schülern einerseits und der Lehrkraft andererseits –als Vertrauen der Schülerinnen oder Schüler auf die Lehrkraft aber auch als Vertrauen der Lehrkraft auf die Schülerinnen oder Schüler – kann durch verschiedene Gegebenheiten kurzfristig gestört werden bzw. dauerhaft gestört sein:
 - Das ‚System‘ Schule (insbesondere Schulpflicht und Zensurengebung) sorgt dafür, dass es zu keinem echten Vertrauensverhältnis kommen kann.
 - Die – gleichwohl erforderliche – Rollendistanz verhindert ein tiefgehendes Vertrauensverhältnis.
 - Durch deutliche (sanktionierende oder bloßstellende) Interventionen der Lehrkraft kann das Vertrauensverhältnis kurzfristig oder nachhaltig gestört werden.
 - Die Angst vor schlechten Zensuren verhindert ein vertrauensvolles Öffnen der Schülerinnen oder Schüler in Hinblick auf ihre Probleme, die sie mit den Lehr-Lern-Prozessen haben.
 - Ein gegenseitiges ‚Sich-hoch-schaukeln‘ kann zu einer kurzfristigen oder nachhaltigen Störung des Vertrauensverhältnisses führen.

- Das prinzipiell bestehende Abhängigkeitsverhältnis (Schülerinnen oder Schüler abhängig von den Beurteilungen und Bewertungen der Lehrkraft) verhindert ein tatsächliches Vertrauensverhältnis.
- Die Schülerinnen und Schüler haben den Eindruck⁴⁸, die Lehrkraft würde ihnen kein Vertrauen entgegenbringen, da
 - sie den Eindruck haben, nicht umfassend wahrgenommen zu werden.
 - sie den Eindruck haben, schlecht behandelt worden zu sein / zu werden.
- Fehlendes Vertrauen in die Lehrkraft führt zu
 - einer Orientierung an anderen (etwa auch schulfremden) Personen (z. B. wenn es um die Vorbereitung auf die Prüfung geht).
 - einer Zurückhaltung in Hinblick auf das offene Ansprechen von individuellen Schwierigkeiten beim Verstehen der dargebotenen Unterrichtsinhalte bzw. beim Bearbeiten von Aufgaben; auch Bewertungen der Tätigkeit der Lehrkraft bzw. ein Feedback zu deren Vermittlungsbemühungen unterbleibt aus diesem Grund.
 - zu negativer Befindlichkeit bei der Lehrkraft.
- Seitens der Lehrkraft muss versucht werden, das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler dadurch zu stärken, dass ihnen mit Empathie begegnet wird und sie unterstützt werden (*„Dabei ist es mir eben auch wichtig, Empathie zu zeigen, und es geht mir auch darum, also, ich will mich wohlfühlen, also, was jetzt (als) 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...“ 010103 - 158*).
- Vertrauen in die Lehrkraft wird gestärkt durch eine Verlässlichkeit bei inhaltlichen Aussagen, bei Vorschlägen zu Vorgehensweisen, Beurteilungen und Bewertungen oder bei Fragen der Anwesenheit.
- Schülerinnen oder Schüler erwarten, dass die Lehrkraft sich ihnen zuwendet und ihnen Aufmerksamkeit schenkt; auch davon würden sie es abhängig machen, inwieweit sie der Lehrkraft vertrauen.
- fehlt es an Vertrauen in die Lehrkraft oder die Lehrkräfte einer Schule oder in die Institution Schule insgesamt, dann kann dies zu Schulvermeidung führen.
- Ein wechselseitiger Austausch (ggf. auch als definiertes Verfahren, etwa Feedback) sowie Klärungen zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler ist wünschenswert bzw. erforderlich, setzt aber mitunter seinerseits wiederum Vertrauen voraus.
- Bringt die Lehrkraft Schülerinnen oder Schülern Vertrauen (etwa in Einzelgesprächen) entgegen, muss sie befürchten, dass dieses ausgenutzt wird.

⁴⁸ Die Positionierung konkretisiert sich in der Annahme der Lehrkraft, dass die Schülerinnen oder Schüler den Eindruck hätten, die Lehrkraft würde ihnen kein Vertrauen entgegenbringen; analog bei den folgenden Positionierungen.

- Die Gründe für fehlendes Vertrauen seitens der Schülerinnen oder Schüler sind unklar.

d) Kategorie: distanziert-pragmatisches Verhältnis SoS zu Schule und Inhalten

In dieser Kategorie finden sich Positionierungen, die sich auf die Relation zwischen Schülerinnen und Schülern und den in dem Lehrangebot thematisierten Inhalten und Anforderungen beziehen. Denkbar sind Positionierungen, die von einem instrumentellen Verhältnis zu diesen Inhalten oder von einer Bezugnahme auf diese Inhalte als den eigenen Interessen entsprechender Lernanlass ausgehen. Bei einem Ausgehen von einem instrumentellen Verhältnis wiederum sind Positionierungen denkbar, die dieses als durch die Lehrkraft beeinflussbar bzw. als nicht beeinflussbar benennen.

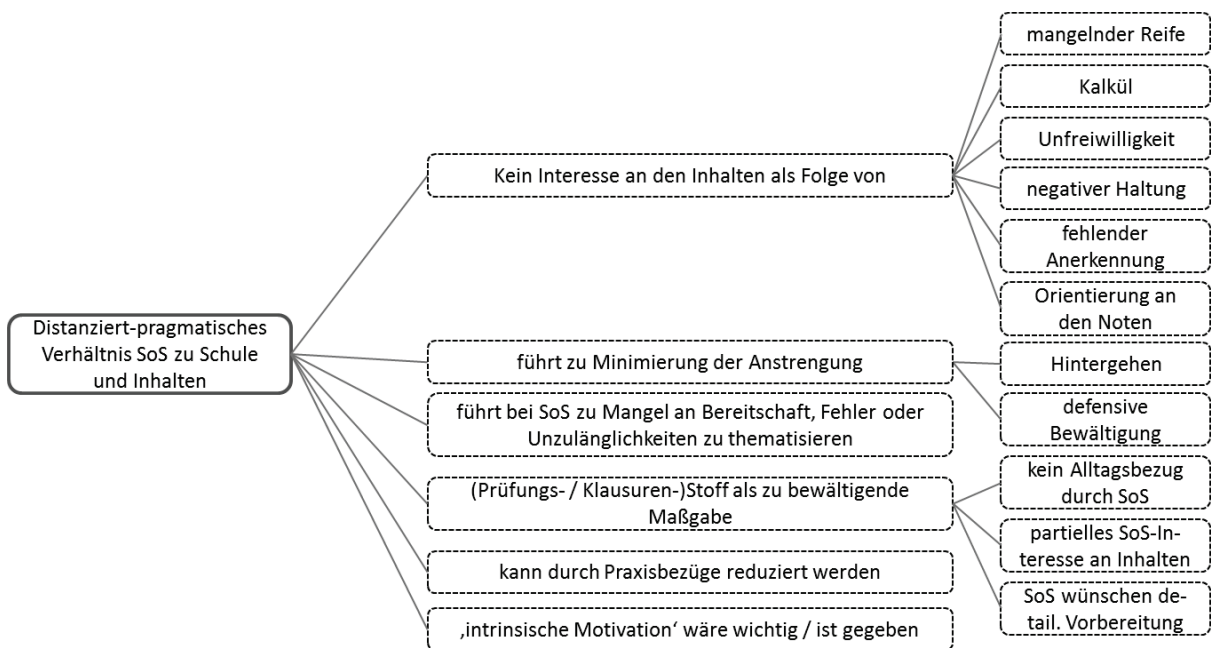


Abbildung 14: Positionierungen: B.d: Kategorie: distanziert-pragmatisches Verhältnis SoS zu Schule und Inhalten

Positionierungsmöglichkeiten

- Schülerinnen oder Schüler zeigen kein inhaltliches Interesse (an den schulischen Inhalten oder an der Ausbildung insgesamt), sondern würden sich die vorgegebenen Inhalte nur soweit aneignen, wie sie dies zum Bewältigen der Anforderungen in Tests oder in der Prüfung als erforderlich erachten.
 - Dies ist ein Zeichen mangelnder Reife der Schülerinnen oder Schüler („...das ist auch eine Reife, die man irgendwann braucht und bekommt, aber die man in dem Moment wahrscheinlich nicht hat. Und genauso ist es da eben auch. ... Weil sie noch nicht lange genug in der Arbeitswelt sind, im Leben sind. Ich weiß es nicht, keine Ahnung“ 030102 - 115).
 - Schülerinnen und Schüler würden die erforderliche Anstrengung so kalkulieren, dass sie nicht mehr tun müssten als nötig („Nicht, dass Schüler an sich was dagegen hätten, wenn es langsam voran geht“ 010103 - 88). („...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‘ (010103 - 175).

- Schülerinnen und Schüler verhalten sich so, weil sie zum Schulbesuch gezwungen werden (*„Kann auch von, von eben dem ganzen Schulumfeld sein ... Wer würde denn von den Schülern die wir so kennen, einfach, ich kenn keine Zahlen. Wer würde denn freiwillig in die Schule gehen, weil er noch einen Lernzuwachs oder Wissenszuwachs erfahren möchte“ 040101 - 66*).
- Zu diesem Verhalten kommt es, weil Schülerinnen oder Schüler eine negative Haltung zur Schule haben (*„Und wer und wie viele würden sagen, nö, kein Bock, will ich nicht. Ich glaube das hängt schon ganz viel zusammen dass es auch einfach 'ne Schulpflicht ist, also d.h. du musst da hingehen und das ist ja bei uns eigentlich hier noch viel extremer oder sagen ja eben auch und hören wir ja auch ‚um Gottes Willen, Berufsschule, bist du verrückt?‘ das will ja gar keiner“ 040101 - 71*).
- Dieses Verhalten resultiert ggf. aus mangelnder oder fehlender Anerkennung bzw. fehlenden positiven Rückmeldungen in früheren schulischen Zusammenhängen (ggf. in Zusammenhang mit der Zensurengebung oder der Schulpflicht).
- Dies Verhältnis beruht darauf, dass sich Schülerinnen oder Schüler (nur) an den Noten orientieren (*„Weil für die wirklich die Noten für den Abschluss das Wichtigste sind. Da fragt ja keiner: Wie bist du zu deiner Zwei oder Vier gekommen, sondern da zählt ja wirklich das, was auf dem Papier steht. Ich glaube, die sehen noch nicht die Sinnhaftigkeit (...) in dem, was sie so tun, sondern wirklich nur die Noten, und letztlich, naja, wenn sie irgendwo eingestellt werden, gucken die Leute ja auch zuerst da drauf“ 040102 - 32*).
- Um die erforderliche Anstrengung in der Schule zu minimieren, würden Schülerinnen oder Schüler
 - versuchen, die Anforderungen der Lehrkraft zu hintergehen (indem sie etwa die Bearbeitung der Inhalte verzögern in der Hoffnung, dann können weniger abgeprüft werden). (*„...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‘“ 010103 - 175*).
 - nur das Allernötigste tun und sich z. B. auf Prüfungen mit ‚Mut zur Lücke‘ vorbereiten.
- führt bei Schülerinnen und Schülern dazu, dass sie eigene Probleme beim Verstehen oder Bearbeiten von Aufgaben nicht artikulieren.

- Letztlich ist der Prüfungsstoff die Maßgabe für das, was in den Lehr-Lern-Prozessen bewältigt werden muss.
 - Schülerinnen und Schüler stellen keinen Bezug zu ihrem Alltag oder ihrer beruflichen Situation her.
 - Schülerinnen oder Schüler stellen eher ausnahmsweise zu bestimmten Themen oder Inhalten Bezüge her.
 - Schülerinnen und Schüler wünschen sich eine möglichst kleinschrittige und gezielte Vorbereitung auf Klausuren und Prüfungen (*„...die, die durch die Prüfung durch wollen, weil sie wissen, dass sie anschließend ihren Arbeitsplatz haben und dort arbeiten können und damit sind die sehr zufrieden und deshalb geht es für die in erster Linie darum durch die Prüfung zu kommen und deshalb machen sie die ganzen Prüfungsvorbereitungen mit, die wir dann noch so haben oder diese ganzen Wiederholungen und ähh, warten aber darauf dass ihnen jemanden etwas bringt, dass sie etwas machen können. Und die die weiter wollen, die sind schon so, dass sie eben auch, ich sag mal, die fordern auch mehr ein“ 040101 - 408*).
- Gelingt es der Lehrkraft, Bezüge zwischen Unterrichtsthemen und der beruflichen Praxis der Schülerinnen oder Schüler herzustellen, kommt es zu einem tatsächlichen inhaltlichen Interesse.
- Ein ‚nichtinstrumentelles‘ Verhältnis der Schülerinnen oder Schüler ist gegeben bzw. wäre wichtig.

e) Kategorie: distanziert-pragmatisches Verhältnis Lk zu SoS

In dieser Kategorie finden sich Positionierungen, die auf ein Verhältnis zwischen Lehrkraft und einzelnen Schülerinnen oder Schülern verweisen, das auf eine distanziert pragmatische Beziehung reduziert ist (eine Beziehung ohne ein gemeinsames Anliegen, in der ich den oder die jeweils andere versuche zur Umsetzung meiner Interessen zu nutzen). Denkbar sind Positionierungen, die diese Art der pädagogischen Beziehung problematisieren aber auch solche, die davon ausgehen, dass derart ausgeformte Beziehungen normale menschliche Beziehungen sind. Während die erste Positionierung die Frage nach einem Bezug zu einem gemeinsamen Anliegen in den Mittelpunkt der Beziehung rückt, geht es bei der gegenlaufenden Positionierung um Befindlichkeiten, Tauschhandel, Durchschauen des oder der anderen und den Einsatz von Argumenten zur Emotionalität.

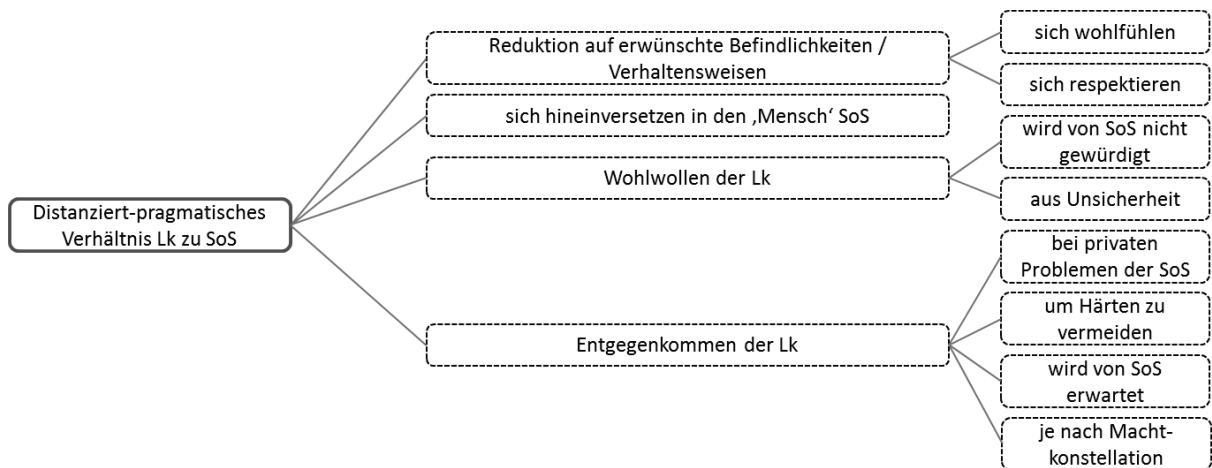


Abbildung 15: Positionierungen B.e: Kategorie: distanziert-pragmatisches Verhältnis Lk zu SoS

Positionierungsmöglichkeiten:

- Schülerinnen oder Schüler und Lehrkräfte sollen in angenehmer Art und Weise miteinander umgehen.
 - sich im Umgang miteinander wohlfühlen („und es geht mir auch darum, also, ich will mich wohlfühlen, also was jetzt (als) eigener Anspruch formuliert ist, die Schüler sollen sich aber auch wohlfühlen bei mir im Unterricht“ 010103 - 156). („Ja, die Stimmung soll gut bleiben, also, darum geht es eigentlich, dass man so ein gutes Miteinander hat, eine gute Lernatmosphäre“ 010103 - 161).
 - sich gegenseitig respektieren.
- Die Lehrkraft muss versuchen, sich in den oder die Schülerin ‚als Mensch‘ hineinzuversetzen.
- Die Lehrkraft muss sich wohlwollend gegenüber Schülerinnen und Schülern zeigen.
 - Die Schülerin oder der Schüler würdigt das Wohlwollen der Lehrkraft nicht, sei es, weil das Entgegenkommen nicht weit genug geht, sei es, weil das Entgegenkommen aus Sicht der Schülerin oder des Schülers den eigenen Interessen überhaupt nicht entspricht.
 - Wohlwollen gegenüber den Anliegen von Schülerinnen oder Schülern – hier bezogen auf eine Bewertung einer Klausur – wird dann gezeigt, wenn unklar ist, welchen Anteil die Lehrkraft am Zustandekommen der problematischen Angelegenheit hat.
- Entgegenkommen muss / kann dann seitens der Lehrkraft gezeigt werden, wenn Schülerinnen oder Schüler
 - private Probleme haben und es aus diesem Grund zu einer problematischen Handlung kam.
 - im Gegensatz zu ihren sonstigen Leistungen bzw. ihrem sonstigen Handeln – außergewöhnlich schlecht, hart oder streng behandelt werden würden (bezogen

auf die Standards bzw. Regeln zur Bearbeitung der problematischen Angelegenheit).

- ein Entgegenkommen der Lehrkraft auch bei klaren Regelverstößen erwarten.
- nicht die Machtposition der Lehrkraft in Frage stellen, wenn es zu einem Entgegenkommen kommt („dann sag ich immer, ihr müsst vorher kommen und irgendwas mal abklären, dann kann man darauf eingehen. Also, ich hab Schüler, die haben Kinder, dann ist die Pünktlichkeit nicht immer gegeben“ 050103 - 357).

C Kategorie: Leistungsbewertung

In dieser Kategorie finden sich Positionierungen, die sich auf die Notengebung oder andere Formen der Leistungsbewertung in Hinblick auf den Standpunkt der Lehrkraft oder den der Schülerin oder des Schülers beziehen. Denkbar sind Positionierungen, die Leistungsbewertungen als machbar, berechtigt bzw. als fraglich oder solche, die Leistungsbewertungen als für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar (oder eben nicht) bzw. von diesen prinzipiell akzeptiert (oder eben nicht) benennen.

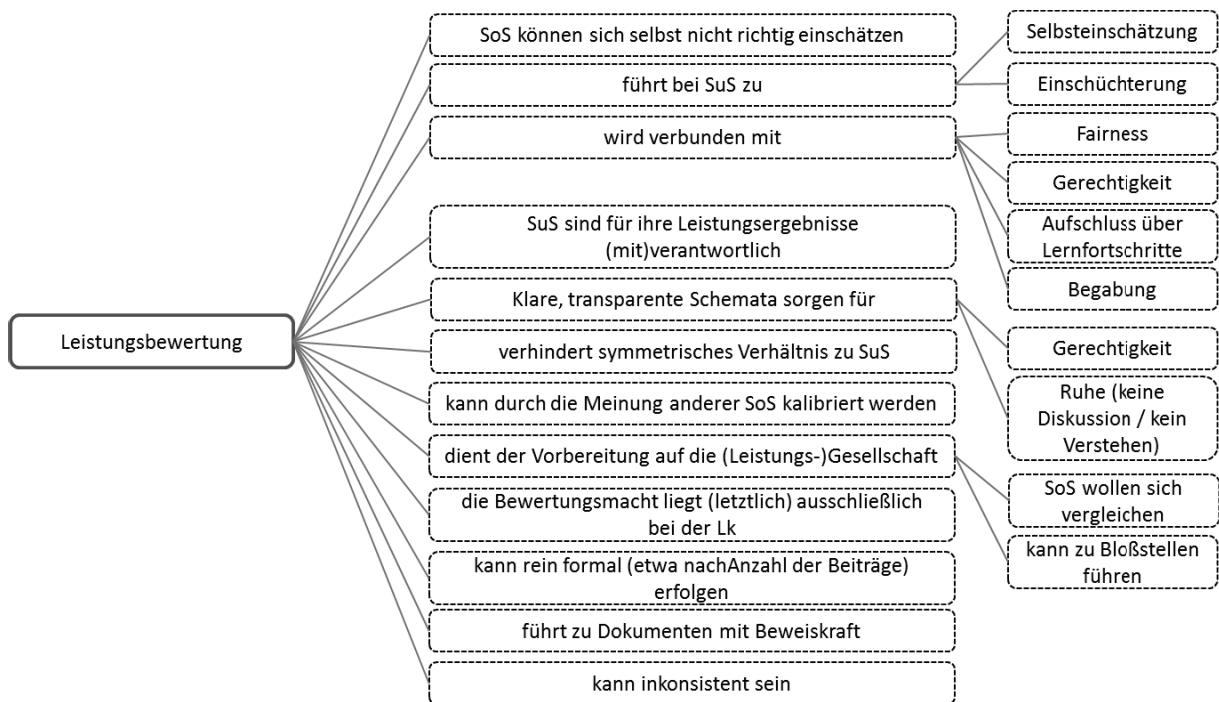


Abbildung 16: Positionierungen C: Kategorie: Leistungsbewertung

Positionierungsmöglichkeiten:

- Schülerinnen oder Schüler sind ggf. nicht in der Lage, ihre eigenen Leistungen selbst richtig einzuschätzen.
- Leistungsbewertungen wirken sich auf das Handeln und die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler aus und führen zu
 - einer Grundlage, auf der die Schülerinnen und Schüler ihre ‚Lern‘fortschritte selbst einschätzen können.

- einem Rückzug und zu einer Einschüchterung seitens einzelner Schülerinnen oder Schüler (so dass diese etwa Verstehensprobleme nicht mehr benennen).
- Leistungsbewertungen genügen bestimmten Ansprüchen und beziehen sich in bestimmter Weise auf Schülerinnen oder Schüler, sie
 - sind fair (so dass etwa auch Umstände berücksichtigt werden, die dazu geführt haben, dass ein Schüler oder eine Schülerin bestimmten Anforderungen nicht genügen konnte).
 - sind gerecht bezogen auf eine Gleichbehandlung der Schülerinnen und Schüler.
 - geben Aufschluss über die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler.
 - drücken die Begabung von Schülerinnen oder Schülern aus.
- Die Schülerinnen und Schüler sind (vor allem) selbst für die Leistungsergebnisse verantwortlich, die sie im Verhältnis zu anderen erzielt haben.
- Klare transparente Schemata als Grundlage für Leistungsbewertungen sorgen dafür,
 - dass die einzelnen Schülerinnen oder Schüler gerecht im Vergleich mit den anderen Schülerinnen und Schülern der Klasse /des Jahrgangs oder Bildungsgangs bewertet werden.
 - dass es keine für die Lehrkraft ‚lästigen‘ Diskussionen über die Bewertungen gibt, da immer auf das Schema verwiesen werden kann und ein ‚Verstehen‘ von Argumenten seitens einzelner Schülerinnen oder Schüler nicht erforderlich ist.
- Leistungsbewertungen sind ein maßgeblicher Grund dafür, dass das Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen oder Schülern kein symmetrisches ist.
- Eine hinzugezogene Einschätzung einer Leistung einer Schülerin oder eines Schülers durch andere Schülerinnen und Schüler der Klasse kann dazu führen, dass die Bewertung letztlich als zutreffender (angemessener) akzeptiert wird.
- Leistungsbewertungen sind ein angemessenes Instrument, um die Schülerinnen und Schüler auf ein Leben in der Leistungsgesellschaft vorzubereiten.
 - außerdem wollen Schülerinnen und Schüler sich vergleichen und wollen wissen ‚wo sie stehen‘.
 - auch wenn es durch einzelne Bewertungen zu einem Bloßstellen eines Schülers oder einer Schülerin kommt.
- Letztlich liegt die Bewertungsmacht ausschließlich bei der Lehrkraft.
- Leistungsbewertungen können – teilweise – rein formal, etwa anhand der Häufigkeit der Beiträge im Unterricht erfolgen.
- Werden bei Leistungsbewertungen Dokumente erstellt, so haben diese Beweiskraft.

- Aufgrund eines Kollidierens unterschiedlicher Ansprüche an die Leistungsbewertung kann diese inkonsistent sein.

D Oberkategorie beeinflussende Eigenschaften und Umstände

a) Kategorie: (Erfolgs-)störende Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern

In dieser Kategorie finden sich Positionierungen, die sich auf Eigenschaften einzelner Schülerinnen oder Schüler beziehen, die sich störend auf Lehr- oder Lernprozesse auswirken. Denkbar sind Positionierungen, die diese Eigenschaften als (wesentliche) Ursache für Störungen oder Beeinträchtigungen benennen bzw. solche Zuschreibungen zurückweisen.

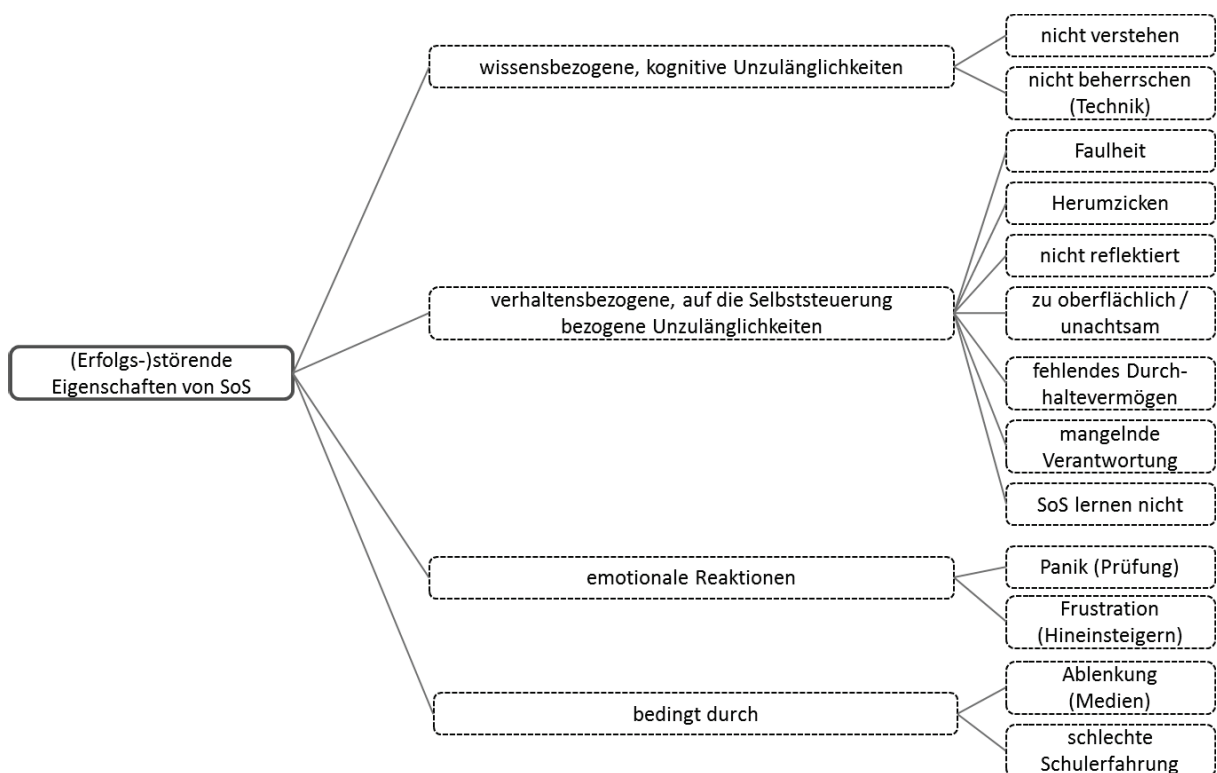


Abbildung 17: Positionierungen D.a: Kategorie: (Erfolgs-)störende Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern

Positionierungsmöglichkeiten:

- Schülerinnen oder Schüler sind in Hinblick auf ihre Vorkenntnisse, ihr Vorwissen oder ihre kognitive Leistungsfähigkeit nicht in der Lage, den Anforderungen (des Berufs, des Bildungsgangs) zu genügen, was sich darin ausdrückt, dass
 - sie bestimmte Thematiken oder Inhalte nicht verstehen.
 - ihnen eine Anwendung bestimmten Wissens und Könnens nicht gelingt und sie daher Aufgaben nicht bearbeiten oder ein Gerät nicht beherrschen können.
- Schülerinnen oder Schüler weisen Unzulänglichkeiten hinsichtlich ihres Verhaltens oder ihrer Fähigkeit, sich selbst zu steuern, auf, so dass es zu Problemen im Unterricht kommt.

- Schülerinnen oder Schüler sind faul (bereiten sich nicht auf den Unterricht vor, erledigen ihre Aufgaben nicht).
- Schülerinnen oder Schüler ‚zicken herum‘ (zeigen sich ‚widerborstig‘, gehen auf andere nicht ein) und stören damit andere oder die Lehrkraft.
- Schülerinnen oder Schüler sind nicht reflektiert, schätzen sich, ihre Leistungsfähigkeit, ihre Leistungen, ihr Verhalten falsch ein.
- Schülerinnen oder Schüler sind zu oberflächlich, geben sich nicht ausreichend Mühe bei der Bearbeitung der Anforderungen oder arbeiten zu oberflächlich.
- Schülerinnen oder Schüler zeigen kein Durchhaltevermögen.
- Schülerinnen oder Schüler übernehmen nicht in dem erforderlichen Maße Verantwortung für das eigene Handeln bei der Bearbeitung von Aufgaben oder bei der Vorbereitung auf Klausuren oder Prüfungen.
- Schülerinnen oder Schüler sind nicht bereit, aktiv zu lernen.
- Schülerinnen oder Schüler reagieren in emotionaler Weise, so dass es zu Problemen in der Bewältigung der Anforderungen bzw. im Miteinander kommt.
 - Schülerinnen oder Schüler kommen (etwa während einer Prüfung) in Panik und arbeiten dann nicht so konzentriert, wie es erforderlich wäre.
 - Schülerinnen oder Schüler werden aufgrund erlebter Frustration in einer Abwärtsspirale immer unzugänglicher.
- Zu (erfolgs-)störenden Erscheinungen bei Schülerinnen oder Schülern kommt es,
 - weil sie durch Medien (z. B. Smartphone) abgelenkt sind.
 - weil sie schlechte Schulerfahrungen gemacht haben.

b) Kategorie: (Erfolgs-)begünstigende Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern

In dieser Kategorie finden sich Positionierungen, die sich auf Eigenschaften einzelner Schülerinnen oder Schüler beziehen, die sich begünstigend auf Lehr- oder Lernprozesse auswirken. Denkbar sind Positionierungen, die diese Eigenschaften als wünschenswert, aber nicht realisiert ansehen und solche, die davon ausgehen, daran ansetzend pädagogisch handeln zu können.

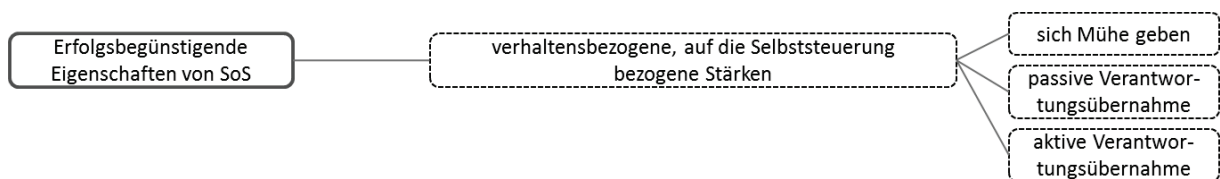


Abbildung 18: Positionierungen: D.b: Kategorie: (Erfolgs-)begünstigende Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern

Positionierungsmöglichkeiten:

- Schülerinnen und Schüler verhalten sich willentlich zu dem Lehrangebot und zu den an sie gerichteten Anforderungen. Sie können
 - sich Mühe geben (etwa bei der Bearbeitung von Aufgaben), also zielgerichtet das tun, was ihnen aufgetragen wurde.
 - passiv Verantwortung übernehmen. Gemeint ist, dass die Schülerinnen und Schüler von sich aus das tun, was die Lehrkraft erwartet, ohne dass ihnen dies immer wieder kleinschrittig nahegelegt werden muss.
 - aktiv Verantwortung übernehmen. Gemeint ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler von sich aus eigenständig mit den (vorgegebenen) Themen und Inhalten auseinandersetzen.

c) Kategorie: (Erfolgs-)störende Umstände

In dieser Kategorie finden sich Positionierungen, die sich auf Umstände beziehen, die sich störend auf Lehr- oder Lernprozesse auswirken. Denkbar sind Positionierungen, die diese Umstände als (wesentliche) Ursache für die Störungen oder Beeinträchtigungen benennen bzw. solche Zuschreibungen zurückweisen.

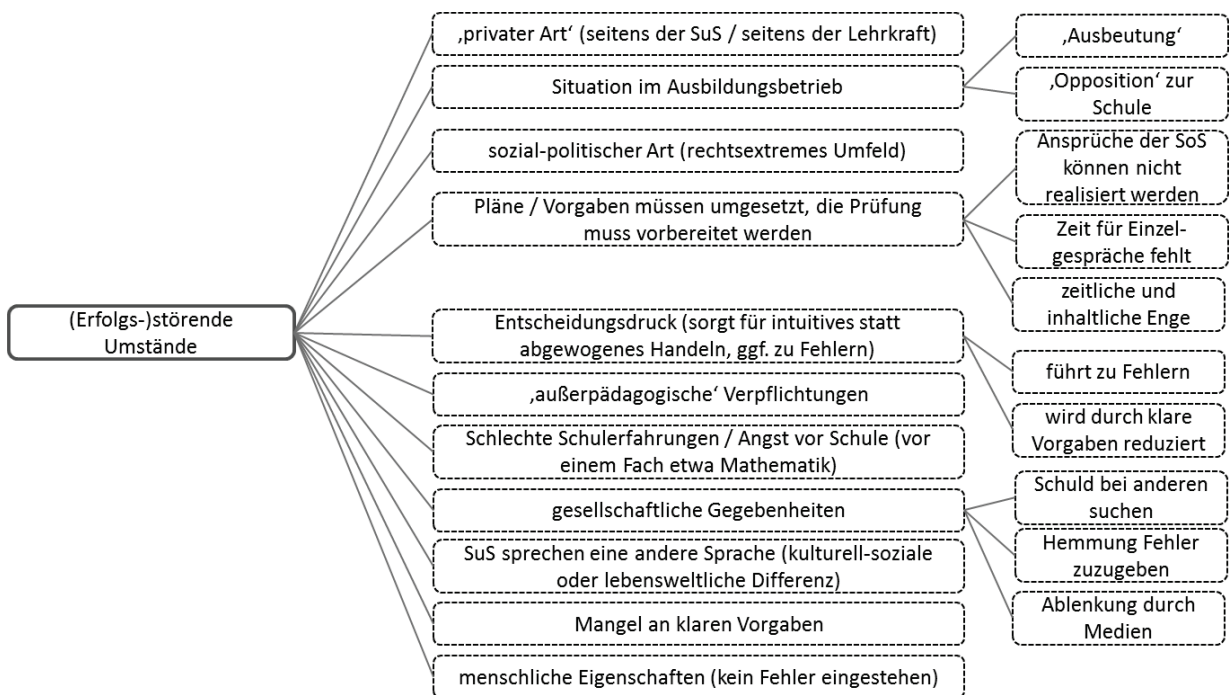


Abbildung 19: Positionierungen D.c: Kategorie: (Erfolgs-)störende Umstände

Positionierungsmöglichkeiten:

- Schülerinnen und Schüler können durch ‚private Probleme‘ oder schwierige private Situationen (eigene Kinder, Schwangerschaft) beeinträchtigt sein.
- Die Situation im Ausbildungsbetrieb des Schülers oder der Schülerin beeinträchtigt die schulischen Lehr-Lern-Situationen, weil

- der Ausbildungsbetrieb die Bemühungen der Schule nicht unterstützt oder unterläuft (etwa durch die Sichtweise, die Schule bzw. die dort vermittelten theoretischen Inhalten seien überflüssig, ‚richtig‘ gelernt werden könne nur im Betrieb).
- Schülerinnen oder Schüler Arbeitsbedingungen haben, die sich belastend auswirken oder genötigt werden, die Schule nicht zu besuchen, wenn der Betrieb auf ihre Arbeitskraft zurückgreifen will („...*ich denke das ist auch der Unterschied, dass wir die Betriebe nicht schlecht reden, denen neutral gegenüber stehen und auch kooperieren und das was hier passiert ist, dass Betriebe ohne Vorankündigung ihre Azubis abziehen und sagen morgen haben wir ein paar Gäste mehr, also kommst du in den Betrieb, damit vermitteln sie ja eben den Schülern eigentlich ist es egal ob du in der Schule bist und wenn viel Arbeit anliegt, kommst du halt in den Betrieb“ 040205 - 390)*
- Schülerinnen oder Schüler sind in einem problematischen Peer-Group-Umfeld (etwa in der rechtsextremen Szene).
- Die Vorgaben bezogen auf die Bearbeitung der durch die Lehrpläne oder schulinternen Curricula vorgegebenen Inhalte bzw. die Orientierung an den für die Prüfung vorzubereitenden Inhalten führen dazu, dass
 - eine angemessene Auseinandersetzung mit den Ansprüchen der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigt ist bzw. diese nicht realisiert werden kann.
 - die Zeit für Einzelgespräche mit den Schülerinnen und Schülern fehlt.
 - grundsätzlich wenig Zeit und wenig Spielraum in Hinblick auf die Inhalte vorhanden sind.
- Die Notwendigkeit, sich in einer (angespannten) sozialen Situation rasch entscheiden zu müssen, führt zu intuitivem statt zu abgewogenem Handeln;
 - dies erhöht das Risiko, Fehler zu machen.
 - dies könnte durch klare Vorgaben verringert werden.
- Verpflichtungen, denen parallel zum Unterricht nachgekommen werden muss (etwa telefonische Fehlmeldungen an die Betriebe, kurzfristige organisatorische Gegebenheiten), beeinträchtigen die Durchführung und die Konzentration auf die Lehr-Lern-Prozesse.
- Bei den Schülerinnen und Schülern vorhandene Ängste vor der Schule (ggf. resultierend aus schlechten Schulerfahrungen) oder vor einem bestimmten Fach, beeinträchtigen deren Bereitschaft, sich auf Lehrangebote einzulassen.
- In der Gesellschaft verbreitete Haltungen und Gegebenheiten beeinträchtigen auch eine ausreichende Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler; wie z. B.

- die Neigung, Fehler bei anderen zu suchen.
- eine Hemmung, Fehler zuzugestehen.
- Ablenkung durch Medien.
- Aufgrund einer Differenz zwischen Lehrkraft und Schülerinnen oder Schülern hinsichtlich der jeweiligen (kulturell-sozialen) Lebenswelt ist eine Verständigung zwischen beiden Seiten erschwert.
- Ein Mangel an Vorgaben, schulinternen Absprachen oder Festlegungen erschwert das pädagogische Handeln (umgekehrt würde dieses durch solche strukturellen Elemente erleichtert).
- Menschliche Eigenschaften, wie etwa die Neigung, keine Fehler zuzugestehen, behindern eine weitergehende Verantwortung der Schülerinnen oder Schüler.

E Kategorie: Herstellbarkeit von Prüfungserfolg

In dieser Kategorie finden sich Positionierungen, die sich auf Handlungen der Lehrkraft beziehen, die darauf zielen, (Prüfungs-)Erfolge der Schülerinnen und Schüler herbeizuführen. Denkbar sind Positionierungen, die dieses konstatieren oder solche, die davon ausgehen, dass es keine Wirkungsbeziehung gibt.

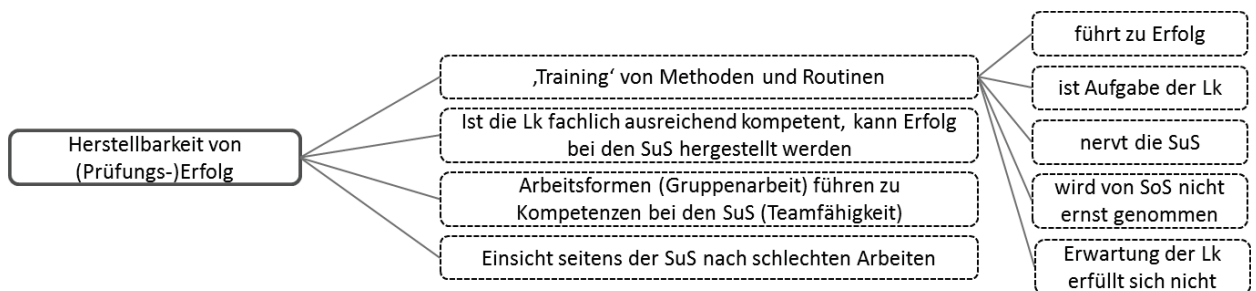


Abbildung 20: Positionierungen E: Kategorie: Herstellbarkeit von Prüfungserfolg

Positionierungsmöglichkeiten:

- Die Vorbereitung auf Prüfungen oder sonstige Leistungsnachweise erfolgt durch regelmäßige Anwendung bestimmter Methoden aber auch durch wiederholtes Bearbeiten von (Prüfungs-)Fragen und zugehörigen Antworten (Training), falls erforderlich von Beginn der Ausbildung an Schritt für Schritt.
 - Dieses Training führt dazu, dass die Schülerinnen und Schüler in den Prüfungen besser abschneiden.
 - Dieses Training ist eine zentrale Aufgabe der Lehrkräfte an beruflichen Schulen.
 - Schülerinnen oder Schüler sind mitunter genervt von dieser Art des Trainings.
 - Es gibt Schülerinnen oder Schüler, die dieses Training nicht ernst nehmen.
 - Trotz des erfolgten Trainings stellt sich der erwartete Erfolg nicht in erwünschtem Maße ein.

- Bei guter fachlicher Kompetenz der Lehrkraft kann diese die Schülerinnen und Schüler zum erfolgreichen Abschluss bringen.
- Werden im Unterricht bestimmte Arbeitsformen (etwa Gruppenarbeit) eingesetzt, so führt dies zu verbesserten / erweiterten Kompetenzen (z. B. Teamfähigkeit) der Schülerinnen und Schüler.
- Nach schlechten Ergebnissen in Klausuren sehen manche Schülerinnen oder Schüler die Notwendigkeit eines systematischen Trainings ein.

F Kategorie: externe Erwartungen / Vorgaben

In dieser Kategorie finden sich Positionierungen, die sich auf relevante externe Erwartungen bzw. Vorgaben beziehen. Denkbar sind Positionierungen, die solche Erwartungen oder Vorgaben als handlungsbestimmend benennen bzw. solche, die von der Hinterfragbarkeit externer Erwartungen oder Vorgaben ausgehen. Bezogen auf die Positionierungen, die von einer Handlungsbestimmung ausgehen sind solche denkbar, die externe Erwartungen oder Vorgaben als hilfreich für das Handeln als Lehrkraft konstatieren bzw. solche, die von ungünstigen Wirkungen ausgehen.

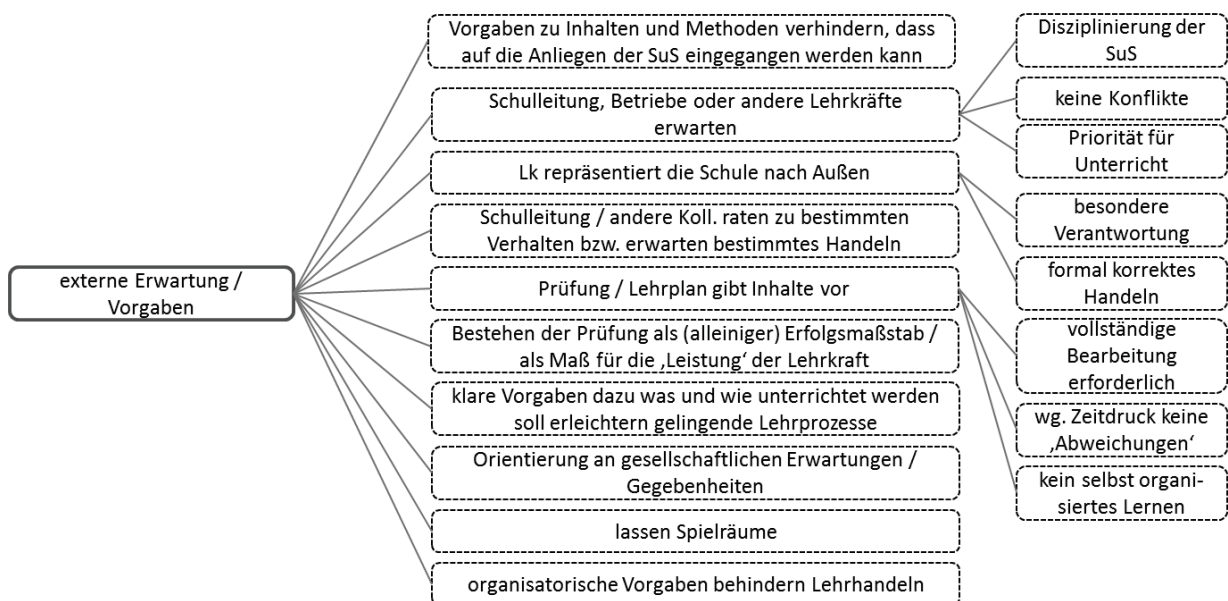


Abbildung 21: Positionierungen F: Kategorie: externe Erwartungen / Vorgaben

Positionierungsmöglichkeiten

- Vorgaben etwa durch Lehrpläne oder durch schulinterne Absprachen verhindern, dass wegen fehlender Zeit oder wegen fehlenden inhaltlichen Bezugs zu diesen Vorgaben auf thematische oder operative (auf die Bearbeitungsform von Aufgaben bezogene) Anliegen der Schülerinnen und Schüler eingegangen werden kann.
- Offen ausgesprochene oder implizit vorhandene Erwartungen der Schulleitung, der Ausbildungsbetriebe oder von Kolleginnen oder Kollegen laufen darauf hinaus, dass die Lehrkraft dafür sorgen muss,

- dass sie die Schülerinnen und Schüler so diszipliniert, dass der in der Schule übliche Verhaltensrahmen nicht überschritten wird.
- dass keine offenen Konflikte ‚nach draußen‘ (außerhalb des Klassenraums / außerhalb der Schule) dringen.
- dass Unterricht als formaler, struktureller Prozess so stattfindet wie vorgesehen.
- Die Lehrkraft ist das ‚Aushängeschild‘ der Schule nach Außen und repräsentiert diese insbesondere gegenüber den Betrieben.
 - Dies bedeutet eine besondere Verantwortung.
 - Dies erzwingt ein formal besonders korrektes Handeln.
- Schulleitung oder andere Kollegen liefern relevante Sichtweisen zu bestimmten Handlungsanforderungen und deren Realisierung; sie raten einem zu einem bestimmten Verhalten oder erwarten ein bestimmtes Handeln.
- Die (extern festgelegten) Prüfungen bzw. Lehrpläne geben die im Unterricht zu behandelnden Inhalte vor.
 - Eine vollständige Behandlung dieser Inhalte ist erforderlich, um sich gegenüber den Schülerinnen und Schülern, aber auch gegenüber Schulleitung oder Betrieben rechtfertigen zu können.
 - Aufgrund des Zeit- und Stoffdrucks sind ‚Abweichungen‘ vom damit vorgegebenen Pensum kaum möglich.
 - Dies schließt bestimmte Bearbeitungsformen (selbstorganisiertes Lernen) aus.
- Der ausschlaggebende Erfolgsmaßstab für das pädagogische Handeln ist, dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler die Prüfungen möglichst gut bestehen.
- Klare externe Vorgaben (etwa durch Lehrpläne, Prüfungen, schulinterne Regelungen) zu Inhalten und Arbeitsformen erleichtern der Lehrkraft die Durchführung bzw. Begründung von Lehrangeboten.
- Externe Erwartungen bzw. Gegebenheiten (z. B. die Vorbereitung auf die Leistungsgesellschaft) müssen bei der Gestaltung der Lehr-Lern-Situationen Berücksichtigung finden.
- Trotz aller Vorgaben und Erwartungen gibt es Spielräume, die für eine eigenständige Gestaltung genutzt werden können.
- Organisatorische Vorgaben behindern das Handeln der Lehrkraft (indem sie etwa Zeit beanspruchen, die für das ‚Kerngeschäft‘ verloren geht).

G Kategorie: soziale Klassengemeinschaft

In dieser Kategorie finden sich Positionierungen, die sich auf das soziale Miteinander in der Klasse (einschließlich der Lehrkraft) beziehen. Denkbar sind Positionierungen, die von einer

Beeinflussbarkeit des sozialen Miteinanders durch die Lehrkraft ausgehen bzw. solche die dies negieren. Bei beiden Varianten sind Positionierungen denkbar, die entweder günstige Einflüsse auf die Lehr-Lern-Prozesse benennen bzw. solche, die sich auf die Möglichkeit störender Einflüsse beziehen.

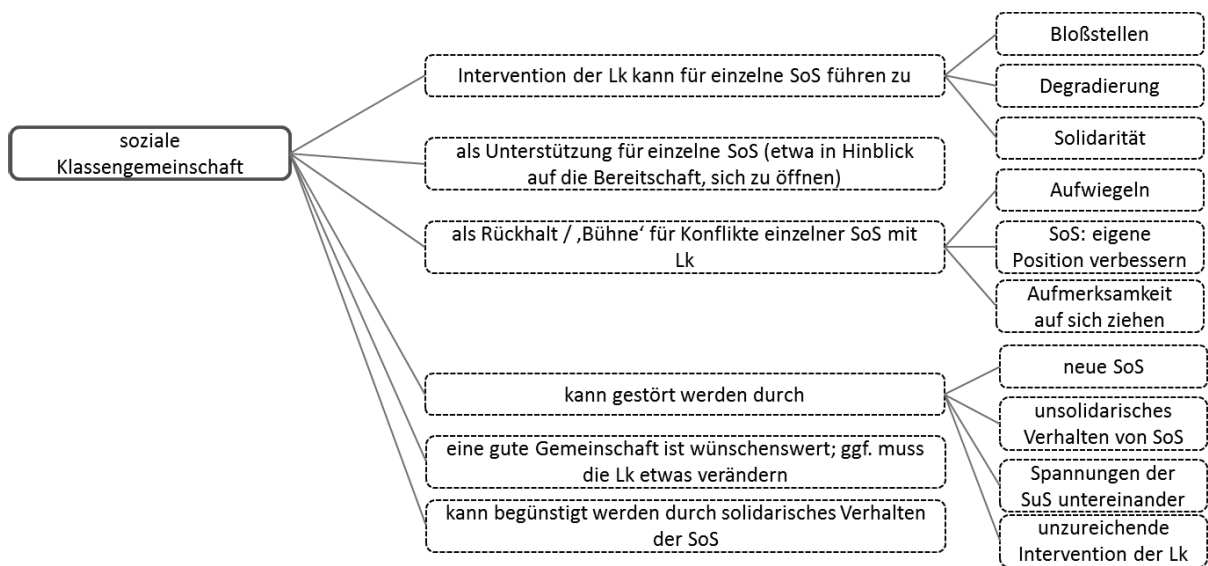


Abbildung 22: Positionierungen G: Kategorie: soziale Klassengemeinschaft

Positionierungsmöglichkeiten:

- Eine Intervention der Lehrkraft gegenüber einer einzelnen Schülerin oder einem einzelnen Schüler kann führen zu
 - einem Bloßstellen dieser Schülerin bzw. dieses Schülers (etwa verbunden mit Gefühlen der Peinlichkeit oder der Scham) („Aber auch gemerkt hab', dass ich diese Person in dem Moment auch unheimlich bloßgestellt hab', verletzt hab' und das einfach 'ne schwierige Situation war für uns beide auszuhalten“ 030103 - 29).
 - einer Degradierung dieser Schülerin bzw. dieses Schülers im sozialen Gefüge der Klasse.
 - einer Solidaritätsbekundung seitens anderer Schülerinnen oder Schüler.
- Einzelne Schülerinnen oder Schüler können durch die Klassengemeinschaft unterstützt werden (etwa indem eine Bereitschaft gefördert wird, sich zu öffnen).
- Vor der Klasse können einzelne Schülerinnen oder Schüler Konflikte mit der Lehrkraft austragen und dabei die Situation als ‚Bühne‘ nutzen bzw. sich auf den Rückhalt durch die Klasse stützen.
 - So kann es zu einem Aufwiegeln der Klasse gegen die Lehrkraft kommen („So, 'ne ganz komische Art. Und dieses, ja, so 'ne Lagerbildung irgendwie zu provozieren, in einer Klasse, wo die Stimmung grundsätzlich eigentlich zwischen mir und den Schülern ganz gut war“ 030202 - 180).

- So können Schülerinnen oder Schüler ggf. ihre eigene Stellung im sozialen Gefüge der Klasse verbessern.
- So kann es einzelnen Schülerinnen oder Schülern gelingen die (gesamte) Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen.
- Die soziale Klassengemeinschaft kann gestört werden durch
 - neu hinzukommende Schülerinnen oder Schüler.
 - unsolidarisches Verhalten einzelner Schülerinnen oder Schüler gegenüber anderen.
 - anhaltende Spannungen der Schülerinnen und Schüler untereinander.
 - eine unzureichende Intervention / Sanktionierung durch die Lehrkraft.
- Eine gute soziale Klassengemeinschaft ist wünschenswert; ggf. muss daher die Lehrkraft ihr Handeln modifizieren, um diese (wieder) herzustellen.
- Solidarisches Verhalten der einzelnen Schülerinnen oder Schüler begünstigt eine gute soziale Klassengemeinschaft.

5.1.2 Deutungsmacht als theoretisches Konstrukt

Aus dem Spektrum der Positionierungsmöglichkeiten, wie es sich vor allem aus den Bedeutungs-Begründungs-Analysen in ihren komparativen Verfahrensschritten ergeben hat und wie es im vorangegangenen Kapitel dargestellt wurde, ragen besonders die Kategorien zur ‚Deutungsmacht‘ hervor. Dieser Begriff wurde im Rahmen der Analyse als intuitive Kategorie gefasst, da er für die darunter subsumierten Positionierungen in treffender Weise als Zusammenfassung bzw. Abstraktion geeignet schien. In den sequentiellen Verfahrensschritten der Bedeutungs-Begründungs-Analysen wurde dann sichtbar, dass es sich offenbar um eine Art Schlüsselkategorie handelt, die sich abzeichnende subjektive Bedeutungs-Begründungs-Muster (siehe 5.2) in besonderer Weise charakterisiert.

In den empirisch erfassten Konkretisierungen dieser Kategorie wird deutlich, dass es dabei auch um eine Begrenzung einer Deutungskonstituierung durch die Schülerinnen und Schüler und damit um eine Einschränkung einer Selbst- und Weltverständigung mittels expansiven Lernens geht. Mit diesen Verweisen auf den doppelten Bildungsbegriff, von dem in der vorliegenden Arbeit ausgegangen wird, bzw. auf das ausgearbeitete Verständnis von Lernen und Lernunterstützung, tritt die Bedeutung der Kategorie in besonderer Weise hervor⁴⁹.

Daraus ergab sich die Notwendigkeit, eine exakte begriffliche Fassung zu gewinnen, um aus einem geklärten begrifflichen Verständnis heraus den Stellenwert der Kategorie besser er-messen und die sich abzeichnenden Charakteristika besser einordnen zu können. Als

⁴⁹ Anschlüsse zu den Arbeiten Deweys (etwa Dewey und Oelkers 1993) könnten an dieser Stelle ansetzen (vgl. dazu etwa Schenz 2007).

Grundlage hierfür dient das Verständnis Stoellgers (2014), das im Folgenden zunächst beschrieben wird, bevor die Ergebnisse der Reinterpretation dargestellt werden (siehe 5.1.3), die u. a. deswegen erforderlich war, um einen Anschluss an das der Arbeit zugrundeliegende begrifflich-theoretische Gesamtkonzept (siehe Kapitel 3) herzustellen.

Stoellger geht von einer „Pluralisierung von Deutungsangeboten“ und einer „Eskalation von Deutungsmachtansprüchen“ (S. 1) aus; sein Anliegen sei es, die „Konstellationen und Konflikte von Deutungsmacht“ zu konzeptualisieren (S. 2). Da Deutungsprozesse machtbesetzt und umgekehrt Machtprozesse deutungsabhängig seien, wäre es falsch, eine Asymmetrie zwischen beiden vorauszusetzen. So sei ein hermeneutischer Anspruch auf die Wahrheit einer Deutung, die Macht nur als sekundären Aspekt thematisiert, ebenso problematisch wie eine systemtheoretische oder diskursanalytische Setzung mit einem Primat der Strukturen und einer sekundären Bedeutung der Semantik (vgl. S. 2). Erforderlich sei es, Deutung und Macht in ihren Verflechtungen differenziert zu verstehen (vgl. S. 3): „Es gibt Machtformen, die keine Deutungsmacht sind“ (S. 3), möglicherweise gäbe es aber keine machtfreien Deutungsprozesse.

Hinsichtlich der Frage der Anerkennung von Deutungsmachtansprüchen seien normative Ansprüche formaler Art, materialer (inhaltlicher) Art, interkulturell-lateraler Art, partikulare oder regionale Ansprüche zu unterscheiden. Es gäbe Deutungsmachtkonflikte zwischen Kulturen und zwischen Diskursen in Kulturen, womit sich z. B. auch die Frage nach einer möglichen Distanz der Wissenschaft (vgl. S. 3) stelle. Zu klären sei wie Deutungsmacht entstehe, funktioniere und vergehe, was Deutungsmacht genau sei, welche Dimensionen Macht und Deutung hätten und wann und warum Deutungen anerkannt würden (vgl. S. 4).

Stoellger versteht Deutungsmacht als „intrinsisch, semantisch und kommunikativ verfasste Machtform“ (S. 4). Deutungsmacht sei eine „Manifestation von Geltungs- und Machtansprüchen“ (S. 4) und sie sei konfliktiv. Er entwickelt sein Verständnis bezogen auf Religion und „belief systems“. Dabei versteht er Religion als Kommunikationsmedium, das nicht nur Information und Mitteilungen sondern auch Verstehen beinhaltet und dazu dient, Kontingenz zu reduzieren und unbestimmbare Transzendenz in bestimmte Immanenz zu transformieren. Religion sei gegeben in historischer und kultureller Pluralität symbolischer Praktiken (vgl. S. 5). Als Oberbegriff verwendet er „belief systems“ (S. 6) und geht davon aus, dass „belief cluster“ Strukturen seien, die (teilweise) auch von anderen geteilt würden, sie seien „Gewissheiten im Kontext einer Lebensform“ (S. 7). Deutungsmacht impliziere daher einen Wahrheits- und Geltungsanspruch. Mit diesen Klärungen könnten auch Mythen bzw. implizite „beliefs“ erfasst werden (vgl. S. 8).

Stoellger nutzt für seine Herleitungen eine Hermeneutik im Zeichen der Differenz (vgl. S. 9), so dass Neues nicht als Variante des Alten inkludiert werde; vielmehr gehe es darum, systematisch offen für das Einbeziehen von Verstehen, Verständigung, Kommunikation und Interpretation zu sein (vgl. S. 9). Er verstehe seine Hermeneutik als „interdisziplinär verantwortete Form des erfahrungsgeleiteten Umgangs mit Deutungs- und Interpretationskonflikten“ (S. 9). Es gehe um die „Kunst der Deutungskonfliktbearbeitung“ (S. 10). Als kontrastierende

Antwort auf die Soziologie Bourdieus und die Diskursanalyse Foucaults sieht er das Verhältnis von Deutung und Macht als ungeklärte Spannung der hermeneutischen Tradition (a. a. O.): „Hermeneutik ohne Machtanalyse ist blind, (...) Machtanalyse ohne Hermeneutik ist verständnislos“ (S. 10).

Deutung sei eine „kommunikative Handlung oder Zeichenpraxis (...) eine Weise des Zeigens (...) in semantisch differenzierter Weise sprachlich (...) in der Regel bewusst, meist intentional“ (S. 12). „Deutung dient der Lenkung der Wahrnehmung (...) und Aufmerksamkeit ihrer Adressaten, die ihr durch Aufmerksamkeit bis zur Anerkennung (...) folgen (sollen)“ (a. a. O.). Ziel der Deutung sei es Relevanz zu setzen, Unterschiede zu verdeutlichen bzw. eine Verständigung über das Gedeutete zu ermöglichen. Dabei sei Aufmerksamkeit ein Machteffekt (vgl. S. 13); dies gelte erst recht, wenn dem Gedeuteten eine Bedeutung zugewiesen wird mittels Techniken zur Wahrnehmung und Anerkennung.

Deutungsmacht bleibe - anders als andere Machtformen - abhängig von der Anerkennung durch die Adressierten (vgl. S. 13). Deutung impliziere Macht insofern ihr Wahrnehmung und Aufmerksamkeit folgten; der Deutungsmachtanspruch würde daher ausdifferenziert je nach dem Anspruch an Reichweite bzw. methodische Durchsetzung (vgl. S. 14). Konflikte entstünden durch ein Nichtfolgen, eine abweichende Deutung oder durch ein anderes Ordnungssystem (vgl. S. 14). Aber es gebe auch die Möglichkeit bzw. Situationen, in denen etwas als Nichtdeutung ausgegeben und damit der Deutungscharakter verschleiert werde (z. B. wenn naturwissenschaftliche Erkenntnisse als nicht gedeutete Fakten dargestellt würden). Für solche Situationen gelte: „(D)ie Macht verwischt ihre Spuren“ (S. 15).

Wegen einer möglichen Beliebigkeit von Deutungen müsse es Ordnungen geben, die darüber entscheiden, was als Deutung gelten könne und was nicht. Die Anerkennung beziehe sich, wenn der Deutung gefolgt würde, also sowohl auf die Deutungsordnung als auch auf die konkrete Deutung selbst (vgl. S. 16). Zu bedenken sei, dass es Macht im Medium des Handelns sowie Macht als Struktur gebe, die Bestimmtes ermöglichen, anderes ausschließen, z. B. in Hinblick auf das strukturelle, mediale und soziale Bedingungsgefüge für und von Deutungen (vgl. S. 24). Folgten die Adressierten der Deutung nicht, könne es zu einem Übergang von Deutung zu unmittelbarer Machtanwendung durch den Deutenden kommen (vgl. S. 24).

Macht impliziere Deutung, da sich Macht in Deutungspraktiken manifestiere. Macht sei eine Kraft (Möglichkeit) oder ein Vermögen, Mögliches wirklich werden zu lassen (vgl. S. 26) bzw. zu verhindern, dass Mögliches wirklich werde sowie eine Kraft (Möglichkeit) oder ein Vermögen, bestimmtes Unmögliches möglich werden zu lassen (vgl. S. 27). Macht müsse modal begriffen werden als Bestimmung der Relationen, Übergänge und Grenzverschiebungen von Möglichem zu Wirklichem bzw. Unmöglichem zu Möglichem (vgl. S. 28). Macht zeige sich, werde manifest ohne allerdings in den Manifestationen aufzugehen (vgl. S. 29). Sie zeige sich, sofern sie wirksam sei.

Die „Deutungsform von Macht ist ihre Medialität - und umgekehrt: die Eigendynamik von Medialität wird als Deutungsmacht bestimmbar“ (S. 30). Stoellger geht dabei von Mikropraktiken der Machtausübung aus. „Mikropraktik heißt, dass Macht eingesetzt wird, um das Handeln anderer in einer bestimmten Art und Weise zu disziplinieren und den Einsatz von Gewalt überflüssig werden zu lassen“ (S. 31). Dies sei ein wesentliches Charakteristikum liberaler Demokratien, verbunden mit einer Akzeptanz von Deutungspluralität.

Deutungsmacht sei in der Gesellschaft verteilt bzw. zerstreut (vgl. S. 31); sie werde erst dann wirksam, wenn sie faktisch befolgt werde (vgl. S. 34). Deutungsmacht sei Macht zur Deutung, Macht einer Deutung oder Macht der Deutungsbedingungen (Einbettung in Deutungsprozesse wie Tradition, Institution, Sprache, Rezeption (vgl. S. 36).

„Deutungsmacht ist personal das Vermögen zur Deutung oder dazu, mit Deutung Macht auszuüben, nicht-personal die (Kraft oder) Möglichkeit zur Deutung oder zur Macht in Form der Deutung, näherhin medial die Möglichkeit und das Wirkungspotenzial einer Deutung und strukturell die Macht zur Ermöglichung bzw. Verwirklichung einer Deutung (resp. deren Negation)“ (S. 36f.). „Deutungsmacht ist auch die Macht einer Deutung (...), die ihr z. B. kraft ihrer Rezipienten (Aufmerksamkeit, Anerkennung), kraft der Medien und Techniken (Sprache, Bild) oder kraft überzeugender Argumente zukommen kann“ (S. 37).

Im Normalfall sei die Deutungsmacht bereits anerkannt, also selbstverständlich und werde nicht thematisiert (vgl. S. 41). So hätten etwa Lehrkräfte im Rahmen der Institutionalisierung von Deutungsmacht (also in dem Kontext Schule, in der Deutungsmacht ein wesentliches Element des institutionellen Rahmens darstellt) immer wieder das Problem, dass ihre Deutungsmacht in Frage gestellt würde⁵⁰.

Im Konfliktfall würde Deutungsmacht entstehen oder vergehen, sie werde thematisch oder problematisch, wenn das Thema oder das Problem als solches geteilt werde; erst dann komme es zum Deutungskonflikt; alternativ gebe es auch divergierende Deutungen bei denen eine Koexistenz akzeptiert werde (vgl. S. 42). Hinter den Deutungsmachtauseinandersetzungen würden Machtkonflikte sichtbar, die anderen Regeln als denen einer Überlegenheit des besseren Arguments folgten.

Auch wenn Stoellger seine Konzeptualisierung mit Blick auf Religion durchführt, so wird über die gedankliche Erweiterung auf belief systems bereits sichtbar, dass er ein übergreifendes Verständnis von Deutungsmacht als Anliegen hat. Deutung beinhaltet immer auch Verstehen und Deutungsmacht habe das Ziel Kontingenz zu reduzieren. Belief clusters seien Strukturen, die teilweise von anderen geteilt würden, sie seien Gewissheiten bezogen auf eine bestimmte Form des Lebens (s. o.). Ausgehend von diesen Aussagen lässt sich Stoellgers Deutungsmachtkonzept mit der in der vorliegenden Arbeit verwendeten Begrifflichkeit reformulieren: So können belief systems als gesellschaftliche Bedeutungsstrukturen verstanden werden, die – bezogen auf eine bestimmte Lebenslage bzw. -position – sich in Schnittmen-

⁵⁰ Stoellger führt dies lediglich als Beispiel an; eine weitergehende Auseinandersetzung mit der Frage, was seine Überlegungen in Hinblick auf Lehrkräfte bedeuten, erfolgt nicht.

gen subjektiv reinterpremierter Bedeutungen wiederfinden (belief clusters) und ein intersubjektives wechselseitiges Verstehen und ein Verstehen der Welt durch damit verbundene Geltungs- und Wahrheitsansprüche prinzipiell ermöglichen aber auch einschränken.

Letzteres verdeutlicht, dass – hierauf weist Stoellger am Rande auch hin – Deutungsmacht gerade auch in Hinblick auf Lehr-Lern-Situationen in den Blick genommen werden sollte und zwar vor dem Hintergrund einer Pluralisierung von Deutungen und einer Veränderung von Machtausübung, die sich in liberal-demokratischen Gesellschaften abwendet von manifester Gewalt und hinwendet zu der intrinsisch, semantisch und kommunikativ verfassten Machtform Deutungsmacht. Hier wird die Verbindung zu den auf Lehr-Lern-Situationen bezogenen Machtanalysen, wie sie oben dargestellt wurden (mit Bezug auf Pongratz und Klingovski – siehe 3.2), deutlich. Gleichzeitig relativiert diese Sicht das Gewicht manifester Machtstrukturen, wie sie etwa von Holzkamp mit Bezug auf Foucault für die Schule herausgearbeitet wurden und fokussiert die Betrachtung verstärkt auf Internalisierungsprozesse und den Stellenwert von Deutungsmacht für diese Prozesse.

Der Forderung nach einer kritischen Reflexion wissenschaftlicher Deutungen, wie sie von Stoellger als unverzichtbar für eine Konzeptualisierung von Deutungsmacht angeführt wird, kann nur zugestimmt werden; die entsprechenden methodologischen Antworten wurden in dieser Arbeit bereits gegeben (siehe Kapitel 4).

Bei Deutungen geht es um die Lenkung der Aufmerksamkeit bis hin zur Anerkennung durch die Adressierten (s. o.). Hier wird die Intention der Deutenden nach Beeinflussung der Wahrnehmung aber auch der Sichtweisen der Angesprochenen hervorgehoben. Damit kommt Deutung als eine bestimmte Form bzw. ein bestimmter Aspekt des Handelns in intersubjektiven Verständigungssituationen und damit in Lehr-Lern-Situationen in den Fokus: Auch wenn Deutungsmacht auf Verständigung zielt (s. o.), dann manifestiert sich in dem Übermitteln von Bedeutungen eben doch immer auch eine Beeinflussung der Adressierten und sei es nur, weil deren Aufmerksamkeit sich auf etwas richtet, das vom Deutenden hervorgehoben wird. Ein neutrales Deuten in intersubjektiven Situationen gibt es nicht. Genauso wie über Deutungen alternative Bedeutungshorizonte angeboten werden und damit den Angesprochenen eine erweiterte oder vertiefte Aufschlüsselung eines Gegenstands möglich werden kann, genauso geben Deutungen die Betrachtungsrichtungen des Deutenden vor und drücken dessen Geltungs- und Wahrheitssetzungen aus.

Deutungsmacht kann auch dazu führen, dass Deutungen nicht in soziale Situationen eingebracht werden, so dass wechselseitige Bezugnahmen unterbleiben, die mit darin deutlich werdenden Differenzen in den Deutungen potenzielle Anlässe für Lernen hätten sein können.

Dennoch manifestiert sich Deutungsmacht erst dann, wenn sie anerkannt wird (s. o.). Ein alternativer Bedeutungshorizont kann eben nur angeboten werden; die Adressierten entscheiden, ob sie die damit verbundenen Reinterpretationen von Bedeutungen übernehmen, modifizieren oder zurückweisen.

Da es in der vorliegenden Arbeit nicht um Deutungsmacht als soziologische Struktur (also insbesondere nicht um nicht-personale Aspekte von Deutungsmacht), sondern um Deutungsmacht als auf eine intersubjektive Kommunikationssituation⁵¹ bezogenen Aspekt subjektiven Handelns geht, wird Deutungsmacht hier ausschließlich gefasst in Bezug auf das subjektive Vermögen zur Deutung oder hinsichtlich des Ausübens von Macht mittels Deutung.

5.1.3 Deutungsmacht als Entwurf zur Aufschlüsselung der empirischen Ergebnisse

Deutungsmacht wird im Anschluss an die Überlegungen des vorangehenden Abschnitts für die vorliegende Arbeit verstanden als eine Qualität oder ein Ergebnis einer Handlung, die darauf zielt oder impliziert, gesellschaftliche Bedeutungen in einem gegenstandsbezogenen oder sozialen Zusammenhang in einer bestimmten Auswahl und Reinterpretation mit einem Geltungs- oder Wahrheitsanspruch zu versehen, verbunden mit der Erwartung, dass andere dieser Setzung folgen. In der Handlung sind dabei stets das subjektive Vermögen Gegenstände oder soziale Zusammenhänge mit reinterpretierten Bedeutungen zu attribuieren sowie die Intention, mittels einer solchen Attribuierung Macht auszuüben, enthalten; je nach Situation tritt der eine oder der andere Aspekt in den Vordergrund. Wenn dabei im Folgenden von Deutungen gesprochen wird, so ist dies als Äquivalent zu reinterpretierten Bedeutungen (bzw. Bedeutungsstrukturen) als Inhalt bzw. - und darin liegt die Besonderheit - zu einer bewussten Verwendung von reinterpretierten Bedeutungen (bzw. Bedeutungsstrukturen) als an andere gerichtete kommunikative Handlung zu verstehen.

Für die vorliegenden Analysen (siehe 5.1.1 und 5.2) gilt es die beiden Varianten Attribuierungsvermögen bzw. Machtausübungsintention in den Blick zu nehmen, aber auch zu berücksichtigen, dass im Normalfall Deutungsmacht implizit ist und nicht thematisiert wird, im Konfliktfall aber thematisch wird. Dabei ist für Lehr-Lern-Verhältnisse aufgrund der in ihnen liegenden Spannungen und aufgrund der Variabilität der sozialen Situation von einer kontinuierlich antizipierten Konfliktsituation auszugehen. Lehrkräfte sind sich der Fragilität ihrer Deutungsmacht in der Regel bewusst⁵² und daher gezwungen, das Vermögen zur Deutung kontinuierlich zu erneuern, zu erweitern bzw. zu stabilisieren. Dies kann etwa geschehen durch Diagnose, durch kollegiale Kommunikation, durch eine Erweiterung des Methodenrepertoires, durch die Übernahme theoriegestützter Perspektiven, durch Reflexion des eigenen Handelns oder durch erhaltenes Feedback.

Wenn in den intuitiv abgeleiteten Kategorien der obigen Aufstellung nach inhaltlicher, sozialer und operativer Deutungsmacht differenziert wurde, dann wird diese Unterscheidung auch auf der Grundlage des nun explizit gefassten Begriffs Deutungsmacht beibehalten, auch wenn die operativen Aspekte einer Lehr-Lern-Situation als Teil der sozialen Situation ver-

⁵¹ In der Sprachlichkeit der Normalfall ist, aber auch nicht-verbal-sprachliche Deutungen eine Rolle spielen können.

⁵² Schon weil sie täglich erleben, dass ihre Deutungen nicht akzeptiert werden.

standen werden können. Der Grund dafür liegt in einer deutlichen Abgrenzung der operativen Aspekte in den Ergebnissen der Analysen.

Insbesondere bezogen auf die inhaltliche Deutungsmacht gibt es eine stark akzentuierte Anforderung (nicht nur seitens der ‚Institution‘ Schule, sondern durchaus auch seitens der Schülerinnen und Schüler) in Hinblick auf das Vermögen der Lehrkraft, zuverlässige reinterpretierte Bedeutungsmuster als Wissen mit Geltung und Anspruch auf Wahrheit darzubieten. Das Durchsetzen von Macht mittels inhaltlicher Deutungsmuster kann einerseits durch die bereits angesprochene Verknüpfung mit selektionsrelevanten Handlungen insbesondere im Bereich der Zensurengebung erfolgen, andererseits werden von Lehrkräften auch gesellschaftliche Bedeutungsmuster übermittelt, die Einschränkungen der Teilhabe legitimieren.

Anders dagegen ist - im Gegensatz etwa zu der Situation in den frühen 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts - die Situation bezogen auf die operative Deutungsmacht. Hier wird mitunter explizit erwartet, dass konkrete Deutungen als eine Möglichkeit unter anderen benannt werden, also eine praktizierte Deutungspluralität als professionelle Kompetenz gilt (siehe etwa Paseka et. al. 2011); allerdings gibt es auch hier die Variante, dass bestimmte Bedeutungsmuster durch die Lehrkräfte repliziert werden sollen (so etwa wenn es darum geht, bestimmte Methoden wie Gruppenarbeit oder selbstverantwortliches Lernen nicht nur als Arbeitsmethode in der Lerngruppe durchzusetzen, sondern auch die damit verbundenen Geltungs- und Wahrheitsansprüche zu vermitteln).

Wird von dem zu Beginn der vorliegenden Arbeit (siehe 1.1) bereits angesprochenen Zusammenhang zwischen neoliberaler Politik und einem dezidierten Einfordern erweiterter Selbstverantwortung ausgegangen, dann erschließt sich auch ein wachsender Stellenwert von Deutungsmacht: Sollen Schülerinnen oder Schüler in einem erhöhtem Maße eigenverantwortlich Lernanforderungen realisieren, dann setzt dies eine Akzeptanz von Deutungen voraus, die sich einerseits auf diese zu leistende Eigenverantwortung und andererseits auf die jeweils erwartete Realisierung von Anforderungen beziehen. Dies bringt eine erweiterte Einflussmöglichkeit für Schülerinnen oder Schüler mit sich, sind sie doch in erweitertem Maße in der Lage über das Akzeptieren oder das Verweigern von Akzeptanz Einfluss auf das Lehr-Lern-Arrangement zu nehmen. Auf der anderen Seite wird die damit verbundene Macht verschleiert, ist es doch nicht mehr die Lehrkraft, die auf die Realisierung auch von Anforderungen drängt, die nicht den Lerninteressen der Schülerinnen oder Schüler entsprechen. In dem Maß wie es gelingt Schülerinnen oder Schüler zur Akzeptanz der Übernahme von Eigenverantwortung zu bewegen, setzen sich diese in dem Interessenskonflikt mit sich selbst auseinander. Bedacht werden muss dabei allerdings, dass die Akzeptanz der Übernahme von Eigenverantwortung keineswegs unproblematisch erfolgt. Dem stehen etwa die Erfahrungen von Schülerinnen oder Schülern im Ausbildungsbetrieb entgegen, in dem sie u. U. eher an einer Verantwortungsübernahme gehindert werden. Aber auch die mit der Internalisierung des Interessenskonflikts verbundene negative Befindlichkeit kann sich durchaus als Verweigerung der Akzeptanz ausdrücken.

In Hinblick auf die soziale Deutungsmacht gibt es eine klare Anforderung an die Lehrkräfte, zuverlässige Deutungen (so etwa bezogen auf Diagnosen, die sich auf mögliche Handlungsgründe, die im sozialen Bereich liegen, beziehen bzw. in Hinblick auf die Frage, ob ein soziales Handeln einer Schülerin oder eines Schülers sanktionswürdig ist) zu liefern, allerdings auch hier verbunden mit einer erwarteten Bereitschaft ggf. die Möglichkeit anderslautender - und gleichwohl u. U. zutreffender - Deutungen in Rechnung zu stellen. Das Durchsetzen von Macht kommt immer dann zum Tragen, wenn es um die Schulpflicht bzw. das Einhalten institutionell gesetzter Regeln geht. Sowohl bezogen auf die operative wie auch auf die soziale Deutungsmacht ist die Frage des Folgens der Adressierten erheblich offener als dies bei der inhaltlichen Deutungsmacht der Fall ist⁵³.

Mit dem hier verwendeten Verständnis von Deutungsmacht lässt sich auch die Frage nach den Möglichkeiten der Schülerinnen oder Schüler klären, die Lehr-Lern-Situation zu beeinflussen: Diese beruhen darauf, dass Deutungsmacht nur dann wirksam wird, wenn den damit verbundenen Deutungen gefolgt wird. Akzeptieren Schülerinnen oder Schüler reinterpretierte Bedeutungsmuster der Lehrkraft nicht als gültig oder wahr, dann kann die Lehrkraft diesen Widerstand entweder ignorieren, versuchen mit anderen Deutungen auf Akzeptanz zu stoßen oder auf das Anwenden manifester Macht umschwenken. Eine Rolle wird dabei u. a. spielen, wie viele und welche Schülerinnen oder Schüler sich unfolgsam zeigen bzw. welchen Stellenwert die Entscheidungssituation hat, auf die sich die Deutung der Lehrkraft bezieht. Ein vollständiges Ignorieren der Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf die Deutungen bzw. die reinterpretierten Bedeutungsmuster, die von diesen aktiv eingebracht werden, kann die Lehrkraft jedenfalls auf Dauer nicht durchhalten (dies wäre nur bei einem vollständigen Übergang auf manifeste Machtausübung möglich). So kann das Lehr-Lern-Verhältnis letztlich nur als ein von allen Beteiligten beeinflusstes Arrangement verstanden werden, das gleichwohl asymmetrisch ist, ist letztlich doch nur die Lehrkraft legitimiert, auf manifeste Machtausübung überzugehen bzw. diese bezogen auf Zensurengebung und Schulpflicht sowieso zu praktizieren. Wegen der mit dem Lehr-Lern-Verhältnis verbundenen Spannungsfelder, aber auch wegen der in den Deutungen liegenden Widersprüche ist das Verhältnis notwendigerweise instabil; da aber temporär auch stabile Zustände hergestellt werden (ohne die ein Handeln aufgrund fehlender Sicherheit in Hinblick auf zutreffende Reinterpretationen relevanter Bedeutungen kaum begründet möglich wäre), wird dafür der Begriff metastabil verwendet.

Die Arrangements können so verstanden werden als Ausdruck eines Sets an (überwiegend) akzeptierten reinterpretierten Bedeutungsstrukturen (Deutungen) hinsichtlich

- der Bezugnahmen auf Lehr-Gegenstände (etwa: Welche Interessen werden mit welchem Stellenwert hierbei bedient),

⁵³ vgl. aber auch die nach Lüders dargestellten Ergebnisse von Arbeiten zur Interaktion von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, nach denen es immer auch um ein Durchsetzen von Situationsdefinitionen geht (siehe 2.6.1).

- der operativen Aspekte der Lehr-Lern-Situation (etwa: Welche Unterrichtsform oder welche Arbeitsweisen werden mit welchem zeitlichen Ausmaß und mit welchen Nützlichkeitsüberlegungen praktiziert) sowie
- der sozialen Situation (etwa: Wer engagiert sich mit welcher Zielsetzung wofür, bezieht sich auf wen, hat das Recht mit welcher Intensität wen zu kritisieren, welche Sanktionen sind akzeptabel).

Die Instabilität der Arrangements wird offenkundig durch Versuche der Lehrkraft, eine aus ihrer Sicht unzulängliche Akzeptanz durch das aktive Einbringen bislang nicht akzeptierter Deutungen herzustellen, aber auch durch Versuche der Schülerinnen und Schüler Akzeptanz, die etwa gezeigt wurde, um (offene) Konflikte und eine damit verbundene Offenbarung eigener Deutungen zu vermeiden, partiell wieder zurückzunehmen. Möglich ist aber auch, dass das Arrangement dadurch instabil wird, dass Schülerinnen oder Schüler eigene Deutungen offensiv einbringen; dann besteht die Chance, dass es durch eine Auseinandersetzung über die Differenzen in den Deutungen zu einem erweiterten Aufschluss des sachlichen oder sozialen Gegenstands kommt, auf den sich die beteiligten Deutungen beziehen.

Die Stabilität des Arrangements liegt seitens der Lehrkraft daran, dass ansonsten Planungen für Unterrichtssituationen so gut wie unmöglich wären. Nur wenn erwartet werden kann, dass einschlägige Deutungen auch akzeptiert werden, können die Thematisierung bestimmter inhaltlicher Aspekte bzw. die Modi der Bearbeitung geplant werden. Je mehr sich die Lehrkraft einem Handlungsdruck dahingehend ausgesetzt sieht, Planungen möglichst gut auch umzusetzen (wie dies etwa bei durch andere bewerteten Unterrichtsdurchführungen oder bei strikten Vorgaben für zu behandelnde Inhalte der Fall ist), desto mehr muss sie um eine möglichst große Stabilität des Arrangements bemüht sein. Seitens der Schülerinnen und Schüler liegt das Interesse an einer Stabilität in einer Überschaubarkeit und Vorhersehbarkeit der Lehr-Lern-Situation und – bezogen auf die inhaltlichen Deutungen – auf einer Kalkulierbarkeit der erforderlichen Anstrengung zur Bewältigung der Anforderungen von Leistungsnachweisen bzw. Prüfungen⁵⁴.

Betrachtet man das Phänomen der Pluralität von Lebenslagen und -positionen, so liefert der Deutungsmachtentwurf eine Erklärung der damit verbundenen, von Lehrkräften als Handlungsproblematiken erlebten (siehe etwa Wittek 2013) und etwa auch Stojanow thematisierten (siehe 3.3.2) Schwierigkeiten: Je eher auf einen Fundus von Deutungen, die von allen Beteiligten akzeptiert sind, zurückgegriffen werden kann, desto einfacher ist es, auch mit weiteren Deutungen auf Akzeptanz zu stoßen, desto eher können sich Lehrkräfte sicher sein, auf Akzeptanz stoßende Deutungen zu liefern. Umgekehrt führen Situationen, in denen wenig Gewissheit darüber herrscht, welcher Pool an gemeinsam akzeptierten Deutungen die Grundlage für Auseinandersetzungen um Deutungsdifferenzen ist, zu Verunsicherung. Die

⁵⁴ so dass die Hinweise auf die Abschlussprüfungen, wie sie häufig von Lehrkräften an beruflichen Schulen gegenüber den Schülerinnen und Schülern erfolgen, auch als Disziplinierung in Hinblick auf die Stabilität des Arrangements verstanden werden können.

von Helsper (2007) konstatierte begünstigende Konstellation⁵⁵ einer Ähnlichkeit des Habitus von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern könnte damit ebenso erklärt werden wie das von Lehrkräften an (Teilzeit-)Berufsschulen immer noch häufig eingebrachte Ideal der zwischen Ihnen und den Schülerinnen und Schülern geteilten Erfahrung einer Lehre in dem einschlägigen Ausbildungsberuf.

Während für eine Bildung im Sinne einer Welt- und Selbstverständigung instabile Lehr-Lern-Situationen - aufgrund der damit offenkundig werdenden Differenzen in den reinterpretierten Bedeutungen - die deutlich besseren Voraussetzungen bieten, legen die Konstellationen der Institution Schule eine Stabilität in den Arrangements nahe. All die Widersprüchlichkeiten und Unwägbarkeiten schulischer Lehr-Lern-Situationen, all das Widerspenstige, das als Realität eines schulischen Alltags erlebt wird, gilt es in Form eines Arrangements zu zähmen, um sich als Lehrkraft eine relative Handlungsfähigkeit zu sichern. Wohl wissend, dass dies eine Konstellation ist, die jederzeit brüchig werden kann, ermöglicht sie doch eine Performanz, die in der Regel dem entspricht, was von Unterricht erwartet wird. Dabei gibt es nicht das eine – für alle Lehrkräfte, alle Lehr-Lern-Verhältnisse und alle Lehr-Lern-Situationen – funktionale Arrangement, sondern eine Vielfalt von Arrangements, die mit einer Bandbreite von Positionierungen der Lehrkräfte einhergeht, wie sie sich in dem empirisch ermittelten Spektrum offenbart.

Aspekte der Leistungsbewertung aber auch des Durchsetzens der Schulpflicht sind nach dem hier vorgestellten Verständnis als manifeste Machtausübung zu sehen, da es dabei – in der Regel – keine Möglichkeit für die Schülerinnen oder Schüler gibt, sich zwischen einem Akzeptieren oder einer Verweigerung einer Akzeptanz zu entscheiden.

Bezogen auf die Alternative restriktive versus verallgemeinerte Handlungsfähigkeit sind Prozesse der Stabilisierung und des Aufbaus von Deutungsmacht sowie der Anwendung mit dem Ziel einer Beeinflussung der Adressierten zunächst Ausdruck einer restriktiven Handlungsfähigkeit. Es geht darum, den Status der relativen Handlungsfähigkeit zu sichern. Dies geht – in der restriktiven Variante – einher mit einer Verleugnung des Deutungshintergrunds und einer Mystifizierung des Gedeuteten als Tatsache. Indizien dafür sind etwa, dass Methoden, inhaltsbezogene Aufschlüsselungen, Merkmale, die sich auf Schülerinnen oder Schüler beziehen oder Interpretationen der sozialen Lehr-Lern-Situation absolut gesetzt und mit einem unhinterfragbaren Gültigkeits- bzw. Wahrheitsanspruch versehen werden. Ein anderer Hinweis auf diese Variante ist das Zurückweisen der Deutungen der Schülerinnen und Schüler, die den eigenen Deutungen nicht entsprechen. Hier kann dann noch unterschieden werden zwischen einer Zurückweisung aufgrund einer Ordnungsperspektive, die eine Geltung an Bedingungen knüpft, die von Schülerinnen oder Schülern in der Regel nicht erfüllt werden können oder einer Zurückweisung einer konkreten konträren Deutung trotz eines

⁵⁵ Untersuchungsleitende Fragestellungen waren: „Welche Potentiale bieten die Lehrer-Schüler-Beziehungen für reflexivaktive Aneignungen durch die Schülerinnen und Schüler? Werden ihre Versuche, sich in der Welt selbstständig zu verorten, wahrgenommen, unterstützt oder ignoriert? Haben solche Themen Platz im Unterricht oder allgemeiner in der Schulkultur? Gibt es eher Konvergenzen oder Divergenzen zwischen Entwürfen von Schülern und Lehrern?“ (S. 446)

prinzipiellen Zugeständnisses einer Deutungspluralität, die auch Schülerinnen und Schülern gültige Deutungen zugesteht⁵⁶.

Charakteristisch für das Ausüben von Macht in der Variante restriktiver Handlungsfähigkeit ist eine implizite Verknüpfung von (disziplinarischen) Sanktionierungen oder Leistungsbewertungen mit Relevanz für Selektionsprozesse mit Deutungen. Den Adressierten wird vermittelt, dass nur dann, wenn sie bereit sind, bestimmte Bedeutungsmuster als gültig oder wahr zu akzeptieren, sie Sanktionen vermeiden können bzw. ihnen keine Selektionsgefahr droht. Die prinzipielle Alternative besteht diesbezüglich darin, Sanktionierungen und selektionsrelevante Handlungen als solche kenntlich zu machen und die Deutungen explizit zu machen, die damit verbunden sind, und von anderen Deutungen abzugrenzen. Ebenso kann eine Betonung der Notwendigkeit klarer, verbindlicher und von allen einzuhaltender Regeln bzw. Vorgaben oder Verabredungen und ein Bestehen auf einer Umsetzung dieser Rahmungen (die sich beide immer wieder im empirischen Material finden) ein Ausdruck einer eher restriktiven Handlungsfähigkeit sein. Derartige Rahmungen versprechen Unterstützung in dem Bemühen, die relative Handlungsfähigkeit zu sichern, indem nicht um ggf. in der Akzeptanz fragliche Deutungen gerungen werden muss, sondern auf Setzungen verwiesen werden kann.

In dieser – hier nur kategorial konzeptionierten – Variante schade ich mir als Lehrkraft stets auch selbst. So stellen auftretende Konflikte mit Schülerinnen oder Schülern oder auch ausbleibende erwartete Ergebnisse von Leistungsmessungen zwangsläufig mein Deutungsvermögen in Frage, ich erlebe mich als unzulänglich und neige in meinem Wunsch nach Gewissheit und Handlungssicherheit dazu, Bedeutungen, die auf Widersprüche oder Spannungsverhältnisse verweisen zu ignorieren, wodurch ich noch weniger in der Lage bin, die Abhängigkeit meiner inhaltlichen, sozialen oder operativen Deutungen bzw. meine Handlungen, die in Zusammenhang mit den damit in Verbindung stehenden Reinterpretationen gesellschaftlicher Bedeutungsmuster stehen, von gesellschaftlichen Widersprüchen zu verstehen. Ich verschleiße mich in unrealisierbaren Bemühungen um eine Kontrolle der Situation mit Hilfe von Deutungen, die nur eingeschränkt auf Akzeptanz stoßen und verbaue mir einen verstehenden Zugang zu den Widersprüchen und Teilhabe einschränkungen, die mir zumindest Entlastung hinsichtlich des Erlebens der eingeschränkten Handlungsfähigkeit verschaffen könnten⁵⁷.

Hingewiesen sei an dieser Stelle noch einmal darauf, dass eine restriktive Handlungsfähigkeit stets auch Voraussetzung für Varianten einer verallgemeinerten Handlungsfähigkeit ist, da – gerade in von Spannungsfeldern charakterisierten Handlungskontexten – Setzungen unvermeidlich sind, um überhaupt handlungsfähig zu sein.

⁵⁶ In diesem Spektrum lässt sich dann etwa die Akzeptanz von Schülerinnen- oder Schüler-Feedback seitens der Lehrkräfte verorten. Während bei der ersten Variante ein solches Feedback grundsätzlich keine Chance auf Gehör hat, ist dies bei der zweiten Variante abhängig vom konkreten Inhalt des Feedbacks.

⁵⁷ Möglich erscheint, dass dies Konsequenzen für Phänomene wie Burnout haben kann.

Keinesfalls können Handlungsmodi, die auf eine eher restriktive Handlungsfähigkeit verweisen, mit externen Bewertungen (etwa eines oder einer Forschenden) der Lehr-Lern-Situationen in Hinblick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler in Verbindung gebracht werden. Die Anliegen der Schülerinnen und Schüler sind von Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet, die u. a. von den Polen defensive Anforderungsbewältigung und expansives Lerninteresse geprägt sind. Ebenfalls in Rechnung zu stellen sind der Trend zu einer Internalisierung von Macht sowie die Beeinflussung des Lehr-Lern-Verhältnisses durch ein Befolgen oder Nichtbefolgen von Deutungen bzw. Versuche, eigene Deutungsmacht wirksam werden zu lassen. Letzteres ist in der Regel zudem über die verschiedenen Schülerinnen und Schüler unterschiedlich, ggf. auch kontrastiv verteilt und von deren Interaktion zueinander beeinflusst. So ergibt sich ein höchst komplexes Interessensgeflecht, in dem es zwar nicht ausgeschlossen ist, dass bei einer eher verallgemeinerten Handlungsfähigkeit der Lehrkraft sich auch bei einzelnen Schülerinnen oder Schülern eher expansive Formen des Lernens finden, dies aber genauso gut gegenläufig sein kann. Zu denken wäre z. B. an Situationen, in denen es Schülerinnen oder Schülern möglich ist, angesichts einer manifesten Machtausübung durch die Lehrkraft, Einschränkungen ihrer Möglichkeiten expansiven Lernens zu erkennen und sich von Vorgaben zu distanzieren. Hätten sie hingegen Selbstverantwortung für ihr Lernen und mit vorgegebenen Lehrinhalten verbundene (zukünftige) eingeschränkte Teilhabemöglichkeiten für sich übernommen, so wäre ein unhinterfragtes Übernehmen der Anforderungen in Formen defensiven Lernens ggf. nicht mehr durchschaubar.

Voraussetzung für eine verallgemeinerte Handlungsfähigkeit ist ein Hinterfragen der eigenen Deutungspraxis, ein Bewusstsein für die Relativität von Bedeutungsmustern und für eine in den Bedeutungen liegende Widersprüchlichkeit im Sinne einer Ermöglichung und Einschränkung gesellschaftlicher Teilhabe. Dies ist allerdings mit erheblichen Risiken verbunden, da durch ein deutliches Relativieren von Bedeutungsmustern im Zusammenhang mit einer Deutungsmachtpraxis das Arrangement des Lehr-Lern-Verhältnisses fragil werden kann. Daraus muss keineswegs ein Aufbruch zu einem Mehr an Erkenntnis in Hinblick auf Einschränkungen einer Lehr-Lern-Situation resultieren; genauso gut kann die Lehrkraft in eine Lage geraten, in der sie - um nicht gegenüber Anforderungen etwa seitens einer Schulleitung oder eines Ausbildungsbetriebs Handlungsfreiheiten zu verlieren - verstärkt zu manifester Machtausübung greifen muss.

In der folgenden Grafik werden Deutungsmacht (als Vermögen und als Intention) und die Möglichkeiten wechselseitiger Bezugnahmen auf Deutungen des Gegenstands, des sozialen bzw. des operativen Prozesses dargestellt. Offen bleibt dabei, ob es zu einer Bezugnahme im Sinne eines Einlassens auf die Eigenheiten des Gegenstands, des operativen oder des sozialen Prozesses überhaupt kommt oder ob eine darauf bezogene, durch andere vermittelte reinterpretierte Bedeutung einfach übernommen wird.

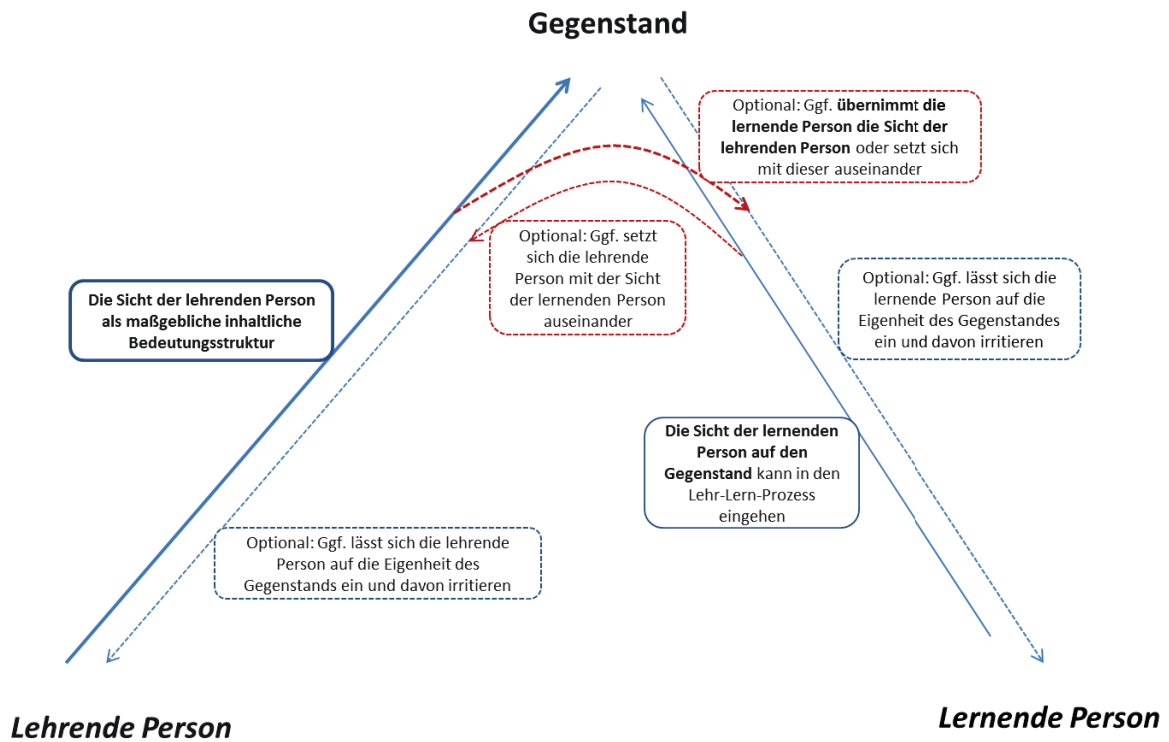


Abbildung 23: Gegenstandsbezug im Lehr-Lern-Verhältnis unter dem Deutungsmachtaspekt; eigene Darstellung: Die Deutung der Lehrkraft beinhaltet die maßgebliche inhaltliche Bedeutungsstruktur, die ggf. von der lernenden Person schlicht übernommen wird. Optional bestehen aber Möglichkeiten der Bezugnahmen auf den Gegenstand bzw. auf die jeweils andere Sicht.

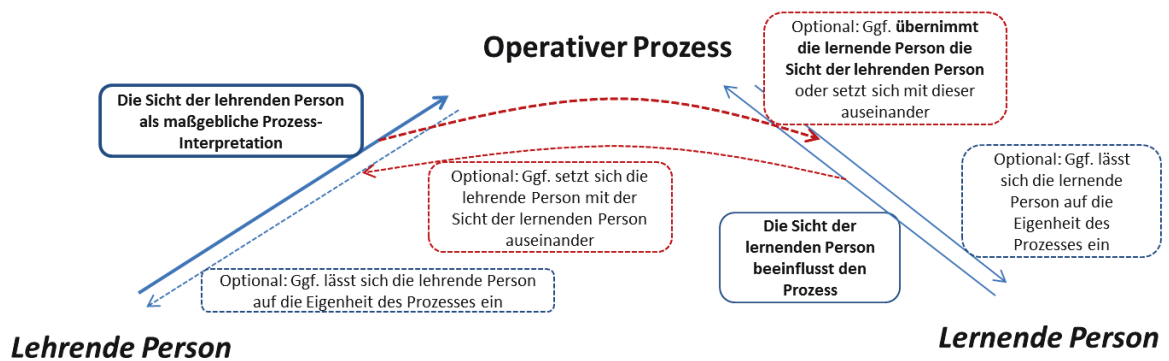


Abbildung 24: Bezug auf die operativen Aspekte des Lehr-Lern-Prozesses unter Deutungsmachtaspekt; eigene Darstellung: Die Deutung der Lehrkraft beinhaltet die maßgebliche operative Bedeutungsstruktur, die ggf. von der lernenden Person übernommen wird. Optional bestehen aber Möglichkeiten der Bezugnahmen auf die Eigenheiten des operativen Prozesses bzw. auf die jeweils andere Sicht.

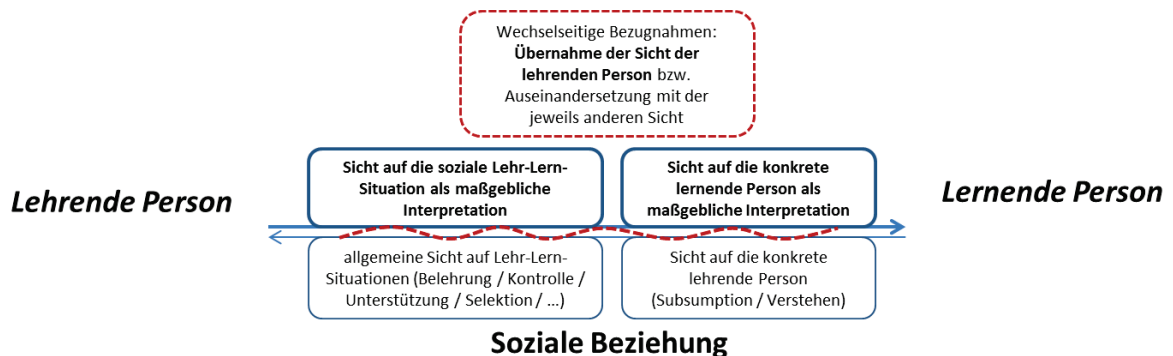


Abbildung 25: Bezug auf die sozialen Aspekte des Lehr-Lern-Prozesses unter Deutungsmachtaspekt; eigene Darstellung: Die Deutung der Lehrkraft beinhaltet die maßgebliche soziale Bedeutungsstruktur, die ggf. von der

lernenden Person übernommen wird. Optional bestehen aber auch Möglichkeiten der wechselseitigen Bezugnahmen auf die jeweils andere Sicht.

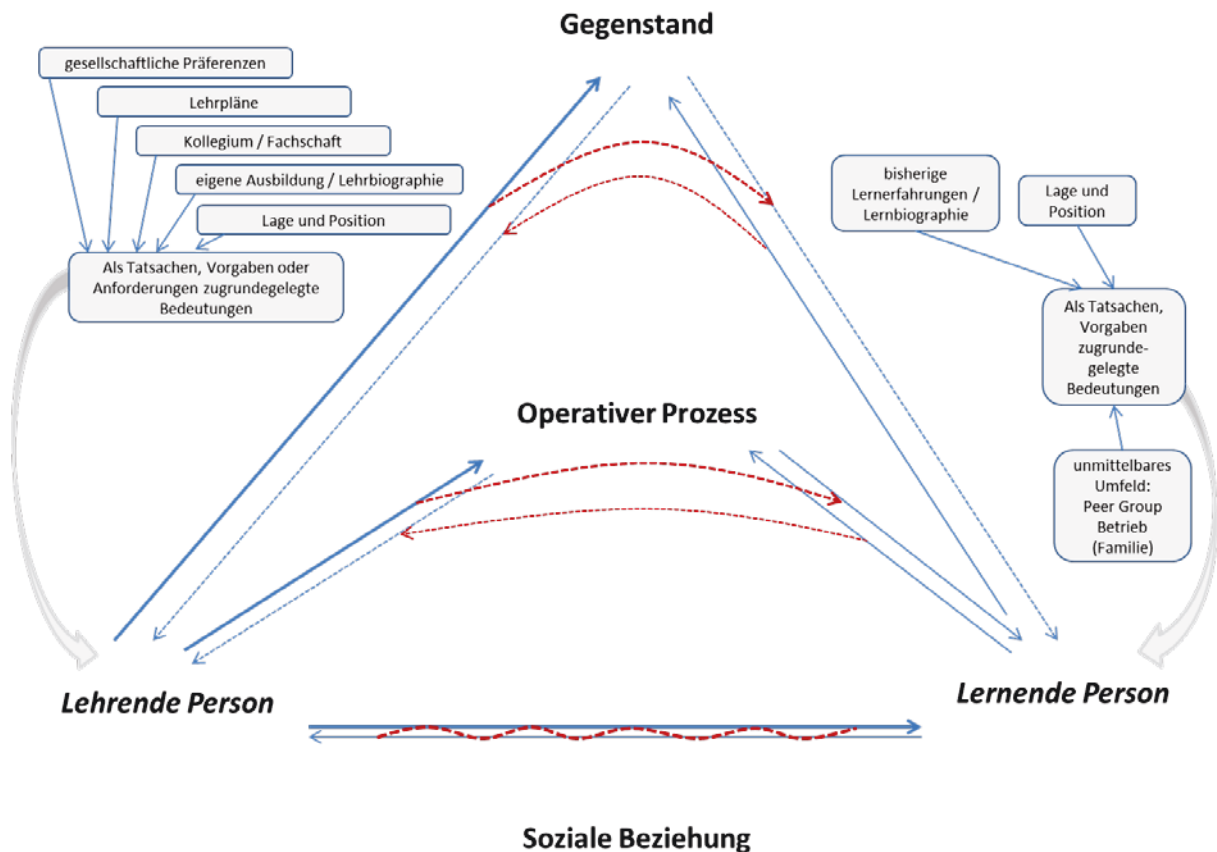


Abbildung 26: Lehr-Lern-Beziehung unter dem Deutungsmachtaspekt; eigene Darstellung; Rahmung der Deutungen, dominierende Deutungsmacht und Möglichkeiten wechselseitiger Bezugnahmen

Für eine Aufschlüsselung der empirischen Ergebnisse ist der Deutungsmachtentwurf allein unzureichend. Aspekte, die sich auf das soziale Miteinander und damit verbundene Befindlichkeiten bzw. Aspekte wie Vertrauen, Hilfe und Unterstützung aber auch distanziert pragmatisches Verhältnis beziehen, werden von dem eher kognitivistischen Blick des dargestellten Entwurfs nicht erfasst. Dies gilt, auch wenn in der Gegenüberstellung der prinzipiellen Alternativen restriktive versus verallgemeinerte Handlungsfähigkeit bereits damit verbundene mögliche Bedrohungen hervorgehoben wurden. So ist ein weiterer Entwurf erforderlich, der eine Aufschlüsselung des sozialen Verhältnisses einschließlich damit verbundener emotionaler Aspekte ermöglicht.

5.1.4 Instrumentelle pädagogische Beziehungen als Entwurf zur Aufschlüsselung der empirischen Ergebnisse

Holzkamp (1985) zeigt auf, welche (prinzipiellen) Folgen ein restriktives Handeln für soziale Beziehungen hat. Handelt das Subjekt restriktiv, so schränke es nicht nur die eigenen, sondern auch die Handlungsmöglichkeiten anderer ein, festige damit Machtstrukturen und instrumentalisiere andere für die eigenen (restriktiven) Zwecke (vgl. S. 375 – siehe auch 3.1.2). Im Gegensatz zu intersubjektiven kooperativen Beziehungen, die sich auf allgemeine Interessen bezögen, käme es bei „bloß interaktiven Beziehungsformen“ (S. 374) zu einem

„Gegeneinander unterschiedlicher Partialinteressen“ (a. a. O.). Unter den Vorzeichen prinzipieller (ökonomischer) Konkurrenz der Menschen zueinander, könnten diese Interessen immer nur zu Lasten anderer realisiert werden (während die Realisierung allgemeiner Interessen für die Gesellschaft insgesamt von Nutzen sei). Um eigene Partialinteressen durchsetzen zu können, sei es erforderlich, sich mit anderen zusammenzuschließen. Typische Formen derartiger Realisierung von Interessen seien Kompromisse und vor allem Kompensationen (vgl. S. 374). Dabei käme es zu einer „wechselseitigen Instrumentalisierung des jeweils anderen für die eigenen Interessen“ (S. 375). Dies ginge einher mit der Übernahme von Bedeutungsstrukturen, die eine beschränkte Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess naturalisierten bzw. verteidigten.

„Mit der Eliminierung der Möglichkeit kooperativer Verfügung im Allgemeininteresse und der Identifizierung von Interessen überhaupt mit konkurrierenden Partialinteressen, dabei dem Versuch der Durchsetzung der je eigenen Interessen durch Weitergabe des ‚herrschenden‘ Drucks an andere, wie er die Instrumentalverhältnisse als Beziehungsform restriktiver Handlungsfähigkeit kennzeichnet, muß (sic!) es auch zu entsprechenden interaktiven Reduzierungen und ‚personalisierenden‘ Verkürzungen der emotionalen Bindungen kommen“ (S. 408).

Gefühle würden so zu einem „inhaltslos-brüchigen“ (a. a. O.) Bindemittel. Der oder die jeweils andere würde mittels emotionaler Bindungen, die die Bedürftigkeit nach Aufrechterhaltung der Beziehung nutzten, funktionalisiert. Es käme zu einem kompensatorischen Aufrechnen von Zuwendung, um den oder die andere unter Druck zu setzen. Typische emotionale Qualitäten solcher Beziehungen seien Dankbarkeit, Schuldgefühle, Enttäuschung, Empfindlichkeit oder Verletztsein (vgl. S. 409). Wesentlich sei dabei, dass die Gefühle demonstriert würden, so dass oberflächlich der Eindruck emotionaler Beziehungen entstünde (vgl. a. a. O.). In instrumentellen Beziehungen müsse man sich grundsätzlich über die Absichten des oder der anderen im Klaren sein und gleichzeitig versuchen, die eigenen Absichten und Ziele „prinzipiell (zu) verdecken“ und „nur kalkuliert kund(zu)tun“ (S. 409). Da dem Subjekt bewusst sei, dass andere zur Durchsetzung ihrer Interessen ebenso handeln könnten, müsse es selbst ständig damit rechnen, für die Zwecke anderer instrumentalisiert zu werden; ein grundsätzliches Misstrauen anderen gegenüber sei die Folge.

Das Innenleben des oder der anderen sei von zentralem Interesse. „Die Verselbständigung der ‚Einfühlung‘ und des ‚Verstehens‘ sind deshalb als Spielarten der geschilderten sachentbundenen ‚Verinnerlichung‘ der Emotionalität restriktiver Handlungsfähigkeit für Instrumentalverhältnisse charakteristische ‚interpersonale Gefühle‘“ (S. 409).

Als Alternative ginge es auf dem Weg zu einer verallgemeinerten Handlungsfähigkeit um die „Wiedergewinnung der eigenen Emotionalität als Erkenntnisquelle und Erfassung der in den emotionalen Wertungen liegenden subjektiven Handlungsnotwendigkeiten in Richtung auf die gemeinsame Verfügungserweiterung, mithin, in der Gerichtetheit auf die Schaffung von Bedingungen ‚menschlicher‘ Lebenserfüllung/Bedürfnisbefriedigung, gleichzeitig Gewinnung von Entschiedenheit, Fülle und Angstfreiheit gegenwärtiger Emotionalität“ (S. 410).

Zu klären ist, wie die Alternative kooperative Beziehung vs. instrumentelle Beziehung für pädagogische Verhältnisse gefasst werden kann. Entscheidend ist dabei die Bestimmung des gemeinsamen allgemeinen Interesses. Wird Bildung als Doppelverhältnis von Vermittlung gesellschaftlich-kulturell relevanter Bedeutungsstrukturen einerseits und Selbst- und Weltverständnis des Subjekts andererseits gesehen, so kann sich ein gemeinsames allgemeines Interesse zwischen der Lehrkraft und der Schülerin oder dem Schüler nur bezogen auf eine Aufschlüsselung eines sachlichen oder sozialen Gegenstands ergeben, die geeignet ist, sowohl eine von einem konkreten Lebensstandpunkt der Schülerin oder des Schülers her sich entwickelnden Erweiterung des Welt- und Selbstbezugs zu unterstützen wie auch einem allgemeinen Interesse auf Erweiterung der Teilhabe aller an gesellschaftlicher Produktion und Konsumtion zu dienen. Ist dies gewährleistet, dann kann sich daraus ein soziales Lehr-Lern-Verhältnis entwickeln, das auch geeignet ist, den Interessen der Lehrkraft auf Sicherung und Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit zu genügen, da sich distanziert-pragmatische Haltungen der Schülerinnen oder Schüler bzw. Widerstände gegen defensiv zu bewältigende Lernanforderungen reduzieren. Erneut erfolgt an dieser Stelle der Hinweis darauf, dass eine dadurch erfolgte kategoriale Bestimmung einer kooperativen Lehr-Lern-Beziehung nicht als konkrete Ausprägung auftreten kann. Dem stehen u. a. Anforderungen an die Lehrkraft, die Konstellation Klasse mit unterschiedlichen konkreten Lebensstandpunkten und daher unterschiedlichen Interessen aber auch die nicht einfach bestimmbar allgemeinen Interessen entgegen. In konkreten Lehr-Lern-Situationen gibt es dennoch immer die Möglichkeit, Entscheidungen zu treffen, die eher in Richtung auf eine kooperative oder eben eher in Richtung auf eine instrumentelle pädagogische Beziehung führen.

Bei dem Versuch, von diesen Überlegungen ausgehend, pädagogische Beziehungen zu erfassen, wird deutlich, dass Spannungsverhältnisse, die prinzipiell pädagogischer Natur sind (wie bei Nähe vs. Distanz oder der Autonomieantinomie - siehe 2.4.3), nicht ohne weiteres als Analysekatoren für konkrete pädagogische Verhältnisse genutzt werden können. Eine in Hinblick auf Nähe problematische Situation kann ebenso einem instrumentellen Verhältnis geschuldet sein wie als unvermeidliche Problematik in Situationen eher kooperativer Interessensbearbeitung auftreten. So kann etwa eine Lehrkraft eine zu große Nähe zu einer Schülerin oder einem Schüler deswegen suchen, um ein instrumentelles Interesse an einem reibungslosen Unterrichtsverlauf durchzusetzen. Da es sich bei der Alternative instrumentelle vs. kooperative Sozialbeziehung um kategoriale Beschreibungen handelt, kann für konkrete Situationen, die immer beides beinhalten, allenfalls in Hinblick auf Handlungsoptionen rekonstruiert werden, ob diese eher in Richtung des einen oder des anderen Pols verweisen. Dennoch leistet eine Berücksichtigung dieser beiden Möglichkeiten in Hinblick auf ein Verstehen konkreter pädagogischer Situationen deutlich mehr, als mit einer Aufschlüsselung dieser Situationen entlang der Antinomien erreichbar ist⁵⁸. So wird es insbesondere möglich, Beschreibungen zu Befindlichkeiten, Interessen oder auf Emotionen verweisende Äußerungen

⁵⁸ hieraus resultiert auch ein wesentlicher Unterschied zu den Auswertungen, wie sie in einer Wirkungsstudie zum Qualitätsmanagement bezogen auf Daten, die auch in der vorliegenden Arbeit ausgewertet wurden, erfolgten (siehe Ittner und Zurwehne 2014b).

kritisch auf deren Funktionalität für Instrumentalisierungen hin zu hinterfragen. Dies gilt vor allem für die in den oben dargestellten Ergebnissen der empirischen Analyse auftretenden Kategorien ‚Vertrauensverhältnis‘ und ‚Rolle vs. ganze Person‘ sowie ‚Distanziert-pragmatisches Verhältnis SoS zu Schule und Inhalten‘ und ‚Distanziert-pragmatisches Verhältnis Lk zu SoS‘ und teilweise für die Kategorie ‚Soziale Klassengemeinschaft‘.

Neben der Deutungsmacht resultiert daraus ein zweiter Entwurf, der mit ‚**Instrumentelle pädagogische Beziehung**‘ bezeichnet wird. Mit diesen beiden Entwürfen wird es möglich, konkrete pädagogische Situationen in Hinblick auf die seitens der Lehrkraft genutzten Begründungen daraufhin zu analysieren, welche prinzipiellen Varianten von Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhängen im Spannungsfeld von verallgemeinerter Durchdringung gesellschaftlicher Widersprüchlichkeit und Teilhabe einschränkung bzw. daraus resultierender restriktiver Orientierung in dem konkreten Handlungsfeld beruflicher Schulen auftreten (jedenfalls soweit auf der Grundlage des empirischen Materials möglich ist).

In einer instrumentellen pädagogischen Beziehung⁵⁹ sind Rollen Aspekte reduziert auf die Realisierung externer Anforderungen in der Form, in der diese vom handelnden Subjekt ausgelegt werden, da es einen begründbaren Bezug auf einen von gemeinsamen Interessen getragenen Lehr-Lern-Gegenstand nicht gibt. Dies führt zu einer Akzentuierung der Aspekte der ganzen Person, da nur darüber eine soziale Beziehung, die den (nicht auf einen Gegenstand bezogenen) Eigenheiten der Beteiligten Rechnung trägt, aufrechterhalten werden kann. Ohne den Schülerinnen und Schülern als ganze Person entgegenzutreten, würde die Lehrkraft die Möglichkeiten einer Einwirkung auf die Schülerinnen und Schüler zumindest erheblich einschränken und eine Steuerung des Unterrichtsprozesses mittels Deutungsmacht mindestens erschweren. Das Verhältnis ganze Person vs. Rolle wird daher als Spannungsverhältnis (und nicht etwa als Antinomie) bezeichnet. Denn dieses Verhältnis hängt davon ab, ob Aspekte einer instrumentellen pädagogischen Beziehung oder einer kooperativen Beziehung zum Tragen kommen; die Relation Rolle vs. ganze Person wird dadurch überformt und erhält gewissermaßen asymmetrische Pole, da in der Lebenswirklichkeit Schule eine konkrete Form einer (überdauernden) kooperativen Beziehung ausgeschlossen ist.

Für die Lehrkraft und die Schülerinnen und Schüler erschließt sich in der instrumentellen pädagogischen Beziehung der Sinn der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Lehrgegenstand nicht. Da die inhaltliche Seite des Vermittlungsverhältnisses zurücktritt, ist eine begründete Auseinandersetzung um inhaltliche Anforderungen nicht mehr möglich. Die Erledigung von Aufgaben wird durch die Lehrkraft angeordnet und die Bearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler mittels Machtausübung und Benotung durchgesetzt. Unter diesen Vorzeichen wird die pädagogische Beziehung zu einer zwischenmenschlich beliebigen Beziehung, in der über das Miteinander verhandelt wird, bzw. sich Konflikte auf allgemeinemenschliche Befindlichkeiten beziehen.

⁵⁹ hier wird diese zunächst absolut gesetzt, um damit zusammenhängende Implikationen deutlicher zu machen und erneut darauf hingewiesen, dass die konkrete Praxis sich stets als von den kategorialen Kontrasten durchmischt darstellt.

Die Vermittlung erfolgt entlang externer Vorgaben oder Orientierungen durch Ordnungsmittel, Prüfungen, schulinterne Absprachen bzw. Materialien (Lehrbücher, eigene Materialien). Ein eigener verstehender Zugang zum Lehr-Lern-Gegenstand bzw. einer der Schülerinnen und Schüler spielt allenfalls eine nachgeordnete Rolle. Die Vollständigkeit der Darbietung der Inhalte durch die Lehrkraft bzw. die Reproduktion der (defensiv angelernten) Inhalte durch die Schülerinnen und Schüler sind dabei die Kriterien für gelingende Lehrprozesse. Gestützt wird dies durch (externe) Prüfungen, die zwar vorgeben, einen Bezug zu Lernfeldern und Kompetenzen zu haben, sich aber letztlich doch in einem standardisierten Abfragen von auswendig gelernter Information erschöpfen.

Da in defensiv-instrumentellen Lehr-Lern-Verhältnissen auch die Schülerinnen und Schüler allenfalls ein eingeschränktes oder punktuelles Interesse an einem Lerngegenstand haben, resultiert eine Erwartung an die Lehrkraft, dass diese den Unterricht so gestaltet, dass mit einem möglichst geringen Aufwand, ggf. noch mit einem abwechslungsreichen und entspannten Miteinander, den Anforderungen der Schule und der Prüfung genüge getan werden kann.

Begünstigt wird eine fehlende oder eingeschränkte Bezugnahme der Lehrkraft auf den zu vermittelnden Gegenstand durch den Status als abhängig Beschäftigte oder Beschäftigter: Die Verausgabung von Arbeitskraft in Relation zu der insbesondere mittels des Einkommens ermöglichten Teilhabe stellt einen übergreifenden Spannungsaspekt dar. So kommt es immer auch zu einer distanziert-pragmatischen Ausprägung des Verhältnisses der Lehrkraft zu den an sie gerichteten Anforderungen. Genauso wie es nicht möglich ist, allen Anforderungen nachzukommen, erlebt sich jede Lehrkraft insofern in ihrer Wirkung eingeschränkt, als dass sie auf die Schülerinnen und Schüler als Koproduzenten angewiesen ist. Sie selbst muss für sich ein geeignetes Maß für ihr Engagement finden, das langfristig verhindert, dass es zu einer Überbeanspruchung kommt. Als Regulativ aber gibt es (abgesehen von Entlastungen durch Reduzierung der wöchentlichen Arbeitszeit oder der Übernahme anderer Aufgaben) letztlich nur die Möglichkeit, Arrangements mit den Schülerinnen und Schülern zu finden, die bei einer inhaltlich begrenzten Bezugnahme auf die Lehr-Lern-Gegenstände bzw. einer begrenzten Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Bezugnahmen der Schülerinnen oder Schüler sowie deren Ansprüche an operative und soziale Aspekte der Lehr-Lern-Situation ein dem subjektiven Belastungsempfinden entsprechendes Maß an Anstrengung nicht überschreiten. Die Ausführungen zu der Qualität sozialer Beziehungen unter einer prinzipiellen wechselseitigen Instrumentalisierung (oben in diesem Kapitel) gelten entsprechend für das Verhältnis von Kolleginnen und Kollegen zueinander und zu der Schulleitung. In der vorliegenden Untersuchung wurde diesem Aspekt nur begrenzt Rechnung getragen, so dass in dieser Hinsicht die Ergebnisse unvollständig bleiben⁶⁰.

⁶⁰ Dies wird in dem empirischen Material aufgrund der Fokussierung der Fälle und der eingebrachten Thematisierungsaspekte auf unterrichtsbezogene Handlungsproblematiken und aufgrund der Tatsache, dass keine der beteiligten Lehrkräfte einen umfangreicheren Bezug zum Handeln von Kolleginnen oder Kollegen bzw. der Schulleitung vorgenommen hat, kaum relevant.

Wird von einer prinzipiellen wechselseitigen Instrumentalisierung in sozialen Beziehungen ausgegangen, dann müssen auch die Konzeptionen Anerkennung bzw. Wertschätzung, wie sie oben dargestellt wurden (siehe 3.3.2), neu eingeordnet werden: Im Falle einer (theoretisch modellierten) instrumentellen pädagogischen Beziehung zwischen einer Lehrkraft und einer Schülerin oder einem Schüler kommt es, da es keinen von gemeinsamen Interessen getragenen Zugriff auf einen Lehr-Lern-Gegenstand gibt, auch zu keiner Wertschätzung (verstanden als Anerkennung eines individuellen Beitrags zu einer für andere hilfreichen Erweiterung einer Aufschlüsselung eines Gegenstandsbezugs). Es bleibt daher nur die Möglichkeit der emotionalen bzw. rechtlichen Anerkennung, die damit zum (alleinigen) Maßstab für die Qualität der pädagogischen Beziehung werden. Gibt es bei kooperativen Beziehungen die Möglichkeit gegenstandsbezogener Bewertungen und auf das gemeinsame Handeln bezogener differenzierter emotionaler Empfindungen (wie sie etwa mit dem Erleben von Realisierungsproblemen oder von Erfolgen verbunden sind), so reduzierten sich bei instrumentellen Beziehungen die Befindlichkeiten und Maßstäbe für Wohlbefinden auf Allgemeines, häufig manifestiert in Begriffen wie gegenseitiger Respekt, Achtung, Empathie oder gutes Miteinander, gute Lernatmosphäre⁶¹.

Auch die Möglichkeiten des Verstehens sind bei einer instrumentellen pädagogischen Beziehung eingeschränkt, da es keine interessensgestützte Bezugnahme auf einen sachlichen Lehr-Lern-Gegenstand gibt. Demnach bleiben für ein wechselseitiges Verstehen Aspekte der sozialen Lehr-Lern-Situation bzw. operative Lehr-Lern-Aspekte (die wiederum nicht schlüssig in einem Bezug zu einem Lehr-Lern-Gegenstand begründet werden können). Die theoretisch konzipierte Möglichkeit der Lernunterstützung durch ein Bemühen um ein wechselseitiges Verstehen (siehe 3.3.1) wird durch die Ergebnisse der empirischen Untersuchung unter dem Blickwinkel des Entwurfs instrumentelle pädagogische Beziehung daher insofern relativiert, als dass sich diese Möglichkeit nur auf jene Aspekte einer Lehr-Lern-Situation beziehen kann, die nicht (ausschließlich) einem instrumentellen Verhältnis entsprechen. In jedem Fall liegen hierin prinzipielle Begründungen für Lehrkräfte dafür, sich nicht um Verständigung zu bemühen.

Vertrauen kann sich prinzipiell nur eingeschränkt entwickeln, da stets die Möglichkeit einer Instrumentalisierung durch das Gegenüber in Rechnung zu stellen ist. In der pädagogischen Beziehung im institutionellen Rahmen gilt dies umso mehr als es in Hinblick auf Selektion und Anwesenheitspflicht unhintergehbare Machtkonstellationen gibt. Ein Vertrauen auf inhaltliche Deutungen ist gleichwohl möglich und erforderlich. Anders als in allgemeinbildenden Schulen können die Schülerinnen und Schüler aus Teilzeitberufsschulen fachbezogenen und in Verbindung mit dem Ausbildungsberuf stehenden Bedeutungsmustern, wie sie von der Lehrkraft vermittelt werden, ggf. andere Deutungen, die ihnen über ihre eigene Berufspraxis zugänglich werden, entgegensetzen. Allerdings wird dies wiederum eingeschränkt durch eine Definitionsmacht der Lehrkräfte in Hinblick auf in den Prüfungen zu replizierende

⁶¹ Diese Begriffe können gleichwohl auch in Beschreibungen eher kooperativer Lernverhältnisse auftauchen; entscheidend ist auch hier eine kontextbezogene Rekonstruktion des konkreten Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhangs.

Wissensaspekte. Hier sind die Schülerinnen und Schüler - auch wenn es keinen interessenbezogenen Bezug auf den Lehrgegenstand gibt - darauf angewiesen, den Lehrkräften einen gewissen Vertrauensvorschuss entgegenzubringen. Umso empfindlicher sind dann die Reaktionen, wenn dieser enttäuscht wird. Insgesamt kann bezogen auf das Vertrauen die Brüchigkeit instrumenteller pädagogischer Beziehungen am ehesten offenkundig werden, wovon die ausgiebigen Verweise auf damit zusammenhängende Gegebenheiten in den Interviews zeugen.

Charakteristisch für instrumentelle pädagogische Beziehungen sind ein distanziert-pragmatisches Verhältnis von Schülerinnen und Schülern zu Schule und Unterricht sowie von Lehrkräften zu Schülerinnen und Schülern. Die empirischen Ergebnisse zeigen dies als deutlich ausgeprägte Tendenz - immer aber auch hier durchmischt mit Aspekten wie sie in partiell kooperativen Beziehungen auftreten können.

Als theoretischer Entwurf sind instrumentelle pädagogische Beziehungen auch Ausdruck eines defensiven Lernens seitens der Schülerinnen und Schüler. In der Konkretisierung ist dieser Zusammenhang aber nicht zwangsläufig: Da es sich bei dem Entwurf um die Beschreibung einer (maximalen) Ausprägung handelt, die in der Praxis so nicht vorkommen wird, ist im Rahmen einer tatsächlichen Konkretisierung immer auch mit punktuellen Möglichkeiten expansiver Bezugnahmen seitens der Schülerinnen und Schüler zu rechnen.

In Hinblick auf eine soziale Klassengemeinschaft führt ein instrumentelles pädagogisches Verhältnis tendenziell zu einer Entsolidarisierung der Schülerinnen und Schüler (in Hinblick auf das Durchsetzen gemeinsamer Interessen gegenüber der Lehrkraft) kombiniert allerdings mit Bemühungen um ein allgemein-menschlich gutes Auskommen miteinander, um wenigstens eine gewisse Erträglichkeit der Situation herzustellen. Dies ist deswegen zwingend, da es ansonsten (trotz Sanktionierungsdrohungen bezüglich der Anwesenheitsverpflichtung) zu einem Sich-entziehen von Schülerinnen oder Schüler kommen kann.

5.1.5 Bedeutungs-Begründungs-Muster von Lehrkräften beruflicher Schulen als Ausdruck von Deutungsmacht und instrumenteller pädagogischer Beziehung

Werden mit den so verstandenen Entwürfen Deutungsmacht und instrumentelle pädagogische Beziehung die kategorialen Ergebnisse betrachtet, so sind die Übergänge von Deutungsmacht zu expliziter Machtausübung von besonderem Interesse. Diese spiegeln sich in den Kategorien (Macht-)Verhältnis der Lehrkraft zu Klasse bzw. zu einzelner Schülerin oder individuellem Schüler, Normdurchsetzung, Autorität, Verhaltensbeeinflussung aber auch soziale, inhaltliche und operative Deutungsmacht wieder. Besonders interessant ist hier eine Normalität, die sich als ein Maßstab für (noch) von Schülerinnen und Schülern akzeptierte aber auch von der Lehrkraft als angemessen angesehene unmittelbare Machtausübung (bezogen auf ein konkretes Lehr-Lern-Verhältnis etwa in einer Klasse) einstellt und das Arran-

gement wesentlich prägt. Jenseits dieses Maßes würde eine explizite Machtpraxis durch die Lehrkraft auf Widerstand seitens der Schülerinnen und Schüler stoßen; hier ist dann Machtausübung nur mittels Deutungsmacht möglich, soll es nicht zu einer gravierenden Gefährdung des Arrangements kommen.

Wesentlich in Hinblick auf die Bedeutungs-Begründungs-Muster ist die Frage, welche Sicht auf explizite Machtausübung, Deutungsmacht, Normalität und pädagogische Beziehung Lehrkräfte haben. So ist es etwa ein erheblicher Unterschied, ob von einer Macht-Asymmetrie ausgegangen wird, die sich notwendigerweise aus einer institutionell bedingten Konstellation ergibt oder ob von einer als rein zwischenmenschlich gedachten Konfrontation ausgegangen wird. Modifiziert werden die darauf beruhenden möglichen Versionen von Bedeutungs-Begründungs-Mustern durch Unterschiede in Hinblick auf das instrumentelle pädagogische Verhältnis und damit verbundene Sichtweisen. Auf der Grundlage der aus dem empirischen Material gewonnenen Kategorien (siehe 5.1.1) sowie der darauf angewandten Entwürfe Deutungsmacht und instrumentelle pädagogische Beziehung lassen sich prinzipielle Varianten als Teile von Bedeutungs-Begründungs-Mustern ableiten. Die Hauptvarianten (1, 2 und 3) stellen dabei Ausprägungen der Deutungsmacht dar, während sich in den Untervarianten (a, b und c) auch jene der instrumentellen pädagogischen Beziehung abbilden. So repräsentieren die ‚a‘-Varianten instrumentelle pädagogische Beziehungen, die als spezifisch geprägt durch die strukturellen Gegebenheiten der Schule und des Unterrichts verstanden werden. In den ‚b‘-Varianten hingegen wird das Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerin oder Schüler eher als eines unspezifischer allgemein-menschlicher Interaktionsbeziehungen gesehen. Eine Besonderheit stellt dabei die Variante 1c dar; dies wird unten erläutert.

- Variante 1: Kontrolle und Macht als Anspruch
 - Variante 1a: bei undifferenzierter Deutungsmacht
 - Variante 1b: bei differenzierter Deutungsmacht
 - Variante 1c: bei durch Externe relativierbarer Deutungsmacht
- Variante 2: Bewusstsein über Einschränkungen von Macht- und Kontrollansprüchen
 - Variante 2a: Einschränkungen durch Widersprüche in den Anforderungen und strukturellen Gegebenheiten
 - Variante 2b: Einschränkungen durch allgemeinmenschliche Eigenheiten von Schülerinnen und Schülern
- Variante 3: Relativierbarer Macht- und Kontrollanspruch
 - Variante 3a: situationsbezogene Interpretation der Anforderungen als Prozessoptimierung
 - Variante 3b: Auseinandersetzung mit konkreten Bezugnahmen oder Interessenslagen der Schülerinnen und Schüler

Die **Variante 1** (Kontrolle und Macht als Anspruch) ist gekennzeichnet durch Positionierungen⁶², die Lehr-Lern-Prozesse als kontrollierbar sehen und von einer uneingeschränkten Verpflichtung zur Lenkung dieser Prozesse ausgehen. Ein Kontrollverlust ist bedrohlich, da dieser einem individuellen Versagen der Lehrkraft gleichkäme. Die Kontrolle muss gegenüber Putschversuchen verteidigt werden, bei Bedarf durch (exemplarische) Sanktionierungen. Versuche, die Autorität der Lehrkraft in Frage zu stellen, müssen zurückgewiesen werden. Die Schülerinnen und Schüler müssen mittels Deutungsmacht bei Bedarf aber auch mittels unmittelbarer Machtausübung dahingehend beeinflusst werden, dass sie die Regeln einhalten und die erwarteten bzw. geforderten Wissensbestände und Fähigkeiten erreichen, um die Prüfung zu bestehen. Bei Angriffen durch Schülerinnen oder Schüler bzw. bei Belastungen muss die Lehrkraft sich schützen, ggf. kommt es zu einem Verhältnis, in dem die Lehrkraft als Feind gesehen wird. Wünschenswert ist eine Distanz zu den Schülerinnen und Schülern und zu den eigenen Befindlichkeiten. Hilfe und Unterstützung für einzelne Schülerinnen oder Schüler ist (je nach Situation) wegen der Klassensituation oder wegen Störungen durch andere nicht leistbar. Ein Vertrauen, das die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern entgegenbringt, kann ggf. von diesen missbraucht werden. Schülerinnen und Schüler sollten der Lehrkraft umgekehrt aber vertrauen, da sich diese als verlässlich zeigt (indem sie zutreffende Deutungen anbietet). Gründe für fehlendes Vertrauen sind unklar. Schülerinnen oder Schüler haben ein distanziert-pragmatisches Verhältnis zu Schule und Unterricht wegen mangelnder Reife oder einer negativen Grundhaltung. Ausbleibende Leistungserfolge resultieren aus Faulheit, fehlendem Durchhaltevermögen bzw. Lernunwilligkeit der Schülerinnen und Schüler, die wiederum als allgemeinemenschliche Schwächen verstanden werden, die von den Schülerinnen und Schülern überwunden werden müssten. Aufgabe der Lehrkraft ist es, die Schülerinnen und Schüler in Hinblick auf das Bestehen der Prüfung bzw. das Einhalten der Regeln zu trainieren. Die berechtigten Erwartungen an die Lehrkraft sind ein formal korrektes Handeln, eine vollständige Bearbeitung der vorgegebenen Lehrinhalte, eine Priorität für den – so verstandenen – Unterricht, das Verhindern von Konflikten ggf. durch eine Disziplinierung der Schülerinnen und Schüler. Klare Vorgaben zu Inhalten und Methoden erleichtern den Lehrprozess. Die soziale Klassengemeinschaft wird ggf. von Schülerinnen und Schülern missbraucht, um die eigene Position zu verbessern oder auch die Klasse gegen die Lehrkraft aufzuwiegen.

In der **Variante 1a** sind Deutungen durch die Lehrkraft in jedem Fall berechtigt, haben Tatsachenstatus und rechtfertigen Entscheidungen; die Schülerinnen und Schüler müssen die Deutungen der Lehrkraft akzeptieren, andernfalls bedeutet dies eine Ablehnung der Lehrkraft als Person bzw. (bezogen auf inhaltliche Deutungsmacht) eine Ablehnung des Unterrichts. Eine Beurteilung über die Eignung von Materialien oder Methoden ist Sache der Lehrkraft. Die Ausprägung der instrumentellen pädagogischen Beziehung ist dabei jene, die von einer spezifischen strukturellen Prägung ausgeht: Die Instrumentalisierung der Schülerinnen und

⁶² Die vollständigen Positionierungs-Maps zu den Varianten finden sich im Anhang II. Im Text werden die wesentlichen Aspekte zusammenfassend beschrieben.

Schüler für ein reibungsloses Umsetzen der wahrgenommenen Anforderungen ist grundsätzlich durch die Institution Schule und die Instanz Unterricht legitimiert.

In der **Variante 1b** gibt es bezogen auf inhaltliche oder operative Deutungen eine gewisse Akzeptanz für alternative Deutungsmöglichkeiten (seitens der Schülerinnen und Schüler), da (von der Lehrkraft) bestimmte Deutungen als solche (und nicht als Tatsachen) verstanden werden. Daraus resultiert eine gewisse Begründungspflicht für die Inhalte. Schülerinnen und Schüler sollen sich frei äußern und eigene Sichtweisen artikulieren, bei Bedarf kann es deswegen zu leichten Modifizierungen des operativen Geschehens kommen, die Letztentscheidung über die Gültigkeit von inhaltlichen oder operativen Aspekten des Lehr-Lern-Geschehens liegt allerdings bei der Lehrkraft. Hier findet sich die Ausprägung der instrumentellen pädagogischen Beziehung, die von eher allgemein-menschlichen Interaktionsbeziehungen ausgeht. Hieraus begründet sich dann ein gewisses Verständnis für Äußerungen negativer Befindlichkeit seitens der Schülerinnen und Schüler und eine gewisse Bereitschaft darauf unspezifisch einzugehen. Eine Verbindung zu der durch die Institution Schule induzierten Deutungsmacht gibt es dabei aber nicht.

In der **Variante 1c** gibt es bezogen auf inhaltliche oder soziale Deutungen eine gewisse Akzeptanz für alternative Deutungsmöglichkeiten durch Externe, wie Kolleginnen oder Kollegen, Ausbildungsbetriebe oder Vorgesetzte. Daraus resultiert diesen gegenüber eine Begründungspflicht. Schülerinnen und Schüler sind in der Rolle der Transmitter und insofern werden Deutungen auch diesen gegenüber begründet, bzw. haben diese einen gewissen Einfluss auf das Arrangement (bringen Schülerinnen und Schüler Deutungen ein, die sie als von Externen artikuliert kennzeichnen, relativiert dies die Deutungsmacht der Lehrkraft). In Hinblick auf die instrumentelle pädagogische Beziehung entspricht diese Variante einer Ausprägung wie in den ‚a‘-Varianten, also jener der strukturellen Prägung mit dem Unterschied, dass hier instrumentelle Beziehungen zu Externen (und nicht eine wahrgenommene abstrakte Anforderung durch die Institution) wesentlich für die Ausprägung der instrumentellen pädagogischen Beziehung sind. Dies geht einher mit größeren Schwankungen bzw. größerer Variabilität, werden doch immer wieder die Gründe der Lehrkraft für bestimmte sozialen Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern von den Interaktionen der Lehrkraft mit den Externen beeinflusst.

Die **Variante 2** (Bewusstsein über Einschränkungen von Macht- und Kontrollansprüchen) basiert auf der Sichtweise, dass die Lehrkraft nur eingeschränkt über Macht und Zugriff auf die Schülerinnen und Schüler verfügt. Verbunden ist dies mit Unsicherheiten und Zweifeln und den Bemühungen, diese dadurch zu abzumildern, dass Ursachen in sich widersprechenden Anforderungen bzw. dem Gegenüber nicht berechenbarer Menschen gesehen werden. Die Möglichkeit eines Verlusts an Kontrolle wird gesehen (etwa in besonderen Situationen, in denen die Lehrkraft abgelenkt wird). Es kann zu einem nicht erwünschten Überschreiten der von den Schülerinnen und Schülern akzeptierten Normalität der Machtausübung durch die Lehrkraft kommen. Ggf. sind exemplarische Sanktionierungen unwirksam. Ein Respekt vor der Autorität der Lehrkraft kann die Schülerinnen und Schüler ggf. auch be-

hindern; Versuche seitens der Schülerinnen und Schüler, die Autorität der Lehrkraft zu modifizieren müssen ggf. ertragen werden. Schülerinnen und Schüler müssen dahingehend beeinflusst werden, dass sie lernen, selbstständig (motiviert) zu arbeiten. Die soziale Deutungsmacht wird durch Erfahrung verbessert, ist aber – ebenso wie die inhaltliche und die operative Deutungsmacht – begrenzt. Ein professionelles Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern ist vor allem durch besonnene Reaktionen gekennzeichnet; Belastungen als ganze Person müssen ggf. ertragen werden. Die Schülerinnen und Schüler sind (mit-) verantwortlich für ihre Leistungsergebnisse. Die Bewertungsmacht liegt ausschließlich bei der Lehrkraft, Bewertungen können u. U. inkonsistent sein. Es ist Aufgabe der Lehrkraft, Methoden und Routinen zu trainieren. Es kann aber dazu kommen, dass Schülerinnen oder Schüler dies nicht ernst nehmen und dadurch der Prüfungserfolg nicht hergestellt werden kann.

Die beiden Untervarianten verorten Einschränkungen hinsichtlich Macht und Zugriff entweder in strukturellen Gegebenheiten (Variante 2a) oder darin, dass die Schülerinnen und Schüler mit ihren allgemein menschlichen Belangen einem Erfolg ggf. entgegenstehen (Variante 2b).

Bei der **Variante 2a** wird die prinzipielle Asymmetrie des Machtverhältnisses zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern gesehen. Eine verbesserte Deutungsmacht kann vor allem durch Abgleich mit Kolleginnen oder Kollegen bzw. den Ausbildungsbetrieben erreicht werden. Es gibt eine Begründungspflicht für die Inhalte und die Gültigkeit inhaltlicher Deutungen wird ggf. eingeschränkt durch mangelnde oder fehlerhafte Bezüge zur betrieblichen Praxis der Schülerinnen und Schüler. Bei der operativen Deutungsmacht bestimmt sich die Angemessenheit des Vorgehens entlang einer (ggf. auch hinterfragbaren) Zweckrationalität. Das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern kann durch das System Schule, durch Angst um Zensuren oder durch das Abhängigkeitsverhältnis gestört sein. Ein wechselseitiger Austausch und ein vertrauensvoller Umgang sind dabei wünschenswert bzw. auch erforderlich.

Fehlendes Interesse an Schule und Inhalten ist Folge der Unfreiwilligkeit bzw. der Orientierung an den Noten, eines fehlenden Bezugs der Prüfungsinhalte zu dem (beruflichen) Alltag der Schülerinnen und Schüler. Durch Praxisbezüge kann ein distanziert-pragmatisches Verhältnis ggf. reduziert werden. Ein Entgegenkommen der Lehrkraft ist ggf. angemessen, um Härten zu vermeiden. Schlechte Schulerfahrungen oder Ablenkung durch die Medien können schulische Erfolge be- oder verhindern. Auch eine ungünstige Situation im Ausbildungsbetrieb oder die Notwendigkeit, Pläne und Vorgaben umzusetzen, können den Erfolg beeinträchtigen. Vorgaben zu Inhalten oder Methoden oder auch organisatorische Vorgaben verhindern ggf., dass auf die Anliegen der Schülerinnen und Schüler eingegangen werden kann; die externe Erwartung ist, dass der Unterricht priorisiert wird.

Hier zeigt sich wieder die ‚a‘-Ausprägung der instrumentellen pädagogischen Beziehung, mit dem wesentlichen Unterschied zu der Variante 1a, dass nun die durch die wahrgenommenen Anforderungen der Institution Schule legitimierte Deutungsmacht selbst als fragil erscheint, während bei der Variante 1a eine solche Fragilität überhaupt nicht zur Disposition steht. Unzureichende Akzeptanz – so die damit verbundene Sichtweise – resultiert aus strukturellen

Gegebenheiten der Institution Schule, die gleichwohl unvermeidlich sind. Im Unterschied zu der Variante 3a legitimiert dies aber keineswegs einen Anspruch von Schülerinnen oder Schülern eigene – den Deutungen der Lehrkraft zuwider laufende – Sinnkonstitutionen als gültige einzubringen; es erklärt nur, warum die Deutungsmacht der Lehrkraft fragil ist.

Bei der **Variante 2b** kann es ggf. zu einer Verletzung des Vertrauens einer Schülerin oder eines Schülers durch ein Handeln der Lehrkraft kommen, er oder sie kann eventuell dadurch auch bloßgestellt werden. Mittels sozialer Deutungsmacht der Lehrkraft kann ggf. die Klasse vor Zumutungen durch einzelne Schülerinnen oder Schüler geschützt werden. Eventuell kann es auch dazu kommen, dass die Lehrkraft als Person abgelehnt wird und deshalb die Deutungsmacht nicht zur Geltung kommen kann. Die inhaltliche Deutungsmacht ist ggf. verbunden mit der Erwartung der Schülerinnen und Schüler an die Lehrkraft, alles zu wissen. Diese Deutungsmacht ist auch begrenzt durch die Kompetenzen, die Anliegen oder das Verstehen der Schülerinnen und Schüler. Die Planungen der Lehrkraft werden ggf. von den Schülerinnen und Schülern ignoriert; andererseits erwarten diese auch von der Lehrkraft, zu sagen, wo es lang gehen solle. Der Lehrkraft ist bewusst, dass vor allem hinsichtlich der Methoden die operative Deutungsmacht zu Recht von den Schülerinnen und Schülern in Frage gestellt werden kann. Das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern ist ggf. gestört durch eine Rollendistanz bzw. die Dynamik eines Konflikts. Prinzipiell sollte ein solches Verhältnis durch Empathie und Unterstützung gesichert werden, zumal die Schülerinnen und Schüler von der Lehrkraft auch Zuwendung und Aufmerksamkeit erwarten. Fehlendes Interesse kann die Folge fehlender Anerkennung sein. Ein distanziert-pragmatisches Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zu Schule und Unterricht kann zu einem Mangel an Bereitschaft führen, sich mit eigenen Unzulänglichkeiten auseinanderzusetzen. Eine interessensgeleitete Bezugnahme der Schülerinnen und Schüler auf die Lehrgegenstände wäre erforderlich und findet sich teilweise auch. Erwünschte Befindlichkeiten im menschlichen Miteinander sind etwa sich wohlfühlen bzw. respektiert werden. Die Lehrkraft muss sich ggf. in den Mensch Schülerin oder Schüler hineinversetzen und diesem bei privaten Problemen entgegenkommen. Leistungsbewertung kann zur Einschüchterung von Schülerinnen oder Schülern führen; sie sollte den Maßstäben Fairness und Gerechtigkeit genügen. Erfolg kann beeinträchtigt werden durch Faulheit oder fehlendes Durchhaltevermögen oder auch emotionale Reaktionen wie Panik in Prüfungen oder Frustration. Geben sich Schülerinnen oder Schüler Mühe, kommt es auch zum Erfolg. Schlechte Schulerfahrungen oder allgemeinmenschliche Schwächen, wie die Schuld bei anderen zu suchen, können wiederum den Erfolg beeinträchtigen. Von außen wird erwartet, dass es zu keinen nennenswerten Konflikten kommt.

Die instrumentelle pädagogische Beziehung hat hier die Ausprägung der unspezifischen allgemein-menschlichen Interaktionsbeziehungen mit dem wesentlichen Unterschied zu der Variante 1b, dass nun ein Zusammenhang mit der durch die wahrgenommenen institutionellen Anforderungen legitimierten Deutungsmacht hergestellt ist. Die Schülerinnen und Schüler stellen – so die damit verbundene Sichtweise – die Deutungsmacht der Lehrkraft in Frage,

weil Menschen allgemein dazu neigen, sich Anforderungen zu entziehen, bei fehlender Ermutigung oder Erfolg enttäuscht und frustriert zu sein oder den Wunsch nach einem entspannten Miteinander haben. Dies ‚erklärt‘, warum es immer wieder zu einer Fragilität in Hinblick auf die Akzeptanz der Deutungsmacht kommt.

Bei der **Variante 3** (Relativierbarer Macht- und Kontrollanspruch) wird davon ausgegangen, dass Entscheidungsmacht teilweise an Schülerinnen oder Schüler abgegeben werden kann und Versuche seitens der Schülerinnen und Schüler, das als Normalität akzeptierte Machtverhältnis zu ihren Gunsten zu verändern, legitim sind. Während bei Variante 2 der Teilverzicht auf Deutungsmacht eher gezwungenermaßen erfolgt, ist er bei der Variante 3 eher intendiert. Bei exemplarischen Sanktionierungen, die ggf. dennoch erforderlich sind, muss es immer die Möglichkeit begründeter Ausnahmen geben. Schülerinnen und Schüler müssen dahingehend beeinflusst werden (mehr) Verantwortung zu übernehmen. Soziale Deutungsmacht wird – im Fall des Gelingens – durch Erläuterung und Transparenz hergestellt, kann prinzipiell mit Forderungen der Schülerinnen und Schüler zur Disposition gestellt werden, ist – ebenso wie die operative Deutungsmacht – begrenzt und diskutabel. Die Begründungspflicht gilt auch für die Inhalte und die Methoden. Durch ein Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern als ganze Person wird Vertrauen ermöglicht; begünstigt wird solches durch besonnene Reaktionen. In Hinblick auf ein Vertrauensverhältnis ist ein wechselseitiger Austausch wünschenswert und erforderlich. Zu einem distanziert-pragmatischen Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zu Schule und Unterricht kommt es vor allem durch die Unfreiwilligkeit des Schulbesuchs. Die Leistungsbewertung verhindert ein symmetrisches Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern. Sie kann inkonsistent sein. Erfolgsstörend können sich schlechte Schulerfahrungen auswirken; erfolgsbegünstigend ist hingegen eine Verantwortungsübernahme durch Schülerinnen oder Schüler. Auch durch schlechte Bedingungen im Ausbildungsbetrieb kann der Erfolg beeinträchtigt sein. Externe Vorgaben zu Inhalten oder Methoden bzw. auch organisatorische Vorgaben verhindern zwar ein Eingehen auf die Belange der Schülerinnen und Schüler, lassen aber durchaus auch Spielräume.


Bei der **Variante 3a** kann eine inhaltliche Deutungsmacht insofern beansprucht werden, dass freie Äußerungen in jedem Fall möglich sein müssen. Diese Deutungsmacht ist begrenzt durch die Inkompatibilität der Inhalte zur betrieblichen Praxis der Schülerinnen oder Schüler, zu deren Kompetenzen oder deren Verstehen. Das Vorgehen sollte in Hinblick auf eine Zweckrationalität optimiert werden; dazu kann es auch sinnvoll sein, operative Deutungsmacht an die Schülerinnen und Schüler abzugeben. Bei Problemen muss Schülerinnen oder Schülern geholfen werden; hierzu kommen vor allem an die Situation angepasste Methoden (aus dem Methodenkoffer) zum Einsatz. Ein Vertrauensverhältnis ist ggf. durch das Abhängigkeitsverhältnis oder auch eine Konfliktdynamik gestört.

Bezogen auf die instrumentelle pädagogische Beziehung wird das Verhältnis von Lehrkraft zu Schülerin oder Schüler als strukturell geprägt verstanden. Daraus leitet sich in dieser Variante eine (mögliche) Begründetheit von einem In-Frage-stellen der Deutungsmacht der Lehrkraft ab. Zumindest muss bei fehlender Akzeptanz davon ausgegangen werden, dass

Schülerinnen oder Schülerinnen ggf. berechtigterweise die Gültigkeit eigener Deutungen durchsetzen wollen.

Bei der **Variante 3b** ist die Normendurchsetzung begrenzt durch den ggf. berechtigten Wunsch der Schülerinnen oder Schüler nach Lockerheit. Den Schülerinnen und Schülern wird zugestanden, bezogen auf die Inhalte eigene Deutungen geltend zu machen. Generell ist die inhaltliche, aber auch die operative Deutungsmacht begrenzt durch die Anliegen der Schülerinnen und Schüler. Gerade in Hinblick auf andere Methoden kann operative Deutungsmacht an Schülerinnen oder Schüler abgegeben werden. Bei Problemen muss Schülerinnen oder Schülern geholfen werden; dazu muss die Lehrkraft versuchen, die Schülerinnen oder Schüler zu verstehen und auf deren berechnete Erwartung an eine individuelle Unterstützung eingehen. Ein Vertrauensverhältnis wird durch Rollendistanz und das Abhängigkeitsverhältnis gestört. Zugestanden wird, dass sich Schülerinnen oder Schüler nicht wahrgenommen fühlen und Zuwendung, Aufmerksamkeit und Anerkennung erwarten. Ist das Vertrauensverhältnis gestört, so werden Gründe seitens der Schülerinnen oder Schüler nicht offen gelegt. Die Leistungsbewertung kann durch die Meinung der Schülerinnen und Schüler kalibriert werden. Kulturelle oder lebensweltliche Distanzen zwischen Lehrkraft und Schülerinnen oder Schülern können erfolgsbeeinträchtigend sein.

Bezogen auf die instrumentelle pädagogische Beziehung wird bei dieser Variante davon ausgegangen, dass Schülerinnen oder Schüler aufgrund eigener allgemein-menschlicher Wünsche, Interessen oder Ansprüche Deutungen nicht akzeptieren oder eigene durchsetzen wollen. Im Gegensatz zu der Variante 2b wird der Legitimität der Deutungsmacht der Lehrkraft dabei nicht generell eine Priorität zugeschrieben.

 Ausprägung der Deutungsmacht Ausprägung der instrumentellen pädagogischen Beziehung	Deutungsmacht als absoluter Anspruch	Akzeptanz der Fragilität von Deutungsmacht	Akzeptanz der Legitimität eines In-Fragestellens von Deutungsmacht
Strukturelle Prägung pädagogischer Beziehungen	Variante 1a	Variante 2a	Variante 3a
unspezifischer, allgemein-menschlicher Charakter pädagogischer Beziehungen	Variante 1b	Variante 2b	Variante 3b
Prägung pädagogischer Beziehungen durch instrumentelle Beziehungen der Lehrkraft zu Externen	Variante 1c ⁶³		

⁶³ Varianten 2c bzw. 3c treten im empirischen Material nicht auf. Die besondere Konstellation der Variante 1c ergibt sich aber auch aus der Kombination von Deutungsmacht als absolutem Anspruch und der Sicht auf eine vermeintliche Notwendigkeit, die pädagogischen Beziehungen von Beziehungen zu Externen abhängig machen zu müssen. Ob dennoch eine Variante 2c oder 3c empirisch erkennbar werden könnte, muss dennoch als offene Frage stehen bleiben.

Tabelle 1: Ausprägungen der Entwürfe Deutungsmacht und instrumentelle pädagogische Beziehung in Relation zu den Varianten

In den Bedeutungs-Begründungs-Mustern der Lehrkräfte (siehe 5.2) finden sich diese Varianten wieder. Allerdings entsprechen die Muster **nicht** der einen oder anderen Variante; vielmehr setzen sich die Muster aus Varianten zusammen, so dass sich diese in den Mustern überschneiden bzw. als Übergänge von der einen zu der anderen Variante sichtbar werden.

Die einzelnen subjektiven handlungssituationsbezogenen Muster stellen Konkretisierungen des im Kapitel 5.1.1 dargestellten Spektrums an Positionierungsmöglichkeiten als gesellschaftliche Bedeutungsstruktur dar. Sie enthalten gleichzeitig konkrete von den handelnden Subjekten vorgenommene und der Situation geschuldete Explikationen der Entwürfe Deutungsmacht und instrumentelle pädagogische Beziehung; auch diesbezüglich wechselt also im Folgenden der Fokus von der strukturellen Ebene bzw. der Verallgemeinerung hin zur Ebene des handelnden Subjekts bzw. des Konkreten. Gerade diese Darstellungen sind es, die die Begründungen deutlich und vor dem Hintergrund der Fälle nachvollziehbar hervortreten lassen.

5.2 Subjektive Bedeutungs-Begründungs-Muster

In den nachfolgenden Unterkapiteln werden die einzelnen Bedeutungs-Begründungs-Muster dargestellt. Wie bereits ausgeführt, werden diese als situationsübergreifend und in gewisser Weise charakteristisch für die handelnde Lehrkraft verstanden (siehe 4.1) insofern sie sich auf die Biographie der jeweiligen Person, deren Lage und Position beziehen. Dies darf aber nicht so verstanden werden, als ob damit die Lehrkräfte in ihrem gesamten pädagogischen Handeln beschrieben wären. In anderen – von der Untersuchung nicht erfassten – Situationen, unter anderen Gegebenheiten kann die jeweilige Lehrkraft durchaus andere Muster nutzen. In dem hier vorliegenden Kapitel geht es darum, die aus dem empirischen Material gewonnenen, jeweils einem Fall zugeordneten Bedeutungs-Begründungs-Muster als Möglichkeiten aufzuzeigen, wie die aufgezeigten Positionierungsmöglichkeiten zu einem für die Situation nachvollziehbar stimmigen Ensemble zusammengesetzt werden können. Dabei spielen die herausgearbeiteten Kombinationsvarianten (1a bis 3b) der Ausprägungen der Entwürfe Deutungsmacht und instrumentelle pädagogische Beziehung (siehe 5.1.5) eine prominente Rolle, es kommen aber auch Positionierungen zu Kategorien zum Zuge, die nicht diesen beiden zentralen Aufschlüsselungsansätzen zugeordnet sind.

Es geht dabei nicht um eine Diagnose individuellen Handelns und auch nicht darum, Akteure als typisierte Vertreter einer bestimmten (durch soziale Merkmale definierten) Gruppe zu beschreiben. Dies könnte nur zu Lasten einer Vernachlässigung individueller Besonderheiten in den Handlungsbegründungen erfolgen, so dass ein konkretes Verstehen subjektiver Muster gerade wieder ausgeschlossen wäre (siehe hierzu auch Ittner 2016).

Die Muster sind letztlich hoch komplex und zeigen eine starke Varianz. Um vor diesem Hintergrund einen verstehenden Zugang zu erleichtern und die Antworten auf die Forschungsfrage deutlich herauszuheben, werden alle Muster entlang der folgenden Aspekte dargestellt:

- Realisierung der Entwürfe Deutungsmacht und instrumentelle pädagogische Beziehung (unter Nutzung der oben dargestellten Varianten).
- Potenziale der Muster für Verstehen, Anerkennung und Wertschätzung.
- Funktionalität in Hinblick auf ein metastabiles Arrangement.
- Veränderungspotenzial (bezogen auf eine Identifizierung von Spannungsfeldern sowie eine Relativität bzw. Widersprüchlichkeit der Anforderungen).

Zudem wird allen Mustern eine prägnante Überschrift zugeordnet und deren Charakteristik erläutert.

In der hier gewählten Darstellung werden die Muster stark fokussiert und damit zwangsläufig verkürzt; die Zitate dienen lediglich einer gewissen Veranschaulichung, stellen aber keine erschöpfenden Belege dar⁶⁴. Die ausführlichen Muster finden sich im schriftlichen Anhang (Anhang I) der vorliegenden Arbeit. Dort werden die Analyseergebnisse in Hinblick auf die Positionierungen dargelegt und umfassend mit Zitaten belegt. Die wiederum diesen Ergebnissen vorausgehenden Auswertungsschritte finden sich in den Dokumenten des elektronischen Anhangs (Anhang II), um eine intersubjektive Überprüfung des Interpretationsprozesses zu ermöglichen; dort werden dann auch die Ableitungen der Positionierungen aus den Fundstellen in den Transkriptionstexten abgebildet und somit nachvollziehbar. Die Zugehörigkeit der einzelnen Dokumente erschließt sich über die Fall-Nummern, die in den folgenden Überschriften hinter dem charakterisierenden Text angeführt sind.

Bei der Zuordnung der im vorangegangenen Kapitel herausgearbeiteten Varianten (1a bis 3b) wird sichtbar, dass teilweise – manchmal auch bedingt durch Reflexionsprozesse, die durch das Erhebungsverfahren angeregt wurden, – verschiedene Varianten innerhalb eines Bedeutungs-Begründungs-Musters zum Zuge kommen; dies kann z. B. als erprobendes Durchspielen von Handlungsoptionen aber auch als notwendiges Reagieren auf einen Konflikt verstanden werden. Anschließend an die Darstellungen der Einzelauswertungen wird ein tabellarischer Überblick über die auftretenden Varianten gegeben.

Während die Muster so beschrieben sind, dass alle Positionierungen einbezogen sind und eine in sich stimmige Konzeption sichtbar wird (unterstellt, dass diese Kohärenz Voraussetzung für ein stringentes Handeln ist), fokussieren die Varianten auf eine Konkretisierung der Entwürfe Deutungsmacht und instrumentelle pädagogische Beziehung. Innerhalb eines Musters können durchaus zwei (ggf. auch mehr) Varianten aktualisiert werden oder zumindest als Aktualisierungsoption auftreten.

Aktualisierungen von Varianten erfolgen, wenn es in Situationen zu Differenzen in den Deutungen kommt, die Handlungsentscheidungen erforderlich machen. So könnte z. B. im Falle



⁶⁴ Eine Mikroanalyse der Zitate erfolgt an dieser Stelle nicht und auch die in den Zitaten enthaltenen Verweise auf weitere relevante Auswertungsaspekte werden nicht thematisiert.

einer Deutung durch Externe in der Art, dass die Lehrkraft verantwortlich für das Ausbleiben eines Prüfungserfolgs sei, die Lehrkraft unter Rechtfertigungsdruck dafür geraten, dass sie nicht anders gehandelt hat; eine Aktualisierung der Variante 1c wäre naheliegend (muss allerdings auch nicht zwangsläufig erfolgen). Solange die externe Deutung aber nicht manifest wird, gibt es nicht unbedingt einen Grund, auf diese mögliche Differenz einzugehen. Sehr deutlich wird dies in den Mustern 010103, 040101 sowie 040205.

Insgesamt gilt auch hier, dass mit dem Aufzeigen der Aktualisierungen der Varianten keine Bewertung verbunden ist. Insbesondere muss es als völlig offen angesehen werden, wie zufrieden Schülerinnen oder Schüler mit dem Handeln sind, das mit den Mustern bzw. den darin aktualisierten Varianten einhergeht. So ist denkbar, dass sich ein Handeln, das auf einem Wechsel von Varianten beruht, für Schülerinnen oder Schüler wegen einer damit verbundenen Undurchsichtigkeit der Machtkonstellation als Problem darstellt. Genauso gut ist aber auch vorstellbar, dass Schülerinnen und Schüler die Chance nutzen, die ein Handeln der Lehrkraft bietet, das auf einem (vorübergehenden) Verzicht auf eine strikte Deutungsmachtoption beruht, und eigene Bezugnahmen auf den Gegenstand oder zumindest eigene soziale oder operative Deutungen einbringen. Und erneut soll darauf hingewiesen werden, dass Muster (und ebenso Varianten) keine Beschreibung der Professionalität einer Person, sondern Ausdruck einer zwar biographisch gerahmten, aber der (Interaktions-)Situation geschuldeten Handlungsweise sind.

Auch wenn die gleichen Varianten aktualisiert werden, so bedeutet dies keineswegs, dass sich die Muster gleichen müssen. So sind beispielsweise bei dem Muster 040201 die Bemühungen um argumentatives Überzeugen der Schülerinnen und Schüler - ggf. auch in Einzelgesprächen - deutlich stärker ausgeprägt als bei dem Muster 030102, bei dem es eher um exemplarische Sanktionierung geht.

In der nachfolgenden Tabelle findet sich ein Überblick über das Auftreten der Varianten in den Bedeutungs-Begründungs-Mustern.

Varianten   Bedeutungs-Begründungs-Muster	Kontrolle und Macht als Anspruch			Bewusstsein über Einschränkungen von Macht- und Kontrollansprüchen		Relativierbarer Macht- und Kontrollanspruch	
	bei undifferenzierter Deutungsmacht	bei durch allgemeine menschliche Anliegen differenzierter Deutungsmacht	bei durch Externe relativierbarer Deutungsmacht	durch Widersprüche in den Anforderungen und strukturellen Gegebenheiten	durch allgemeine menschliche Eigenheiten von Schülerinnen und Schülern	situationsbezogene Interpretation der Anforderungen als Prozessoptimierung	Auseinandersetzung mit Interessenslagen der Schülerinnen und Schüler
	1a	1b	1c	2a	2b	3a	3b
010103: Direktivpersonalisierendes Praktizieren		X					

030101: Stringentes wohlwissendes Jonglieren		X			X		
030102: Durchsetzend-ertragendes Nachsteuern	X						
030103: Öffnend-kontrollierendes Manövrieren					X		X
030202: Externe Zustimmung suchendes auf Ordnung bedachtes Regieren			X				
	1a	1b	1c	2a	2b	3a	3b
040101: Ernüchtert-zögerndes Ausweichen				X			
040102: Restringierend-defensives Ausloten		X		X			
040201: Erläuternd-paternalistisches Kurshalten	X						
040205: Zielbezogenes defizitkompensierendes Trainieren					X		
050101: Regulierend-flexibles Management					X	X	
050103: Befolgend-ausweichendes Bestehen			X	X	X		

Tabelle 2: Auftreten der Varianten in den Bedeutungs-Begründungs-Mustern

Den Darstellungen der Bedeutungs-Begründungs-Muster wird eine sehr knappe Zusammenfassung des jeweils geschilderten Falls vorangestellt⁶⁵.

5.2.1 Direktiv-personalisierendes Praktizieren (010103)⁶⁶

Fall (2. Runde ab Zeile 152)⁶⁷:

⁶⁵ Wie bereits erläutert (siehe 4.2) gehen in geringem Umfang auch Äußerungen der fallerzählenden Lehrkraft ein, die sich nicht auf den eigenen, sondern auf einen anderen – ebenfalls in der Gruppe diskutierten – Fall beziehen, aber geeignet waren, Bewertungen, Kommentierungen oder Argumentationslinien zu komplettieren.

⁶⁶ Die Personenmerkmale, die dem Code prinzipiell zuzuordnen wären (wie Geschlecht, Alter, berufliche Qualifikation, unterrichtete Berufssparte), werden aus Gründen der strikten Anonymisierung weggelassen. Da die angelegte Auswertungsmethode eine sozio-genetische Typisierung weder intendiert noch als sinnvoll begriffen (siehe Ittner 2016), sind diese Angaben auch entbehrlich. Wenn von „Lehrkraft“ die Rede ist, dann kann dies sowohl eine Lehrerin als auch ein Lehrer sein.

⁶⁷ Da in dem Erhebungsverfahren bei dem zweiten Treffen eine reflektierende Auseinandersetzung auch mit den in Runde eins eingebrachten Zwischenauswertungen im Vordergrund stand, war bei der Rekonstruktion zu berücksichtigen, ob die Ausführungen aus der ersten oder der zweiten Runde stammten. Damit dies nachvollziehbar bleibt, wird jeweils ausgewiesen, ab welcher Zeile die zweite Runde Quelle für die Äußerungen war.

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 gehe. 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 kein 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.

Bedeutungs-Begründungs-Muster

Die Charakteristik des Musters ist eine **direktive** Weitergabe externer Anforderungen in Form eines **Praktizierens**, das wenig Bezug zu den Eigenheiten des Lehrgegenstands sowie den Bezugnahmen der Schülerinnen und Schüler auf diesen aufweist. Die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern ist dabei eher inhaltsleer, allgemeinmenschlich **personalisierend**.

Für die Lehrkraft ist die Orientierung an den von ihr interpretierten externen Erwartungen maßgeblich, die sie mit der Klasse erfüllen und ggf. gegen die Klasse durchsetzen möchte. 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. Insofern handelt es sich um ein auf inhaltliche und operative Deutungsmacht bezogenes **direktives** Handeln.

„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)

Zum anderen geht es für die Lehrkraft um die Beeinflussung des Unterrichtsgeschehens in einer Weise, dass dieses sich nach außen als störungsfrei darstellt.

„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).

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 – Aufgabenbearbeitung erfolgt.

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

„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).

Dabei versucht sie, sich an einem ‚durchschnittlichen‘ Schüler oder einer ‚durchschnittlichen‘ Schülerin bzw. an dem ‚Gesamt‘ der Schülerinnen und Schüler der Klasse zu orientieren und die von ihr darauf bezogen wahrgenommene Bereitschaft zur Aufgabenbearbeitung bzw. die für die Bearbeitung erforderliche Zeit als Maß für ihre Steuerung zu verwenden. Hierüber haben auch die Schülerinnen und Schüler einen gewissen - allerdings nur mittelbaren - 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.

*„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).*

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 de facto 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.

Insofern konkretisiert sich hier die **Variante 1**: die **Deutungen der Lehrkraft haben Tatsachenstatus** und rechtfertigen Entscheidungen, Schülerinnen und Schüler müssen dies schlicht akzeptieren. Ein Einlassen auf besondere Anliegen kommt kaum in Frage.

„Manchmal ist es tatsächlich so, dass man das ein oder andere ignoriert, weil es jetzt zu viel Zeit kosten würde, das anzusprechen“ (168).

„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).

Da auch eine eigene inhaltliche Bezugnahme auf die Thematiken des Unterrichts während des Interviews nicht erkennbar wird, kann von einem **direktiven Praktizieren** gesprochen werden. Lediglich in Bezug auf manche operative oder soziale Aspekte gibt es aus Sicht der Lehrkraft alternative Deutungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, die dann, wenn sie in relevanter Weise durch „die Klasse“ artikuliert werden, zu berücksichtigen sind.

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. 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 (Bewertungen und Ablehnungen von Arbeiten der Schülerinnen oder Schüler gesteht sich die Lehrkraft selbstverständlich zu). 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 einer Macht-Option (zur Beseitigung des Unwohlfühlers und der Unsicherheit).

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

„Also, ich weiß wohl, so anfangs, nehm ich das dann noch so hin, kann man ja auch mal sagen, aber ich merk 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).

Als Erklärung für das Nichteingehen auf die Interessensartikulation der Schülerin dienen der Lehrkraft verschiedene Positionierungen, die sich auf (erfolgs-)beeinträchtigende Eigen-

schaften der Schülerin beziehen (siehe die ausführliche Darstellung im Anhang I). 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 die Schülerin zu unterstützen, die auf eine Modifizierung der Eigenschaften zielt. Auch die Erklärung des Gegensatzes zwischen dem Einzelinteresse der Schülerin und dem Gesamtinteresse der Klasse als Grund für die Zurückweisung eines möglichen ‚Hilfeersuchens‘ weist auf diesen Zusammenhang hin; dient ihr dieses unterstellte Gesamtinteresse doch als Kalibrierungsmaßstab.

Das distanziert-pragmatische Verhältnis der Lehrkraft weist Ausprägungen einer **instrumentellen pädagogischen Beziehung** zu der einzelnen Schülerin 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. Hierüber ließe sich ggf. sogar ein Auskommen miteinander arrangieren, 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.

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

„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 (...) ‚Frieden wahren‘, das Arbeitsklima, also...“ (158).

Hier konkretisiert sich die **Variante 1b**: Ein Zugriff auf die Schülerin mittels Deutungen erweist sich bezogen auf operative und soziale Aspekte als nur begrenzt möglich. Aus Sicht der Lehrerin fehlt es der Schülerin im dargestellten Fall an einer Bereitschaft sich angemessen zu engagieren; gesucht werden die Ursachen für diesen Mangel in **allgemeinmenschlichen** aber auch für die Schülerin **spezifischen** Eigenschaften. Insofern kann von einem **personalisierenden** Praktizieren gesprochen werden. Sie geht davon aus, dass sie die Interessen der Klasse, die sie mit einem zügigen Vorgehen im Durchgehen der zu bearbeiteten Inhalte gleichsetzt, gegenüber der Schülerin vertreten müsse. 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, das gefundene Arrangement in Frage zu stellen. Sie setzt daher – zunächst – auf Erkenntnisse aus der Fortbildung, und hofft, so ihre Deutungsmacht bewahren zu können.

Auch im Zeitraum von ca. vier Wochen nach dem ‚Vorfall‘ kommt es zu keinem Handeln der Lehrkraft in Richtung Klärung oder Verstehen. Die Schülerin insistiert offenbar nicht auf einer

Durchsetzung ihrer Interessen und erwähnt die Problematik nicht wieder, so dass sich für die Lehrkraft die Handlungsproblematik entschärft; das Arrangement hat sich wieder stabilisiert.

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 dargelegten 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 und der damit verbundenen allenfalls mittelbaren Bezugnahmen auf inhaltliche Thematiken ebenso wenig wahrscheinlich wie eine damit verbundene **Wertschätzung**. Es ist kein Modus erkennbar, in dem eine solche Differenz 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 Verstehen aber auch für **Anerkennung** 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 Positionierungen erforderlich erscheint. Der Verlauf der Reflexion zeigt eher eine Stabilisierung des Musters auf. In dem Muster finden sich insgesamt nur geringe Verweise 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 es in dem Muster so gut wie keine Sicht auf eine Begrenztheit von Deutungsmacht gibt.

5.2.2 Stringentes wohlwissendes Jonglieren (030101)

Fall (2. Runde ab Zeile 259):

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 ei-

nen 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.

Bedeutungs-Begründungs-Muster:

Die Charakteristik des Musters ist geprägt durch ein **Wissen** um Einschränkungen der Deutungsmacht durch Interessensgegensätze sowie die Möglichkeit eines Wechsels zwischen einer Vertrauensbeziehung und der sozialen Deutungsmacht der Lehrkraft; dieses Wissen ermöglicht ein **Jonglieren**, das aber bezogen auf die inhaltliche Deutungsmacht und eine Kontrolle der sozialen Situation insgesamt auch eine **Stringenz** aufweist.

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.

„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)

Ermöglicht wird dies durch eine Sicht auf Möglichkeiten und Grenzen der beiden prinzipiellen Positionierungsmöglichkeiten 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 als nicht professionell eingeordnet.

„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)

Gleichzeitig aber wird das nicht rollenförmige Handeln 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.

„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 ‚ganze Person‘ kann dann, wenn sie mit Belastungen verbunden ist, 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 ist. 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.

„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 dass 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).

Ungeachtet dessen erachtet sie 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.

„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).

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.

„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).

Hier wird in exemplarischer Ausprägung die **Variante 2b** sichtbar: Interessensgegensätze zwischen Lehrkraft und Schülerinnen oder Schülern begrenzen die Deutungsmacht der Lehrkraft und diese sieht sich veranlasst, sich **aktiv** auseinanderzusetzen. Je nach Bedarf wird zur Wiedererlangung der Deutungshoheit auf die Rolle oder die ganze Person bzw. auf einen vertrauensvollen Umgang oder Durchsetzen der sozialen Deutungsmacht gesetzt.

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.

„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 mosem sind und alle eh keinen 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).

Das **Wissen** um alternative Positionierungsmöglichkeiten und um die immer auch damit verbundenen Dilemmata ermöglicht ein **Jonglieren** mit einer gewissen Souveränität. Der Wechsel der Beziehungs- aber auch der Machtmodi repräsentiert einen wesentlichen Teil der mit den Handlungsroutinen verbundenen Begründungen.

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**.

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: Nee, 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).

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.

„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 spukt, dass man das unbedingt erreichen will für die Prüfung, fehlt einem wieder die Zeit letztendlich zu sagen: Oh wir setzen uns jetzt nochmal eine Viertelstunde zusammen und besprechen warum es in dieser Situation auch so geht“ (371).

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.**, womit es zu einer nachgeordneten - **Aktualisierung** der **Variante 1b** käme, bei der der Lehrkraft durchaus bewusst ist, dass die eigene Deutung auch fraglich sein kann.

„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).

„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).

Insgesamt kann daher von einem **stringenten wohlwissenden Jonglieren** gesprochen werden, mit einer gleichzeitigen strikten Durchsetzung von Deutungen, die sich auf externe

Anforderungen beziehen und einer sehr bewussten Flexibilität in Hinblick auf Beziehungsmodi und Durchsetzungsvarianten. Trotz allen routinierten Jonglierens bleibt dabei die Möglichkeit, dass ‚die Bälle zu Boden fallen‘, das Arrangement **instabil** wird: Gelingt es nicht, Stringenz und Flexibilität in Einklang zu bringen, so müssen die ‚Bälle eben erneut aufgenommen werden‘ und ein erneuter Versuch mit leicht modifizierter Anordnung der Positionierungen gestartet werden. So können in sich flexible Arrangements gefunden werden, deren **prinzipielle Asymmetrie** gleichwohl unantastbar bleibt.

Für die Lehrkraft ist das Muster **funktional**, da sie ihr Handeln flexibel begründen und so auf die üblicherweise auftretenden Abweichungen von den Arrangements 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 der Lehrkraft 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** auch wegen der diesbezüglichen Stringenz allenfalls 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 – also etwa dann, wenn auch in der Auseinandersetzung mit den Schülerinnen und Schülern die strukturbezogene Asymmetrie des Verhältnisses zum Thema wird – ist allerdings eine daraus resultierende tiefergehende Auseinandersetzung über das jeweils andere Verständnis durch die Tendenz des Musters zum Ausweichen begrenzt. Dies reduziert die Wahrscheinlichkeit einer **Wertschätzung** inhaltlich-thematischer Bezugnahmen der Schülerinnen oder Schüler ganz erheblich, eröffnet gleichzeitig aber Wege der **Anerkennung** in emotionaler und – etwas eingeschränkt – auch in gleichberechtigender Hinsicht, etwa wenn es um die Entschuldigung für eine überbordende Machtausübung geht.

Das **Reflexionspotenzial** des Musters ist gerade auch wegen der hohen Flexibilität, trotz eines Blicks auf Begrenztheiten von Deutungsmustern, zunächst **gering**, u. a. weil kaum ein Blick auf die Gesellschaftlichkeit der externen Anforderungen hinsichtlich einer Einschränkung von Teilhabe enthalten ist. 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 die Perspektive 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.

5.2.3 Durchsetzend-ertragendes Nachsteuern (030102)

Fall (2. Runde ab Zeile 94):

Rückgabe einer Klassenarbeit: Eine Schülerin erhält eine Note 3 statt einer 2, weil aus Sicht der Lehrkraft eine Antwort nicht eindeutig ist. Die Schülerin akzeptiert die Begründung der Lehrkraft nicht. Als die Lehrkraft nicht auf ihre Argumente eingeht, zerreißt sie ‚klassenöffentlich‘ die Arbeit und entsorgt sie im Mülleimer. Die Lehrkraft weist die Schülerin mit Verweis auf den Dokument-Charakter der Arbeit zurecht und rügt das Auftreten der Schülerin vor der Klasse. Die Lehrkraft telefoniert am Wochenende mit ihrer Teampartnerin wegen des Vorfalles. Die Lehrkraft holt die Schülerin am drauffolgenden Montag aus dem Unterricht, um mit ihr zu reden. Die Schülerin geht nicht auf ihre Argumente ein und reagiert lautstark verärgert. Die Lehrkraft thematisiert den Vorfall erneut vor der Klasse und trägt dort Argumente vor, die sich auf den Dokument-Charakter der Arbeit beziehen.

Bedeutungs-Begründungs-Muster:

Die Charakteristik des Musters ist das **Durchsetzen** der Deutungsmacht der Lehrkraft, das begleitet ist teils von einem **Ertragen** ausbleibender Akzeptanz seitens der Schülerinnen und Schüler, teils von einem **Nachsteuern** zur Wiederherstellung der Deutungshoheit.

Das hervortretende Merkmal des Bedeutungs-Begründungs-Musters ist die Sicht auf durchzusetzende soziale Deutungsmuster und Normen. Dabei spielt die **exemplarische Sanktionierung** auf ‚offener Bühne‘ eine wesentliche Rolle, da darüber allen Schülerinnen und Schülern verdeutlicht werden kann, dass die Bereitschaft besteht, auf Angriffe bzw. Verunsicherungen, bezogen auf die aus Sicht der Lehrkraft ordnungsgemäße Erfüllung ihrer Aufgaben, zu reagieren.

„Also, ich merkte schon, dass da plötzlich 100% Aufmerksamkeit auf mich war, weil, die waren untereinander noch am Tuscheln, haben irgendwie Aufgaben verglichen und die Punkte zusammengezählt, nochmal Prozentzahl ausgerechnet, und dann war plötzlich Stille, alle gucken mich an, haben gedacht: Lässt sie das jetzt durchgehen? Was macht sie jetzt? Wie reagiert sie?“ (69).

Die Autorität der Lehrkraft ist zu respektieren das **Machtverhältnis** zwischen Lehrkraft und Klasse wird als gerechtfertigt und eine stndige Kontrolle der Schülerinnen und Schüler als erforderlich gesehen. Konflikte sind auch deshalb störend, weil dann diese Kontrolle zu verlieren gehen droht.

„Also weil sie eben uneinsichtig war, weil sie das nicht verstanden hat. Ich hab' ihr das nochmal in Ruhe erklärt, dass ich halt auf eine Lösung, die zweideutig ist, keinen Punkt geben kann, dass ich da nicht das Richtige raussuchen kann“ (37).

„Ja und ich wollte sie dazu bringen, dass sie das wenigstens einsieht, dass zumindest (unter), als i-Tüpfelchen vielleicht sich auch nochmal entschuldigt und das respektiert und einsieht“ (156).

Grundsätzlich gibt es zwei sich belauernde ‚Lager‘ (die Lehrkraft hier, die Schülerinnen und Schüler dort), die weniger auf einer Vertrauensbasis als eher auf der Basis von geltenden Normen und ggf. Beweismitteln zueinander stehen. Die **Asymmetrie des Verhältnisses** ist gültige und nicht hinterfragbare Tatsache. Ein Infragestellen der **Autorität** wird als Angriff auf die Machtposition als Lehrkraft wahrgenommen und ist mit Irritation und Verunsicherung verbunden.

„Dass 'ne Klassenarbeit ein Dokument ist, das nicht zerrissen werden darf, weil sie letztendlich, auch wenn ich jetzt mal bei Noten was Falsches eintrage in mein Noteneheft, dass sie ja auch beweisen müssen“ (46).

„Von daher, dass die das auch wissen, dass ich das nicht durchgehen lasse, so ein Verhalten“ (77).

Hier wird die **Variante 1a** aktualisiert. Gleichzeitig gibt es die Möglichkeit in der Reaktion darauf die Grenzen einer - als Normalität von den Schülerinnen und Schülern generell akzeptierten - Sanktionierung als Machtdurchsetzung zu überschreiten, woraus ebenfalls eine Verunsicherung ob einer möglichen Gefährdung des Arrangements resultieren kann. Mit beiden - sich antagonistisch gegenüberstehenden - Begründungen steht eine auf die ganze Person bezogene negative Befindlichkeit in Zusammenhang.

„Ich hab' sie jetzt nicht vor der Klasse bloßgestellt, sondern ich hab' dann auch, wie war das erstmal? Ich hab' zwar 'n Satz dazu gesagt, hab's aber nicht zu sehr aufgebauscht“ (84).

„Das war nicht richtig, da hab' ich auch dann zu emotional reagiert, weil, mit Arbeit zerreißen und so“ Ich wollte halt einfach 'ne Einsicht nochmal haben oder vielleicht 'ne Entschuldigung auch“ (41).

Ein mögliches **Vertrauensverhältnis** zwischen Lehrkraft und Schülerinnen oder Schülern wird als von vorneherein eingeschränkt gesehen durch die Abhängigkeit der Schülerinnen bzw. Schüler von der Lehrkraft. Wenn prinzipiell eine Auseinandersetzung als wünschenswert angesehen wird, dann deswegen, weil dies als Möglichkeit erscheint, eigene Deutungsmuster als Lehrkraft durchzusetzen; für das Verstehen der Interessen der Schülerinnen oder Schüler gibt es dagegen keine Erfordernis und keinen Raum. Falls erforderlich erfolgt eine Einschätzung dessen, was die Sichtweisen oder Anliegen der Schülerinnen oder Schüler seien, durch die Lehrkraft. Das Muster beinhaltet somit eine Verdeutlichung der Regeln und Normen, die Bestandteil der Deutungsmacht der Lehrkraft sind, gegenüber den Schülerinnen und Schülern und verbunden mit der Erwartung, dass diese von den Schülerinnen und Schülern nachvollzogen und übernommen werden. Mit diesen Aspekten konkretisiert sich weiter die Aktualisierung der **Variante 1a**. Gelingt es nicht, die Schülerinnen und Schüler von vorneherein von den aus Sicht der Lehrkraft gültigen Normen zu überzeugen, dann wird – wie im Fall – ein **durchsetzendes Nachsteuern** erforderlich, bei dem ggf. im Konflikt mit einer einzelnen Schülerin oder einem einzelnen Schüler von Deutungsmacht zu manifester Machtausübung übergegangen wird.

„Es hat ja die ganze Zeit Verständigung ... stattgefunden. Und ich hatte mich ja auch bemüht ... und ich bin sogar extra noch am Montag hingegangen“ (99).

Dabei gibt es die Notwendigkeit, in Hinblick auf die **Deutungsmacht** die Balance zwischen der **Durchsetzung der eigenen Normen** ebenso zu begründen wie eine Beachtung dessen, was dabei üblicherweise von der Klasse (so wie sich dies der Lehrkraft gegenüber aus ihrer Sicht artikuliert) akzeptiert wird.

„Von Seiten der Schülerin war es schon ein Anpampfen, also weil sie eben uneinsichtig war, weil sie das nicht verstanden hat“ (35).

„Und auch wie die Schülerin mich angepflaumt hat und ob ich dann auch halt angemessen reagiert hab“ (19).

Gegenüber der Klasse gibt es zwar auch die Option, die eigene Deutungsmacht über Erläuterungen und Erklärungen durchzusetzen, gleichzeitig gilt es aber, eine Akzeptanz durch die Schülerinnen und Schüler im Blick zu behalten. Gibt es diesbezüglich – wie im Muster – keine Handlungsweisen einer offenen Verständigung, dann kann von der Lehrkraft nur mehr oder weniger **passiv ertragen** werden, was sich ihr seitens der Klasse offenbart. Als Bedeutungshintergrund für diesen Aspekt gibt es die Positionierung zu einem **distanziert-pragmatischen Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zur Schule**: Offene Auseinandersetzungen, in denen Schülerinnen oder Schüler ihre Anliegen und Handlungsgründe tatsächlich einbringen würden, erscheinen vor dem Hintergrund dieses Verhältnisses als unwahrscheinlich.

„Dann ist man selbst Schüler: Was äußere ich, ich glaube man überlegt sich das ja auch genau was sagt man und was nicht“ (181).

Die darin liegende Fragilität offenbart sich in dem Fall in der negativen Befindlichkeit der Lehrkraft und in dem Versuch, über ein Gespräch mit einer Kollegin, Deutungssouveränität wiederzugewinnen.

„Und mit der entsprechenden Teampartnerin von mir auch telefoniert, weil die auch ähnliche Probleme schon mal hatte“ (25).

In der Reflexion wird dies zwar offenkundig, das Muster ist für die Lehrkraft selbst aber nicht so brüchig, dass Handlungsoptionen durchgespielt würden. Vielmehr repliziert die Lehrkraft letztlich für sich das in der Fall Erzählung erkenntlich gewordene Muster so, wie es hier dargestellt wird.

Für die Lehrkraft ist das Muster insofern funktional, da es ihr erlaubt, die von ihr wahrgenommenen externen Erwartungen (insbesondere in Hinblick auf die Prüfungsvorbereitung) in einem von ihren (sozialen) Regeln und Normen dominierten Prozess zu realisieren. Solange die damit verbundene Funktionalität für die Schülerinnen und Schüler erhalten bleibt, die darin besteht, dass immer auch eine ertragende Berücksichtigung der durchschnittlichen oder auch summierenden Interessen der Schülerinnen und Schüler erfolgt, lässt sich damit ein ‚normales‘ Unterrichtsgeschehen einigermaßen aufrechterhalten.

Verstehensoptionen hält das Muster nicht bereit. Die in Hinblick auf die Leistungsbewertung den Schülerinnen oder Schülern zugestandene Gegenkontrolle (mittels dokumentierter Leistungsnachweise, die ggf. als Beweismittel dienen können) ist auf eine rein formale Ebene begrenzt. Es gibt keinerlei Hinweise auf detaillierte Bemühungen um ein Verstehen subjektiver Intentionen und Aufschlüsselungen, geschweige denn auf eine entsprechende **Wertschätzung**. Selbst auf emotionale und gewisse Gleichberechtigung zielende Aspekte einer **Anerkennung** können – wie im Fall – ggf. ausgesetzt werden, wenn sich die Lehrkraft in ihrer Deutungsmacht prinzipiell in Frage gestellt sieht.

Bezüge auf widersprüchliche Anforderungen oder Spannungsfelder finden sich in dem Muster kaum. Vorgaben und Normen, so wie sie von der Lehrkraft interpretiert werden, sind nicht hinterfragbare Tatsachen. So ist eine darauf aufbauende Reflexion bzw. eine Revision des Musters nicht naheliegend.

5.2.4 Öffnend-kontrollierendes Manövrieren (030103)

Fall (2. Runde ab Zeile 160):

Unterricht in Politik zum Thema Sozialstaat: Ein Schüler macht „sehr rechte“ Aussagen. Die Lehrkraft unterbricht den Schüler und untersagt ihm, seine Thesen weiter zu äußern. Der Schüler reagiert mit Unverständnis, äußert sich deutlich negativ hinsichtlich der Intervention der Lehrkraft und versucht weiterhin seine Argumente vorzutragen. Die Lehrkraft interveniert erneut, entzieht ihm endgültig das Rederecht und bietet dem Schüler an, nach der Stunde mit ihm zu reden.

Bedeutungs-Begründungs-Muster:

Die Charakteristik des Musters ist ein **Manövrieren** zwischen einer gewollten **Öffnung** für alternative Deutungen, die einem Wissen um eine durch die Interessen der Schülerinnen und Schüler prinzipiell begrenzte Deutungsmacht geschuldet ist, und einer **Kontrolle** der sozialen Lehr-Lern-Situation aber auch der Bezüge auf den Gegenstand, die aus einer pädagogischen Verantwortung abgeleitet wird.

Der Lehrkraft ist das inhaltliche Dilemma bewusst, in das sie durch die Positionierungen zur **inhaltlichen Deutungsmacht** (Bewertung der Aussage in Hinblick auf Zulässigkeit, Beharren auf der Letztentscheidungsmacht zu inhaltlichen Deutungen, stellvertretende Deutung und Intervention für andere Schülerinnen und Schüler einerseits und Zulässigkeit von abweichenden Deutungen durch einzelne Schülerinnen oder Schüler andererseits) und das Handeln des Schülers geraten ist.

„Also, dass diese Thematik ... ist mir ja dann schon auch überhaupt nicht ... da kann ich nicht locker mit umgehen sondern das ist ja schon was, was mich selber eben auch sehr schockiert hat, dass das jetzt in meiner Klasse oder so ich doch so'n Gedankengut da höre und das eigentlich nicht möchte und das auch quasi auch radikal unterbinden wollte vor dem Hintergrund, dass ich auch eigentlich sagen würde, ich

bin ein sehr toleranter Mensch und ich möchte das auch offen diskutieren können. Und das war mir in dieser Situation so nicht möglich“ (53).

„Ich glaube, der Schüler ist so von seiner Ideologie überzeugt, dass er zum einen glaube ich gewünscht hat, er kriegt da so seine Plattform, wo er einfach seine Statements gut verbreiten kann, die vielleicht irgendwie noch überzeugend in der Klasse nochmal weitergeben kann, also es ist ja schon auch wirklich ein sehr dominanter Schüler auch. Ich denke nicht, er, also, er hat gedacht, er hat das Recht, das hier auch machen zu können“ (135).

„Naja, es ist ja im Grunde bei mir ein Unterrichtsgespräch gewesen, wo die ganze Klasse eigentlich auch eingeladen war sich daran zu beteiligen und auch thematisch hoffe ich schon auch dabei war, dieser Diskussion und den Argumenten zu folgen und es wird ja im Grunde dann wie so ein kleiner extra Kriegsschauplatz“ (73).

In diesem Zusammenhang sind auch die Positionierungen zur **sozialen Deutungsmacht** zu sehen, in denen sich die Annahme findet, die Wünsche oder Anliegen der Schülerinnen und Schüler zu kennen, die anderen Schülerinnen und Schüler vor Zumutungen schützen zu müssen und die soziale Klassensituation insgesamt zutreffend interpretieren zu können und zu müssen.

„Und aber auch für die Klasse, die da auch wiederum zweigespalten war und zum einen das wohl gut fand und zum andern aber dann auch eingefordert hat, dass ich das noch vehementer einfach auch einhalte, das was ich sage, dass ich das dann hier nicht weiter diskutiere“ (32).

Übergreifend geht sie davon aus, dass die einzelnen Schülerinnen und Schüler sich stets auch mit eigenen Interessen einbringen, die zu Gegensätzen zu ihren Deutungen führen können und dass dadurch ihre Deutungsmacht begrenzt ist. Die Klasse muss nach ihrer Überzeugung aber auch unter ihrer ‚Kontrolle‘ bleiben.

„Also ‚Kontrolle‘ ist jetzt so ein bisschen ein blödes Wort dafür, aber die Situation für die Klasse, für die Gruppe, das ist nicht mehr wirklich in meinem Fokus, und schon gar nicht in meiner Hand. ... Das glaube ich nicht. Es würde für mich 'ne andere Situation sein, wenn ich diese anderen nicht um mich rum hätte, dann könnte ich glaube ich viel eher entspannt, "entspannt" 'ne Situation einfach finden, suchen, um mit dem Schüler irgendwie nochmal 'ne Ebene zu finden, das in Ruhe (.) in irgend 'ner Form was auch immer jetzt ansteht zu besprechen“ (91).

Insofern wird die **Variante 2b** aktualisiert. Das Muster ist jedenfalls auch von Begründungen zu einem **kontrollierenden** Handeln gekennzeichnet, was sich nicht zuletzt in dem Übergang von Deutungsmacht zu expliziter Machtausübung artikuliert.

In der Reflexion des Falls wird von ihr eine Positionierung hervorgehoben, die auf einen Teilverzicht (temporär oder segmentär) ihrer **Macht** hinausläuft (Offenheit), ohne den Letztanspruch auf Macht preiszugeben (die Asymmetrie des Arrangements wird als für Schule kon-

stitutiv betont). So erwägt die Lehrkraft in der Reflexion eine Lösung, die darin bestehen könnte, dass jede/r – Lehrkraft wie Schülerinnen und Schüler - das Recht haben sollte, dann zu intervenieren, wenn Grenzen des persönlich Tolerablen in Hinblick auf Inhalte überschritten werden. Bemerkenswert ist, dass die ‚Normalsituation‘ Unterricht dies konkret verhindert hat. Dies entspräche einer Aktualisierung der **Variante 3b**. Neben den kontrollierenden treten **öffnende** Handlungsoptionen in dem Muster - jedenfalls in den in ihm angelegten Optionen - hervor.

„Für einen selber, für die Klasse an sich. Wie sprechen wir miteinander, über was sprechen wir miteinander, also zum Beispiel auch Tabuthemen. Gibt es vielleicht wirklich gerade ... wenn es einen wirklich auch ... vielleicht auch wirklich instrumentalisierenden. Jeder das Recht hat da, wie weiß ich eine Ampel zu schalten und sagen: so Stopp, da reicht es mir jetzt. Und jeder hat das Recht zu sagen: Da reicht es mir jetzt. (Vielleicht) einer und dann müssen wir uns darum kümmern, in welcher Form auch immer. (Gibst du auf, ja). Wäre auch gut, ja klar, wenn man das irgendwie schaffen würde und auch hinbekommen würde, dann eben auch strukturiert sowas für sich und für die Klasse als Prozess ... und eben auch Konflikte ... oder eben auch Konflikte an sich als was Positives zu sehen. Sagt man sich ja auch immer nä, also in jedem schlechten, nä. Weiß man hinterher wofür es gut war oder?“ (229).

Das Dilemma des Falls wird auch begleitet von Positionierungen zum **Machtverhältnis zwischen Lehrkraft und einzelнем Schüler**, in denen einerseits die Notwendigkeit hervorgehoben wird, den Schüler bremsen zu müssen, da dieser eine Machtposition an sich reißen möchte, die nur der Lehrkraft zustehe, und andererseits ein möglicherweise unverhältnismäßiger Machtgebrauch gegenüber diesem einzelnen Schüler gesehen wird. Entsprechend rückt auch die Positionierung zum Vertrauensverhältnis, das möglicherweise durch eine Intervention der Lehrkraft gestört ist, in den Blick.

„Ja, zum einen denke ich, er wird den Anspruch haben, dass ein Lehrer sowieso mit so einer Situation umgehen können muss. Auch nicht das Recht hat, irgendwelche Schüler so zu maßregeln und quasi (.) also dominant einfach diese Rolle auszunutzen, jemanden einfach ganz klar halt in die Schranken zu weisen und zu sagen : "So, jetzt darf jemand etwas überhaupt nicht mehr sagen oder tun." Gerade in dem Zusammenhang, wo er - glaube ich - auch sagt, im Politikunterricht muss auch ein bisschen auch solche Äußerungen erlaubt sein“ (126).

Generell ist dabei ihre Sicht die, dass es (sowieso immer nur) ein begrenztes Vertrauen der Schülerinnen und Schüler zur Lehrkraft geben kann und damit verbunden Handlungsgründe der Schülerinnen und Schüler nur partiell sichtbar werden können (reziprok wird von ihr angenommen, dass eine Vertrauensstellung nur im Modus der ganzen Person möglich sei).

„Ist ja klar, dann jetzt wieder doch sauer oder letztendlich wieder doch nicht. Und wir sind doch auch keine Freunde, das sage ich ja auch manchmal und dass man das sich nicht traut einfach offen auszusprechen. Welche Art und Weise auch (immer).

Und das ist ja an sich schon ein Punkt was eigentlich schade ist. Das kann ja schwer sein und ich kann ja auch geknickt sein und ich kann ja auch traurig sein oder wütend oder so, aber nichts wäre ja schlimmer als irgendwas Wichtiges nicht zu, nicht zu sagen“ (351).

Als ganze Person ist die Lehrkraft empört über die Äußerungen des Schülers; sie positioniert sich so, dass diese Betroffenheit als ganze Person berechtigt ist und ein - temporäres - Aussetzen des Rollenverhältnisses bedeutet (das durch ein - gut vorbereitetes - Gespräch mit dem Schüler wieder hergestellt werden könnte).

„Auch zu gucken wie weit bereite ich das vor ... muss ich ... wäre mir dann ganz wichtig eben auch erst mal ein Einzelgespräch führen mit der Person, die ja dann auch vielleicht ganz konkret dann auch sich angegriffen fühlt“ (285).

Die reflexive Sicht auf das Dilemma erlaubt ihr ein gezieltes **Manövrieren**, bei dem sie sich an Markierungen der Machtausübung, des Vertrauens, des Verhältnisses als ganze Person bzw. in der rollenförmigen Ausprägung sowie der inhaltlichen und der sozialen Deutungsmacht orientiert. Bemerkenswert ist, dass sie als Ursache die **(erfolgs-)störende Eigenschaft des Schülers** rechtsextrem zu sein hervorhebt, sich aber nicht explizit auf gesellschaftliche Umstände (sondern auf rechtsextreme Gruppen) und umgekehrt nicht auf eine gesellschaftliche **Erwartung** an sie als Lehrkraft, rechtsextreme Äußerungen zu unterbinden bezieht (sondern ihr Unbehagen als persönliches deklariert). So ist der Blick auf gesellschaftliche Gegebenheiten unterbrochen durch ein eher personalisierendes Zuschreiben von Normabweichungen bzw. Normsetzungen. Hier ist eine deutliche Grenze zu einer Variante 3a gegeben.

Die Einzelpositionierungen weisen in wechselseitigen Bezügen auf einen Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhang hin, der immer wieder und in verschiedener Hinsicht auf ein Öffnen von (Macht-)Verhältnissen hinausläuft, das gleichwohl verbunden ist mit einem übergreifenden Letztkontrollanspruch. So kann von einem **öffnend-kontrollierenden Manövrieren** gesprochen werden, das zwar ein Wissen um eine prinzipielle Asymmetrie des Verhältnisses zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern, eine Bezugnahme auf weitere strukturelle Bedingungen als Einschränkungen aber nicht beinhaltet. So rückt als wesentlicher Grund für das Öffnen ein an den Maßstäben einer guten Beziehung gemessenes pädagogisches Verhältnis in den Mittelpunkt.

„Nä, dass man da einfach nicht eine gute Ebene, eine Beziehungsebene die man hat, die einen gut zusammen arbeiten lässt, dass man so was nicht kaputt macht. Oder eher noch bemüht sein sollte sie zu fördern. Und schon gar nicht kaputt zu machen, indem man bei der Reaktion gar nichts dazu zu sagen ... und die genau wissen, dass dieser Fall besprochen wurde. Ja das wäre wahrscheinlich das Schlimmste, oder?“ (366).

Strukturelle Beeinträchtigungen einer von gemeinsamen Interessen getragenen Bezugnahme auf den Gegenstand bleiben hingegen außen vor: Das Muster erweist sich situativ als

unzulänglich in Hinblick auf ein - prinzipiell naheliegendes - ‚Zum-Thema-machen‘ des Konflikthalts. Das Umgehen mit rechtsextremen Äußerungen könnte zum Gegenstand eines Unterrichts im Fach Politik werden. Allerdings ist eben in dem Arrangement der Bezug auf gesellschaftlich-politische Aspekte, soweit überhaupt sichtbar, ein eher theoretischer denn ein unmittelbarer; eine reale politische Auseinandersetzung im Klassenraum mit völlig offenem Ausgang lässt das Muster nicht zu.

Ein gewisses Maß von Unsicherheit ist dem Muster eigen, verbunden mit einem Vertrauen, die Letztentscheidungsmacht doch immer wiedergewinnen zu können. Auch hierin lässt sich die prinzipielle Aktualisierung der **Varianten 2b und 3b** erkennen.

Das Muster ist für die Lehrkraft funktional, da es elastische - auch von den Schülerinnen und Schülern akzeptierte - Pufferbereiche gibt, die der Lehrkraft (begrenzt) unscharfes Handeln und den Schülerinnen und Schülern Handlungsfreiräume zugestehen. Es passt daher zu einem **Arrangement**, das auf seine Weise **metastabil** ist. Im Fall wird das Muster allerdings brüchig, da es in der situativen Überforderungssituation nicht widerspruchsfrei ist. Die von der Lehrkraft angedachte ‚Lösung‘ verlagert den Pufferbereich auf eine höhere Ebene, in dem eine Erweiterung der Flexibilität der sozialen Deutungsmacht angedacht wird.

Dennoch sind in dem Muster **Verstehensoptionen** inhaltlicher aber vor allem auch sozialer Art erkennbar. Dies steht in Zusammenhang mit Positionierungen zu begrenzter Deutungsmacht, einem Blick auf die Widersprüchlichkeit institutionalisierter Lehr-Lern-Beziehungen aber auch der Möglichkeit partieller Abgabe von Macht. In der durchdachten Option liegen Potenziale für Anerkennung und **Wertschätzung**. Käme es zu einer zumindest partiell ergebnisoffenen Diskussion in der Klasse über noch bzw. nicht mehr zu tolerierende Äußerungen und geeignete Mechanismen, diese auch durch Schülerinnen oder Schüler per Veto-recht zu deklarieren, könnten dazu eingebrachte Beiträge Wertschätzung erfahren. Ein Bemühen um eine emotionale und auf gewisse Gleichberechtigung zielende **Anerkennung** ist in dem Muster als Positionierungspol enthalten, auch wenn dieser in der Situation nicht ausgeprägt zum Tragen kommt.

Zwar beinhaltet das Muster Möglichkeiten eines flexiblen Reagierens aber andererseits ist es auch tauglich für die Zuspitzung von Differenzen, die dann Ausgangspunkt für Bemühungen um ein Verstehen sein können.

In dem Muster selbst finden sich bereits Hinweise auf Möglichkeiten einer **Revision bzw. Erweiterung**⁶⁸. Widersprüchlichkeiten bzw. Spannungsverhältnisse werden vor allem bezogen auf die pädagogische Beziehung gesehen. Mit der Bezugnahme auf einen klar gefassten Lehr-Lern-Gegenstand (Zulässigkeit der Äußerung extremer Parolen) und ein Einlassen

⁶⁸ Eine Untersuchung des Materials auf Lernprozesse bei den an den Fortbildungen teilnehmenden Lehrkräften erfolgt nicht, da hierfür das Material aufgrund der Art und Weise der Datenerhebung (im Rahmen der Konzeption der Fortbildung) nicht ausreichend aussagekräftig ist. Darüber hinaus ist es für Antworten auf die Forschungsfrage ausreichend, wenn die Auswertungen daraufhin überprüft werden, ob Potenziale für Veränderungen bzw. Revisionen der Muster erkennbar werden oder nicht; nur bei den Mustern, bei denen dies der Fall ist, kann von einer möglichen Ausgliederung einer Lernschleife ausgegangen werden.

der Lehrkraft auf dessen Eigentümlichkeit kann sich das pädagogische Verhältnis in einer Richtung erweitern, die von einer ausgeprägt instrumentellen Beziehung ein Stück weit wegführt. Das Muster ist geeignet, innerhalb eines gewissen Rahmens Brüche zuzulassen, die dann Anlass für ein Überdenken und ggf. auch revidieren von Positionierungen sein können.

5.2.5 (Externe) Zustimmung suchendes auf Ordnung bedachtes Regieren (030202)

Fall (2. Runde ab Zeile 253):

Nachbesprechung der Zwischenprüfungsarbeit eines Schülers. Es kommt zu einem Konflikt, da der Schüler mit der Note nicht einverstanden ist und die Lehrkraft dahingehend kritisiert, dass diese für die schlechte Note verantwortlich sei. Zunächst gibt es eine Besprechung unter vier Augen, die ohne ein von beiden Seiten akzeptiertes Ergebnis bleibt. Anschließend kommt es zu einem von dem Schüler veranlassten Konflikt vor der ganzen Klasse. Der Schüler kritisiert, dass die Inhalte der Zwischenprüfung vorher im Unterricht nicht ausreichend bearbeitet wurden. Die Lehrkraft weist dies mit Begründung zurück und verweist auf die hohen Fehlzeiten des Schülers. Die Lehrkraft kritisiert den Schüler vor der Klasse lautstark. Die Lehrkraft schickt den Schüler in den Ausbildungsbetrieb (Ausschluss vom Unterricht). Im Nachhinein spricht die Lehrkraft mit dem Ausbildungsbetrieb, um sicher zu stellen, dass der Schüler dort auch erscheint. Der Betrieb bedauert den Konflikt. Die Lehrkraft sagt gegenüber dem Betrieb eine schulinterne Lösung des Konflikts zu. Der Schüler spricht die Lehrkraft auf den Konflikt an als er wieder in der Schule ist. Die Lehrkraft führt mit dem Schüler ein Vier-Augen-Gespräch in dem sich der Schüler - aus Sicht der Lehrkraft halbherzig - entschuldigt. Die Lehrkraft hört von einer anderen Schülerin aus demselben Betrieb, dass der Schüler über diesen Konflikt immer noch mit anderen redet.

Bedeutungs-Begründungs-Muster:

Die Charakteristik des Musters ist eine Deutungsmachtpraxis im Stile eines **Regierens**, das vor allem von **Ordnungsvorstellungen** geprägt ist. Eine gewisse Relativierung ergibt sich durch die Intention, **Zustimmung** von Personen zu erhalten, die außerhalb der unmittelbaren pädagogischen Beziehung stehen.

Das Muster beinhaltet eine klare Orientierung an einem als berechtigt erachtetem **Machtverhältnis zwischen Lehrkraft und einzelner Schülerin bzw. einzelner Schüler**. Dies geht einher mit einer eindeutigen Zuweisung an Befugnissen, die zwar gewisse Spielräume lässt, aber nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden darf.

„Er hat versucht, Rollenverhalten in der Situation umzudrehen und in einer herablassenden Art und Weise eben Lehrerleistung sozusagen abzutun und zu ... ja, in ein schlechtes Licht zu rücken“ (87).

„Das endete aber oder resultierte dann eben in so einer Situation, wo er versuchte, die ganze Klasse auf emotionale Art und Weise gegen mich aufzubringen“ (55).

Wird seitens eines Schülers diese Konstellation massiv in Frage gestellt, ist es erforderlich, diese ‚Anmaßung‘ zurückzuweisen, wobei allerdings auch seitens der Lehrkraft eine ‚Normalität‘ von akzeptierter Machtausübung nicht überschritten werden sollte.

Auch bezogen auf das Verhältnis der Lehrkraft zu den Schülerinnen und Schülern der Klasse insgesamt gilt das Machtverdict.

„So, 'ne ganz komische Art. Und dieses, ja, so 'ne Lagerbildung irgendwie zu provozieren, in einer Klasse, wo die Stimmung grundsätzlich eigentlich zwischen mir und den Schülern ganz gut war“ (180).

Die Autorität der Lehrkraft wird als **Ordnungsmacht** verstanden, die berechtigterweise weitreichenden Einfluss hat. Die Lehrkraft muss jederzeit die Kontrolle über die Geschehnisse in der Klasse haben und dafür sorgen, dass die durch die Institution Schule aber auch durch die Lehrkraft selbst gesetzten Regeln eingehalten werden. Dabei ist diese Machtausübung vor allem auf eine **soziale Deutungsmacht** gestützt, mittels derer Handlungsentscheidungen der Lehrkraft in einer Beziehung zu einem einzelnen Schüler bzw. einer einzelnen Schülerin oder auch zu den Schülerinnen und Schülern der Klasse getroffen werden. Zu der Ordnung gehört es auch, sich **professionell-distanziert** zu den Schülerinnen und Schülern in Beziehung zu setzen und **nicht** in einen Modus als ganze Person zu geraten.

„Und ich habe auf diese persönliche Kritik sehr persönlich reagiert, weil für mich nicht ersichtlich war, warum ein Schüler, der vorher sehr leistungsschwach war, in einer derartigen Art und Weise auftrumpft. Und hab' dann eben ... bin laut geworden ... hab' den Schüler auch vor der Klasse, was für mich im Nachhinein als eine völlig inadäquate Handlungsweise erschien, das macht man eigentlich gar nicht, vor den Schülern bin ich dann eben laut geworden und hab' meinen Unmut über diese Art und Weise der Kritik geäußert und hab' ihn dann auch lautstark in den Betrieb geschickt“ (21).

Insofern kann von einem **auf Ordnung bedachtem Regieren** gesprochen werden.

Die soziale Deutungsmacht ist zwar begrenzt, liefert aber dennoch eine zuverlässige Grundlage zur Definition des Modus einer Konfliktbearbeitung und relevante Begründungen für Handlungsentscheidungen. Die **Akzeptanz dieser Begründungen** durch die Schülerinnen und Schüler ist eine wesentliche Machtbasis, so dass ein aktives Bemühen um **Zustimmung** wichtiger Bestandteil des Musters ist. Eine Verbesserung der Deutungsmacht ist durch Abgleiche der in Erfahrung gebrachten Informationen über einzelne Schülerinnen oder Schüler mit Kolleginnen oder Kollegen bzw. mit den Ausbildungsbetrieben möglich. Diesen gegenüber dienen die Abgleiche auch als Vergewisserung der Zustimmung zum Handeln der Lehrkraft. Bezogen auf den Fall wird in den folgenden Zitaten Bezug genommen auf Gespräche mit den für die Ausbildung Verantwortlichen in dem Betrieb des Auszubildenden bzw. mit Kolleginnen und Kollegen der Schule.

„Das ist bei mir auch der hauptsächliche Grund: Abgleich von Wahrnehmungen. Lieg ich da mit meiner Wahrnehmung auf der Spur oder gibt es da Abweichungen? Es gibt

da schon ab und zu Abweichungen. Wenn da einer erzählt, ‚Mensch der ist eigentlich ganz vernünftig‘, ‚aber der hat da und da irgendwie ein Störverhalten an den Tag gelegt‘, und das ist ganz gut, dann so die eigene Wahrnehmung noch mal so zu kalibrieren“ (272).

„Das, was sozial wichtig ist über die Schüler und was dann auch gestreut werden muss, dass findet nicht über so 'ne verordnete Weise statt, eher in so informellen Gesprächen zwischendurch“ (301).

Auch in Hinblick auf **externe Erwartungen und Vorgaben** ist ein Bemühen um Zustimmung maßgeblich. Für das Muster ist es entscheidend, dass die Art und Weise wie eine Bezugnahme auf die externen Erwartungen und Vorgaben erfolgt Zustimmung erhält (so kann auch das engagierte Bemühen um eine umfängliche Darstellung der Begründungen für das eigene Handeln im Rahmen der Fallarbeit bzw. der Reflexion verstanden werden).

„Aber es gibt halt auch die Anforderung, dass man diesen Konflikt nicht ewig ausweiten kann – irgendwann muss es zu Ende kommen und dann kann es sein, dass man – ob das nun richtig ist oder falsch, mag dahin gestellt sein – dass man dann 'ne Entscheidung trifft, die eben zu einem Ende der Diskussion führt“ (314).

„Was das zusätzlich noch erschwert hat, aus meiner Sicht, war eben dass ich neu in dieser Verantwortung des Ansprechpartners für den Bildungsgang war und ich das subjektiv so wahrgenommen habe, dass ich natürlich unter besonderer Beobachtung irgendwie der Betriebe stand, weil eben ein Generationswechsel dort stattgefunden hatte und ich bin da schon auch sehr ambitioniert rangegangen. Und hab' dann in der Situation eben sehr sensibel auf Forderungen reagiert, die eben eine Änderung des Unterrichtsstils herbeiführen sollten. Aus meiner subjektiven Situation, weil ich eben noch nicht so erfahren war als Ansprechpartner für den Bildungsgang und ich das Gefühl [hatte]: Ich muss jetzt irgendwie was tun. Ich muss jetzt, ich bin hier verantwortlich und ich muss sofort 'ne Besserung herbeiführen“ (205).

In Zusammenhang damit steht eine konstatierte **Begründungspflicht** als Teil einer **inhaltlichen Deutungsmacht**. Insofern wird die **Variante 1c** aktualisiert.

„Der Fachverband hat eine Fachzeitschrift, die heißt [Name der Zeitschrift] und die haben ein Fachartikelarchiv. Da habe ich willkürlich einen Artikel angeklickt, aufgemacht und in diesem einen Artikel waren drei verschiedene Diagramme und Grafiken, die im Zusammenhang mit dem Text interpretiert werden mussten. Und dann hab ich gesagt, wenn ihr in eurem Beruf fachkommunizieren wollt, ihr wollt euch weiterbilden, ihr wollt Dinge verstehen, der Chef gibt euch 'nen Fachartikel und sagt, das ist wichtig, ich möchte, dass du das interpretierst und auseinandernimmst und dann setzt du das bitte für unsere Abteilung um; und du verstehst diese Grafik nicht und kannst diese Grafik nicht interpretieren, dann bist du aufgeschmissen. Und dann hab ich willkürlich drei weitere Artikel angeklickt und da waren Grafiken drin, dann war für die klar, na ja, wenn ich mich jetzt nicht mit Grafiken auseinandersetze, dann hab ich

nachher verloren.... Das war dann für die völlig klar. Trotzdem hatten die natürlich keine Lust, sich damit auseinanderzusetzen, aber der Begründungszusammenhang war völlig klar für die und zwar für die schlüssig, nachvollziehbar“ (382).

Dabei steht die inhaltliche Deutungsmacht selbst nicht zur Disposition, werden externe Vorgaben doch nahezu absolut gesetzt.

„Sicherlich gibt es Gestaltungsspielräume, inhaltliche, aber die sind ja nicht so groß, wie man sich's wünscht. Wir unterrichten ja nicht in einem System freier Schule. Sondern es gibt ja gesellschaftliche Vorgaben, es gibt Lehrpläne, es gibt externe Anforderungen und da wär's dann schon heuchlerisch, da sozusagen die Option zu eröffnen, aber dann hinterher zu sagen, das ist interessant, was ihr zum Thema machen wollt, wir können das aber nichts anderes machen, als das, was vorgegeben wird“ (359).

So wird das Muster beschreibbar als ein **(externe) Zustimmung suchendes** auf Ordnung bedachtes Regieren.

Die Suche nach Zustimmung und das Bemühen um **distanziertes** Regieren als Realisation der professionellen Rolle stehen dabei in einem Spannungsverhältnis, da die erhoffte Zustimmung durch andere sich gerade auch auf Aspekte bezieht, die eher der ganzen Person zuzuordnen sind. Das leidenschaftliche Engagement für die Lehrtätigkeit wird – so die Erwartung – zu einer besonders hohen Zustimmung führen. Wenn dies etwa die Schülerinnen und Schüler nicht würdigen, ist die (nicht professionelle) Enttäuschung groß.

„Das ist auch ein Aspekt meiner Persönlichkeit, also ich liebe diesen Beruf wirklich sehr und stecke da viel Energie rein und das ist für mich ‚ne Erklärung im Nachhinein gewesen, dass es auch natürlich irgendwie ‚ne persönliche, ‚ne Kränkung des persönlichen Einsatzes oder ‚ne Missachtung des persönlichen Engagements“ (172).

Im Fall kommt es zu einer prinzipiellen Infragestellung des Regierens durch einen einzelnen Schüler, was den üblichen Rahmen sprengt. Unter Handlungsdruck und angesichts der damit verbundenen Irritation reagiert die Lehrkraft über und stellt damit ihre eigenen Ordnungsprinzipien in Frage. Da der Schüler den Vorfall auf offener Bühne vor der Klasse austrägt und im Ausbildungsbetrieb weiterträgt, droht eine **Erosion der Zustimmung zum Unterrichtsarrangement** der Lehrkraft. Auch die der Machtdurchsetzung dienende Einschaltung des Ausbildungsbetriebs führt in ein Dilemma, da auch die Gefahr besteht, dass seitens des Ausbildungsbetriebs die Zustimmung zum Handeln der Lehrkraft abgeschwächt wird. Da die Stabilität des Arrangements wesentlich von der Zustimmung abhängt, kommt es zu einer krisenhaften Problematik.

Das Muster enthält eine Selbstverständlichkeit in Hinblick auf die Akzeptanz der Macht bzw. der Deutungsmacht der Lehrkraft. Daher wird ein Nichtakzeptieren mit **erfolgsstörenden Eigenschaften des Schülers** in Verbindung gebracht.

„Naja, er war schon ziemlich beratungsresistent manchmal. Er war jetzt nicht der reflektierteste Schüler“ (102).

Die Lehrkraft registriert ein **distanziert-pragmatisches Verhältnis der Schülerinnen oder Schüler zu Schule und Inhalten**; diesem wird mit Begründungen etwas entgegengesetzt, die sich auf die inhaltliche Deutungsmacht beziehen. Für das Muster hat dies aber ansonsten keine Relevanz.

Das Muster ist für die Lehrkraft funktional, da es überwiegend ein distanzierteres – wenngleich fachlich engagiertes – Vermitteln der vorgegebenen Inhalte in Realisation externer Erwartungen ermöglicht, ohne dass ein detailliertes Eingehen auf Anliegen der Schülerinnen oder Schüler erforderlich wäre. Auch für die Schülerinnen und Schüler gibt es dann eine Funktionalität, wenn sie die grundsätzliche Machtausübung akzeptieren. Bezogen auf **Inhalte** bietet das Muster wegen der Ausrichtung auf Zustimmung durchaus die Chance für Schülerinnen oder Schüler, sich mit speziellen fachlichen Interessen einzubringen oder auch Verstehensproblematiken zu thematisieren - jedenfalls solange seitens der Lehrkraft nicht der Eindruck entsteht, dies könne mit einem Infragestellen der Autorität oder einem Überschreiben des durch externe Vorgaben gesetzten Rahmens verbunden sein. Während das Muster eine gewisse Offenheit für Bemühungen um ein auf thematische Aspekte bezogenes **Verstehen** aufweist, steht es solchen Bemühungen in Bezug auf soziale oder operative Aspekte eher entgegen, da darauf bezogene, von den Schülerinnen oder Schülern eröffnete Differenzen, rasch als Bedrohung der Machtbasis verstanden werden können. In dem so beschriebenen Rahmen ist eine gewisse **Wertschätzung** inhaltlicher Bezugnahmen durchaus wahrscheinlich, **Anerkennung** in emotionaler und gleichberechtigender Hinsicht hängt hingegen von einer prinzipiellen Akzeptanz der Macht der Lehrkraft ab.

Auch in der Reflexion wird das Muster nicht in Frage gestellt. Einerseits geht die Lehrkraft davon aus, dass es sich um einen (extremen und durch sehr besondere persönliche Verhältnisse bedingten) Einzelfall handelte und zum anderen unterstellt sie, dass es ihr in einem vergleichbaren Fall aufgrund des Erfahrungsgewinns gelingen würde, das im Muster angelegte Durchhalten der professionellen Distanz zu praktizieren. In dem Muster finden sich so gut wie keine Hinweise auf (wahrgenommene) Widersprüche oder Spannungsfelder der Lehr-Lern-Situation. Ein sich daraus möglicherweise ergebendes **Revisionspotenzial** ist entsprechend **gering**.

5.2.6 Ernüchtert-zauderndes Ausweichen (040101)

Fall (2. Runde ab Zeile 286):

Im Vorfeld einer Klassenarbeit erfolgt eine Bearbeitung von Mathematik-Aufgaben im Unterricht, die in vergleichbarer Form in der darauf folgenden Klausur gestellt werden. Bei der Korrektur dieser Mathematikarbeit wird der Lehrkraft deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben nicht lösen konnten. Die Arbeit fällt insgesamt sehr schlecht aus. Die Lehrkraft spricht die Schülerinnen und Schüler nach Rückgabe der Arbeit auf mögliche Ursachen für das schlechte Ergebnis an. Die Schülerinnen und Schüler liefern keine für die Lehrkraft stichhaltigen Gründe für das schlechte Abschneiden. Die Lehrkraft lässt zu einem späteren

Zeitpunkt - nach einer Wiederholung der Lehrinhalte - eine zweite Arbeit zur gleichen Thematik schreiben.

Bedeutungs-Begründungs-Muster:

Die Charakteristik des Musters ist ein **Ausweichen** angesichts sich widersprechender Anforderungen, die in den Interessen der Schülerinnen und Schüler aber auch den externen Gegebenheiten gesehen werden. **Ernüchtert** ob der Möglichkeiten, dem per Deutungsmacht Entscheidendes entgegenzusetzen, ist ein **Zaudern** naheliegend.

Das hervortretende Merkmal dieses Bedeutungs-Begründungs-Musters ist der Blick auf Spannungsfelder. So tritt das **distanziert-pragmatische Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zu Schule und Unterricht** in verschiedenen Facetten, Implikationen und Gründen als wichtiger Bestandteil des Blicks auf die Welt der Schule hervor. Es dient als Erklärung für die Zurückhaltung der Schülerinnen und Schüler bei der Aufklärung der Ursachen der schlechten Leistungsergebnisse.

„Ja, aber das erkenn ich auch, in dem Moment, wo ich so eine Klausur zurückkriege, und ich kriege da so einen (Koffer?) wieder, da habe ich natürlich auch nicht unbedingt Bock, sich mit darüber zu unterhalten, warum das jetzt in die Hose gegangen ist, 'ne, das ist ja auch immer schwierig und (...) die hatten eben Angst, was wird mit meiner Note?“ (87).

„Auf der einen Seite geht's bei mir um eine Zensur, und das ist ihnen vielleicht auch manchmal egal. Auf der anderen Seite geht es um keine Zensur und das ist ihnen auch egal (lacht) und dann bin ich wieder irritiert“ (201).

Geschuldet sei das distanziert-pragmatische Verhältnis einerseits einer mangelnden Reife der Schülerinnen und Schüler, andererseits deren Erfahrungen mit unzureichender Anerkennung nicht zuletzt in der Schule, aber auch der ‚Zwangseinrichtung‘ Schule selbst.

„Und wo man wirklich am Ende sagen kann: Ich weiß nicht was hier schief läuft ... Nee, ganz schwer. Also das ist ja genau das Gleiche, wenn irgendwo ein Schüler beim Schummeln nicht erwischt wird. Für die zählt ja die geschummelte Zwei mehr als die nicht geschummelte Vier, obwohl der mit der Vier mehr weiß als der, der die Zwei bekommen hat. Aber das ist eben einfach (...) das ist auch eine Reife, die man irgendwann braucht und bekommt aber die man in dem Moment wahrscheinlich nicht hat. Und genauso ist es da eben auch. (...) Weil sie noch nicht lange genug in der Arbeitswelt sind, im Leben sind. Ich weiß es nicht, keine Ahnung“ (115).

„Kann auch von, von eben dem ganzen Schulumfeld sein ... Wer würde denn von den Schülern, die wir so kennen ... einfach ... ich kenn keine Zahlen. Wer würde denn freiwillig in die Schule gehen, weil er noch ein' Lernzuwachs oder Wissenszuwachs erfahren möchte? Und wer und wie viele würden sagen, nö, kein Bock, will ich nicht? Ich glaube, das hängt schon ganz viel zusammen, dass es auch einfach 'ne Schulpflicht ist, also ... d.h. du musst da hingehen und das ist ja bei uns eigentlich

hier noch viel extremer oder sagen ja eben auch und hören wir ja auch ‚um Gottes Willen, Berufsschule, bist du verrückt?‘ das will ja gar keiner, oder so und viele glauben ja, dass BS eine ganz schlimme Schule ist. Also ich glaube, dass das was mit dieser Pflicht behaftet ist und alles, was man machen muss ist glaub ich eher negativ besetzt und deshalb weiß ich auch nicht, wer hier freiwillig in die Schule gehen würde. ... ja weil wir ja eben darüber gesprochen haben, eigentlich geht man ja in die Schule, weil man ja eigentlich ein Wissenszuwachs haben möchte ... Also quasi freiwillig aber es geht keiner freiwillig in die Schule. So grundsätzlich“ (376).

Die Möglichkeiten, als Lehrkraft dagegen etwas zu unternehmen, werden eher skeptisch gesehen; weit eher könne sich ggf. etwas daran verändern, wenn sich bei den Schülerinnen oder Schülern über ihre Arbeit im Betrieb eine erhöhte Reife einstelle.

Auch in Hinblick auf das **Vertrauensverhältnis** zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern spielen schlechte Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler als mögliche Ursache und als Grund für die Zurückhaltung eine Rolle. Das Vertrauensverhältnis könne sich durch die schlechten Resultate der Klausur verschlechtern haben; da ein gutes Vertrauensverhältnis als grundsätzlich wünschenswert angesehen wird, resultieren daraus ggf. Gründe für eine Bewertung eines Misslingens. Handlungsoptionen, die auf eine Verbesserung des Vertrauensverhältnisses hinauslaufen könnten, kommen in der Reflexion als allgemeine Überlegungen auf.

„Dann fühle ich mich ungerecht behandelt, und das kann ja auch sein, dass das dann dazu führt, dass der dann auch sagt: Och, nö, der kümmert sich ja sowieso nicht um mich oder beachtet mich nicht oder hilft mir sowieso nicht. Und das weiß man eben auch nicht, aber das sind eben auch Gedankengänge, die eben ein Schüler oder eine Schülerin haben könnte“ (216).

„Aber ich glaube trotzdem, dass sie auch ganz schlechte Erfahrungen gemacht haben in dem Moment, wo sie dann gefragt haben ... auch in ihrer bisherigen Schulzeit wahrscheinlich und ihrem bisherigen Leben“ (356).

„Vertrauen kann auch durch Verweise (auf) Fehler/Mängel zerstört werden. Die Frage ist, ob diese Angstbesetzung, ob die wirklich durch .. durch 'n mangelndes Vertrauen zwischen Schülern und Lehrern zustande kommt, diese Angstbesetzung, das weiß ich nicht genau“ (506).

Zweifel prägen auch die Positionierungen zur **inhaltlichen Deutungsmacht**, die als begrenzt und mögliche Ursache von Misslingen gesehen wird. Auch bei der **sozialen Deutungsmacht** wird von einer Begrenztheit ausgegangen; gleichzeitig wird sie als berechtigt und als Rechtfertigung für Entscheidungen gesehen. Die Positionierung ‚**Rolle**‘ wird als wünschenswerte Distanz gesehen, dominant ist allerdings die Positionierung ‚**ganze Person**‘ verbunden mit den Aspekten Belastung und Irritation.

„Und vielleicht dadurch auch in mir selber so gewisse Unsicherheiten kommen oder Zweifel, ob ich denen das richtig rüberbringen kann“ (33).

„Weil man, ich glaube, in dem Moment auch persönlich so mit (...) selber involviert ist, und da fehlt einem einfach so diese Objektivität und so über den Dingen zu stehen und zu sagen: So, das ist jetzt deine Lösungsmöglichkeit oder eine Lösungsmöglichkeit (...) so schnell hat man die glaube ich nicht“ (260).

„Weil das geht ja nicht spurlos an einem vorbei, das ist mir ja nicht total egal, sonst würde ich mich da nicht darüber ärgern“ (274).

Eine Reihe von **störenden Umständen**, seien es **Eigenschaften** der Schülerinnen oder Schüler, wie Faulheit oder mangelnde Reife, seien es allgemein verbreitete Ängste gegenüber dem unterrichteten Fach, einschränkende inhaltliche oder zeitliche Vorgaben, müssen aus Sicht der Lehrkraft als Rahmenbedingungen stets ins Kalkül gezogen werden.

Bezogen auf die **Leistungsbewertung** bzw. die **Herstellbarkeit von Erfolg** gibt es statt eines nüchternen Blicks auf Spannungsverhältnisse eher eine **Orientierung an unterstellten kausalen Zusammenhängen** von fachlicher Kompetenz der Lehrkraft, gelingender Vermittlung und Leistungsmessungs-Ergebnissen, die sich in Zensuren niederschlagen.

„Und natürlich zweifle ich dann auch an mir selber immer, weil ich A: Kein Mathematik-Lehrer bin, weil Mathe ich glaube in meiner Kindheit, in meiner Schulzeit nie ein Fach gewesen ist, was ich gerne gemacht habe. Und vielleicht dadurch auch in mir selber so gewisse Unsicherheiten kommen oder Zweifel, ob ich denen das richtig überbringen kann“ (33).

„Dass ich sage, Unterricht darf nicht von dem Typen (abhängen), der da vorne den Unterricht gestaltet, sondern das müssen ganz klare Richtlinien, transparente Richtlinien sein und klare Vorgaben sein, wann bestimmt, ... bestimmte Inhalte einfach erreicht werden, also diese Zielsetzungen, die damit verfolgt werden“ (663).

In Hinblick auf **externe Erwartungen bzw. Vorgaben** findet sich eine ausgeprägte Orientierung an der ‚Gültigkeit‘ externer Prüfungsanforderungen und betrieblicher Praxis sowie eine Zuversicht in Deutungsmacht stärkende Absprachen und Regelungen.

„Und sagen, ok, wie laufen jetzt diese Zentralprüfungen ab? Welche Inhalte laufen in den Zentralprüfungen? Was wird da gefragt und wie können wir jetzt wieder diesen Rückschluss machen? Wie können wir jetzt unterrichtlich unsere Schüler vorbereiten, dass sie dann später die Möglichkeiten haben, dann das zu schaffen? D. h. ja nicht, dass hier jetzt nicht läuft oder dass sie nicht lernen, nur ist ja blöd, wenn sie was Falsches lernen, sag ich jetzt mal ne, ohne auf diese Zentralprüfung vorbereite“ (686).

„Unser Ziel natürlich, die durch die Prüfung zu bringen und sie haben ja auch ein Recht, dass sie hier soweit vorbereitet werden, dass sie diese Prüfung schaffen“ (155).

„Ich glaube bei den meisten schon, es ist dann nur unterschiedlich dann ausgeprägt und die einen, die möchten dann weitermachen, also ich sag mal so 'n Unternehmen

braucht immer nen paar Wassereimerträger und auch 'n paar Häuptlinge und das erkennt man dann bei den Azubis schon ganz deutlich“ (391).

„Ja, ja und auch mit der Reife und mit der persönlichen Entwicklung, die auch einfach so eine Ausbildung mit sich bringt. (...) Auch Bamberg oder so sagt immer: Sittliche Reife, moralische Reife erreicht man nur durch Arbeit. Ne, so 'n alter Pädagoge war das auch und das ist auch schon was dran“ (387).

Ein durch externe Prüfungen bedingter Anforderungsdruck verhindere ein stärkeres Eingehen auf Aspekte, die Schülerinnen oder Schüler aus ihrer betrieblichen Praxis einbringen würden.

„Wenn wir diese Anwendung aus den Betrieben, wenn wir die zulassen, dann müssten wir das ein bisschen offener halten, und das kann man immer nur in bestimmten Dingen machen und irgendwann kommt einfach jetzt die Vorgabe und dann ist es einfach auch unser Ziel natürlich, die durch die Prüfung zu bringen und sie haben ja auch ein Recht, dass sie hier soweit vorbereitet werden, dass sie diese Prüfung schaffen, aber das ist ja dieser Kritikpunkt, den ich schon ganz lange habe, dass eben genau diese Prüfung überhaupt nicht auf entsprechendes Transferwissen ausgerichtet ist, auf diese Handlungsfähigkeiten, die wir ja eigentlich haben möchten“ (158).

Die einzelnen Positionierungen ergänzen sich zu einem Muster, das angesichts einer Vielzahl von Unwägbarkeiten und einer unterstellten relativen Einflusslosigkeit der Schule ein **zauderndes** Handeln nahelegt. Der Blick auf die Rahmung der Lehr-Lern-Interaktion ist nüchtern bzw. **ernüchtert**. In dem Muster werden Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung als wesentlich abhängig von Erfahrungen im Ausbildungsbetrieb betrachtet. Schule wird hingegen eher für hemmende Prägungen verantwortlich gemacht. Die Sinnhaftigkeit von Inhalten oder auch der Grad an Verantwortungsübernahme wird als beeinflusst von der betrieblichen Praxis gesehen. Neben einer damit in Zusammenhang stehenden nur geringen Intention zur Vermittlung alternativer Deutungshorizonte scheint auch eine deutlich ausgeprägte **Machtoption nicht** auf, so dass ein **ernüchtert-zauderndes Ausweichen** anstelle einer Konfrontation das Muster prägt. Als Stärkung der Machtpositionierungen kommen äußere Strukturen, Vorgaben oder kollegiale Absprachen in Frage, ungeachtet der identifizierten Einschränkungen pädagogischer Handlungsmöglichkeiten durch externe Vorgaben. Insofern wird hier die **Variante 2a** aktualisiert.

Exemplarisch wird an diesem Muster deutlich, dass es (auch) an die Handlungssituation gebunden ist: Der fachfremde Einsatz in Mathematik wird vor dem Hintergrund von Positionierungen, die gelingenden Vermittlungen vor allem einem betriebsnahen Fachwissen zuzuschreiben, zu einer beeinträchtigenden Prämisse. So wird (ggf.) die Lehrkraft in einer Handlungssituation, in der eine derartige Fachkompetenz als Anforderung identifiziert wird, auf ein Muster zurückgreifen, das von einer Überzeugung hohen Deutungsvermögens getragen ist und entsprechend zögernde oder ausweichende Ausprägungen **nicht** beinhaltet.

Das Muster ist für die Lehrkraft **teilweise funktional**, da es zumindest verhindert, dass sie angesichts unsicherer Deutungsbasis und offensichtlich widersprüchlicher Verhältnisse mit Vertrauensverlusten und weiteren Einschränkungen der Deutungsmacht rechnen muss. Auch in der Reflexion bleiben Handlungsoptionen, die auf eine Klärung möglicher Gründe für die schlechten Ergebnisse hinauslaufen könnten, mit vielen Zweifeln verbunden. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass auf dem Muster basierende Lehr-Lern-**Arrangements in besonderem Maße von Instabilität** bedroht sind und es relativ leicht zu Handlungsproblematiken für die Lehrkraft kommen kann.

Für die Schülerinnen und Schüler ist das Muster insofern funktional, als sie nicht mit machtbezogenen Konfrontationen rechnen müssen und ausreichend Raum für moderate Lösungen solcher problematischer Konstellationen gegeben ist, in denen kein Zwang eines prinzipiellen Infragestellens distanziert-pragmatischer Verhältnisse entsteht.

In Hinblick auf Bemühungen um ein **Verstehen** inhaltlicher, sozialer oder operativer Anliegen ist das Muster zwiespältig: Einerseits enthält es ein recht weit gehendes Verständnis von Begrenztheiten von Deutungsmacht, andererseits gilt es, angesichts der Notwendigkeit zur Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit, Auseinandersetzungen, die ggf. weitere und tiefer gehende Verunsicherungen hervorrufen, zu vermeiden. **Wertschätzung** ist dort zu erwarten, wo Schülerinnen oder Schüler sich mit eigenen, aus der betrieblichen Praxis resultierenden Fragestellungen, auf vorgegebene Thematiken beziehen. Während generell viel Raum für eine emotionale **Anerkennung** ist, wird eine gleichberechtigte Anerkennung eher denen vorbehalten sein, die nicht zu den „Wasserträgern“ gehören.

Die Bezüge auf Widersprüche und Spannungsfelder der schulischen Lehr-Lern-Situation sowie die tendenzielle Bedrohung durch Handlungsproblematiken sind ein möglicher und recht deutlich konturierter **Ausgangspunkt für eine Revision**. Dem stehen allerdings eine letztlich doch nur begrenzte Durchdringung der Widerspruchsverhältnisse sowie das **Risiko**, angesichts der Massivität der Verunsicherung in eine veritable **Krise** zu geraten und ein noch bestehendes Maß an Handlungsfähigkeit dabei möglicherweise zu riskieren, **entgegen**. So werden auch die Äußerungen im Rahmen der Reflexion, die auf eine **Stabilisierung** durch Strukturen (wie verbindliche schulinterne Regelungen oder kollegiale Absprachen) setzen, verstehbar.

5.2.7 Restringierend-eingeengtes Ausloten (040102)

Fall (2. Runde ab Zeile 270):

Zu Beginn des Praxis-Unterrichts ist nur die Hälfte der Schülerinnen und Schüler anwesend. Der Lehrkraft ist unklar, was der Grund dafür ist. Die Lehrkraft beginnt mit dem Unterricht. 20 Minuten nach Unterrichtsbeginn kommt einer der fehlenden Schülerinnen und Schüler ohne Arbeitskleidung in den Unterricht, wobei er den Raum durch einen anderen Raum betritt, indem eine Zwischenprüfung stattfindet. Die Lehrkraft geht mit dem zu spät gekommenen Schüler nach draußen, wo auch die anderen fehlenden Schülerinnen und Schüler sind. Die

zu spät gekommenen Schülerinnen und Schüler werden von der Lehrkraft mit deutlichen Worten gerügt, vom Praxisunterricht ausgeschlossen und in den Klassenraum geschickt. Dort verbringen sie den Rest der Unterrichtszeit und bereiten sich auf eine Klassenarbeit vor. Die Lehrkraft kehrt in den Unterrichtsraum zurück und führt dort den Unterricht wie geplant zu Ende. Danach kehren die Lehrkraft und die Schülerinnen und Schüler, die am Unterricht teilgenommen haben, gemeinsam in den Klassenraum zurück, wo die zu spät gekommenen Schülerinnen und Schüler sitzen. Seitens der Schülerinnen und Schüler, die regulär am Unterricht teilgenommen haben, gibt es Äußerungen der Unzufriedenheit, da die, die zu spät gekommen waren, die Möglichkeit gehabt hätten, sich auf eine nachfolgende Klassenarbeit vorzubereiten. Die Lehrkraft ist mit der gesamten Situation sehr unzufrieden.

Bedeutungs-Begründungs-Muster:

Die Charakteristik des Musters ist ein **Ausloten**, das mit einem Blick auf die in den Bedingungen liegenden Limitationen **eingengt** ist. Dominant ist letztlich eine **restringierende** Deutungsmacht, die auch einem Druck durch externe Erwartungen geschuldet ist.

Im Muster wird ausgegangen von den ‚Untiefen‘ pädagogischen Handelns, sei es bezogen auf ein **distanziert-pragmatisches Verhältnis** von Schülerinnen oder Schülern zu Schule und Inhalten, sei es bezogen auf ein **eingeschränktes** durch negative Schulvorerfahrungen geprägtes **Vertrauensverhältnis** zwischen Schülerinnen oder Schülern und Lehrkraft, sei es bezogen auf erfolgsstörende Umstände wie **gesellschaftlich naheliegende Haltungen** oder einzuhaltende Erwartungen oder Vorgaben.

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

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

„Ja aber das ist doch ganz häufig diese Geschichte, zum Beispiel, dass die Schüler denken "öh, ich bin ja jetzt hier der Einzige oder die Einzige, die es nicht versteht, ich traue mich das jetzt nicht zu sagen vor der Klasse, weil sie ja auch nicht wissen, dass

die anderen es evtl. auch nicht verstanden haben und ähm na ja, und das ist so 'ne gesellschaftliche Geschichte einfach irgendwie glaub ich, also dass man einfach nicht gerne zugibt irgendwas nicht zu verstanden zu haben, weil man als blöd dargestellt werden ... also man hat da einfach Hemmungen ... und natürlich auch bei jedem persönlich ... es gibt auch Schüler, die haben überhaupt kein Problem damit, die waren vielleicht nicht in der Klasse oder die haben das nicht gemerkt, dass sie es nicht konnten. Aber ich glaube, die meisten haben da schon irgendwo Hemmungen. Ich glaube der Mensch ist einfach so, dass er nicht gerne Fehler zugibt, wer gibt schon gerne Fehler zu? Sollte man können jaaaa, aber das muss man auch erstmal lernen, dass man das macht“ (323).

Vordringlich ist das Bemühen um das Vermeiden einer Kollision durch ein wachsames Ausloten der jeweiligen Untiefen. Hierzu wird auf Deutungen der sozialen Situation zurückgegriffen und es werden Gründe abgeleitet, die daraus folgenden Konflikte zu bearbeiten bzw. zu beenden. Bezogen auf die diesbezügliche soziale Deutungsmacht ist dabei allerdings klar, dass diese begrenzt ist und es ggf. ‚unter der Wasseroberfläche‘ Unvorhersehbares gibt.

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

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

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

So kann von einem **Ausloten** der Untiefen gesprochen werden, bei dem die **Variante 2a** aktualisiert wird.

Im Falle einer Konfrontation geht es darum, den Schaden auch dadurch zu begrenzen, dass Schülerinnen oder Schüler offen sanktioniert und darüber in ihre Grenzen gewiesen werden. Hierbei geben Normen und Regeln eine klare Richtung vor und lassen für vorsichtigere Orientierungen kaum mehr Raum.

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

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

Eine wiederum ggf. dadurch verursachte Problemlage wird als neue ‚Untiefe‘ wahrgenommen und als Anlass für ein zukünftig noch wacheres Achten auf mögliche ‚Fallstricke‘ genommen. Hier kommen Positionierungen zum Tragen, die eine Gewährleistung einer jederzeitigen Kontrolle der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft genauso beinhalten wie die Notwendigkeit einer konsequenten und maßgeblichen Normendurchsetzung.

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

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

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

Das Ausloten wird **restringierend**. Dies entspricht einem Wechsel zu der **Variante 1b**. Die Annahme, dies sei auch deswegen erforderlich, um Erwartungen anderer Schülerinnen oder Schüler zu entsprechen, ist wiederum ein Hinweis auf das Ausloten und das damit verbundene Vermeiden von Kollisionen; würde sie dieser Erwartung nicht folgen – so die Vermutung der Lehrkraft – käme es ggf. zu einem Verlust der Kontrolle, da Normen und Regeln obsolet erscheinen könnten. Ein weiterer Maßstab für das eigene Handeln sind die unterstellten Erwartungen von Kolleginnen oder Kollegen bzw. schulexternen Personen.

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

geht jetzt hier gar nicht. Sonst wäre es nicht ganz so schlimm wahrscheinlich gewesen“ (109).

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

So kann das Muster als ein **restringierend-eingeengtes Ausloten** bezeichnet werden.

Gleichwohl kann – auch dies liegt für die Lehrkraft durchaus im Bereich der Möglichkeiten - die Normendurchsetzung sich als unwirksam erweisen oder im Rahmen der Durchsetzung eine als Normalität akzeptierte Handlungsweise aus der Sicht von Schülerinnen oder Schüler überschritten werden. An dieser Stelle, wo sich mehrere Klippen gleichzeitig zeigen, die nicht alle umschifft werden können, wird im Fall das Muster zur Stabilisierung des asymmetrischen **Arrangements fragil**.

Das Muster ist ansonsten für die Lehrkraft funktional, da das vorsichtige Ausloten mit flexibler sozialer Interaktion verbunden ist, die auf erkennbar werdende Anliegen von Schülerinnen oder Schüler dann reagiert, wenn sich keine Klippen abzeichnen, an denen der leicht modifizierte Kurs scheitern könnte.

„Gerade im Matheunterricht, wenn dann irgendwas nicht verstanden ist ... nicht so ... ,ach das habe ich doch schon erklärt‘, sondern wirklich drauf eingeht. Manchmal sind natürlich auch Fragen ... man denkt,... ,das habe ich doch wirklich gerade schon 10 mal erzählt‘ aber dann gut, ist es eben bei den Schülern nicht angekommen. Muss man sich eben nochmal 'nen anderen Weg überlegen oder 'n anderes Beispiel nehmen, damit es bei dem Schüler einfach nochmal besser ankommt“ (400).

Hierdurch gibt es auch gewisse Spielräume für Schülerinnen und Schüler, so dass das Arrangement auch von dieser Seite her eine gewisse Stabilität erhält. Da externe Erwartungen bzw. Vorgaben ein recht hohes Gewicht bei Handlungsentscheidungen der Lehrkraft haben, kann es allerdings auch zu – für die Schülerinnen oder Schüler – nicht unbedingt sofort durchschaubaren Brüchen kommen.

Innerhalb eines so begrenzten Rahmens ist durchaus Platz für Versuche des wechselseitigen **Verstehens** insbesondere bezogen auf inhaltliche Aspekte, solange diese den normierenden Rahmen betriebliche Realität bzw. Prüfungsanforderung nicht deutlich überschreiten. Darauf bezogen ist dann auch Raum für die **Wertschätzung** von Beiträgen der Schülerinnen und Schüler. Solange dies beim Ausloten hilft, entspricht ein Bemühen um das **Verstehen** sozialer oder operativer Anliegen durchaus dem Muster (insofern Variante 2a); hier ist dann auch eine emotionale und gleichberechtigende **Anerkennung** wahrscheinlich. Wird allerdings die Normenorientierung in Frage gestellt, sind ein Umschwenken auf ein restriktives Durchsetzen von Regeln oder Vorgaben und ein Abbruch von Bemühungen um Verstehen mit der **Rücknahme** gleichberechtigender Anerkennung zu erwarten (entsprechend Variante 1b).

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

5.2.8 Erläuternd-paternalistisches Kurshalten (040201)

Fall (2. Runde ab Zeile 143):

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

Bedeutungs-Begründungs-Muster:

Die Charakteristik des Musters ist ein unbeirrtes **Kurshalten** in Hinblick auf soziale, operative und inhaltliche Deutungsmacht, für die letztlich keine wesentlichen Einschränkungen gesehen werden. Die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern hat eine deutlich **paternalistische** Ausprägung und wird geprägt durch nachdrückliche **Erläuterungen** zur Herstellung von Akzeptanz.

Starke Akzente liegen bei diesem Muster auf der operativen Deutungsmacht. Es gibt - bezogen auf externe Erwartungen bzw. Vorgaben - eine klare Richtung und ein klares Ziel, das mit Hilfe von Mitteln, die der Lehrkraft zur Verfügung stehen und von deren Wirksamkeit sie ausgeht, erreicht werden kann.

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

„Aber er hat das dann nicht geteilt, er konnte meinen Ausführungen auch nicht richtig folgen, ich habe ihm einen Ausbildungswechsel vorgeschlagen, dass er in den

zweijährigen Ausbildungsberuf Fachkraft im Gastgewerbe wechselt, da wollte er nichts von wissen und war meiner Meinung auch nicht in der Lage zu verstehen, was das bedeutet“ (102).

Über kollegiale Absprachen kann die Sicherheit in Bezug auf die Deutungsmacht der Eignung der Mittel verstärkt werden. Als wesentliche Wirkung des Einsatzes der Mittel wird das Bestehen der Prüfung seitens der Schülerinnen und Schüler gesehen; es wird davon ausgegangen, dass dieser ‚Erfolg‘ herstellbar sei, wobei die Grenzen der eigenen Deutungsmacht insofern einkalkuliert werden, als dass erfolgsstörende Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern dies verhindern oder beeinträchtigen können.

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

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

So geht es in dem Muster um ein **erläuterndes Kurshalten**.

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

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

Zu den naheliegenden Mitteln gehören vor allem Methoden, die auf ein Training von kognitiven Fähigkeiten aber auch von Handlungsweisen zielen. Diese werden für die ganze Klasse,

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

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

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

Dabei erfahren Schülerinnen oder Schüler durchaus emotionale **Anerkennung**, so dass insgesamt von einem **paternalistischen erläuternden Kurshalten** gesprochen werden kann.

„Und ich dann schon dachte, ‚oh je, habe ich ihn jetzt bloßgestellt?‘ ... er tat mir in dem Moment schon fast wieder Leid“ (19).

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

„Ich hab‘ schon überlegt, ob man solche Feedbackgespräche individuell führen müsste, momentan fehlt mir aber noch der Mut es anzugehen, weil ich auch die Zeit sehe, die mir (ein) bisschen weg läuft. Das sind Lehrerausreden, sehe ich auch ein. Aber ich hab‘ das Gefühl, dass so globale Rückmeldungen an die gesamte Klasse nicht ankommen. Das verpufft, da fühlt sich keiner angesprochen und alles was man im 4-Augen-Gespräch und außerhalb der Klasse macht, das bekommt Tiefe, das ist interessant“ (250).

Ein distanziert-pragmatisches Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zu Schule und Inhalten ist in dem Muster eingeschlossen; mit Verweis auf die Prüfung und unter Rückgriff auf ihre Deutungsmacht kann die Lehrkraft darauf mit dem Verdeutlichen der Notwendigkeit eines bestimmten Trainings zur Zielerreichung reagieren. Durch den Verweis auf ‚die Prüfung‘ und die Deutungen der Lehrkraft hinsichtlich der Mittel, die erforderlich sind, um diese Prüfung er-

folgreich zu bewältigen, erübrigt sich die Notwendigkeit die Inhalte in ihrer Relevanz im Einzelnen zu begründen. Auch bezogen auf die Frage, was die Schülerinnen und Schüler für ‚das Leben‘ lernen sollten, wird in dem Muster auf die Deutungen der Lehrkraft vertraut; die Lehrkraft weiß, was für die Schülerinnen und Schüler gut ist.

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

„Also im ersten Lehrjahr zu überlegen, wie bereiten wir die Schritt für Schritt vor und wir probieren es erst mit der Klassenarbeit und dann nehmen wir die Referate dazu für mündliche Prüfungen usw.“ (235).

In der Fall-Situation, in der das **Arrangement** ansatzweise fraglich wird, greift das Muster mittels einer Bewegung hin zu verstärkten Bemühungen um bessere Durchsetzung der Deutungsmacht und um verstärkten und ggf. differenzierteren Methodeneinsatz. Insofern wird die **Variante 1a** aktualisiert.

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

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

Schülerinnen oder Schüler bietet das Muster hingegen **nicht**; hier steht einem verstehensorientierten Handeln eine soziale bzw. inhaltliche Deutungsmacht entgegen. Für die Schülerinnen und Schüler, die sich dem Trainingsprogramm der Lehrkraft anschließen, gibt es gleichberechtigte **Anerkennung**, eine **Wertschätzung** eigenständiger inhaltlicher Beiträge ist hingegen eher unwahrscheinlich.

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

5.2.9 Zielbezogenes defizitkompensierendes Trainieren (040205)

Fall (2. Runde ab Zeile 340):

Im Vorfeld zur Abschlussprüfung übt die Lehrkraft mit den Schülerinnen und Schülern Strategien zum richtigen Verstehen bzw. Umgang mit den Prüfungsaufgaben. Die Schülerinnen und Schüler zeigen in der Abschlussprüfung sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Teil überwiegend mittelmäßige bis schlechte Leistungen. Die Lehrkraft ist irritiert bzw. geschockt, dass die Schülerinnen und Schüler trotz Vorbereitung die Fragen nicht richtig lesen bzw. verstehen. Sie sucht nach Erklärungen für die schlechten Ergebnisse.

Bedeutungs-Begründungs-Muster:

Die Charakteristik des Musters ist das **Trainieren** von Fähigkeiten in der Annahme, damit **Defizite** und mangelnde Deutungsmachtakeptanz der Schülerinnen und Schüler **kompensieren** und das **Ziel**, eine möglichst große Anzahl an Schülerinnen und Schülern, die die Abschlussprüfung bestehen, erreichen zu können.

In dem Muster wird einerseits von einer **Herstellbarkeit von Prüfungserfolg** ausgegangen, andererseits wird unterstellt, dass **erfolgsstörende Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern**, teilweise auch **erfolgsstörende Umstände**, die Vorbereitung auf das Erreichen eines konkreten Ziels (dem Bestehen der Abschlussprüfung) negativ beeinflussen.

Bezogen auf ‚durchschnittliche‘ Defizite auf Seiten der Schülerinnen oder Schüler wird davon ausgegangen, dass diese durch gezielten, wiederholten Methodeneinsatz üblicherweise reduziert werden können.

„Da hatte ich auch speziell in den Blöcken bevor es in die Prüfungen geht, extra mit denen das auch nochmal geübt, wie man denn Aufgaben richtig liest, gerade bei komplexeren Aufgaben, um die genaue Aufgabenstellung herauszuarbeiten und dann erst zu beginnen das ganze doch zu beantworten und deshalb war ich auch so verwundert, weil wir da was ganz Klares geübt hatten, wir haben uns Regeln überlegt, wie man denn an so eine Aufgabe rangeht, dass man sich erstmal mit 'nem Textmarker wichtige Kriterien markiert, weil ja in dieser Prüfung gerade auch Aufgaben oft sehr, na ja, sehr viel Begleittext haben, der nicht unbedingt relevant ist, und es eben

auch eine Kompetenz der Schüler sein sollte, dass man eben das Wesentliche aus dem Text oder der Fragestellungen herausarbeitet und das hatten wir vorher geübt“ (31).

Wesentlich beruht das Muster auf der Idee eines **zielbezogenen Trainierens** gerichtet auf die Abschlussprüfung. Auch hier wird der Situationsbezug eines Musters sehr deutlich: Die Lehrkraft wird, ggf. sogar mit derselben Klasse, zu einem anderen Zeitpunkt (etwa zu Beginn des ersten Berufsschuljahres) möglicherweise auf andere Muster zurückgegriffen haben. Deutlich wird aber auch, dass das Muster typische, der Situation (Phase der Vorbereitung auf eine externe Abschlussprüfung in Teilzeitberufsschulen) geschuldete Merkmale aufweist.

Das Muster wird dann fragil wenn aus zunächst unerklärlichen Gründen das Training nicht fruchtet. Naheliegend ist es in diesem Fall zu prüfen, ob die Gestaltung des Trainingsgeschehens ausreichend intensiv war oder ob die Methoden noch häufiger und noch eindringlicher in ihrer Bedeutung hätten erläutert und angewendet werden müssen.

„Nein ich glaub das ist einfach eine Sache dass man das auch durchgehend mit denen weiter machen muss, dass es eben nicht damit getan ist einmal zu sagen, hier ist 'ne Methode mit der ihr es machen könnt sondern auch regelmäßig wieder drauf zu verweisen und unter Umständen mal wieder dran zu erinnern, dass es da ja Möglichkeiten gibt“ (363).

Da die Notwendigkeit, die Schülerinnen und Schüler auf die Abschlussprüfung vorzubereiten und damit auch die dadurch vorgegebenen Inhalte außer Frage stehen und gleichzeitig davon ausgegangen wird, dass dies mittels aktiver Beeinflussung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft auch prinzipiell erreichbar sei, richtet sich die Aufmerksamkeit des Musters vor allem auf das operative Arrangement. Eine gewisse Sicherheit, das Richtige zu tun, ergibt sich - gerade angesichts der Krise des Arrangements - daraus, dass es einen mit den Kolleginnen und Kollegen abgestimmten Methodenkoffer gibt, der zum Einsatz kommen kann. Unzulänglichkeiten der Deutung ergeben sich daraus, dass nicht ausreichend klar ist, ob die Schülerinnen und Schüler die Trainingsvorgaben der Lehrkraft nicht ernst genug nehmen, ob externe Umstände negativ einwirken oder ob die Defizite so gravierend sind, dass die Trainingsmethoden nicht reichen, um sie zu reduzieren.

„Und auch Gerüchte aus verschiedenen Richtungen von ehemaligen Schülern, von Mitschülern, aus den Betrieben, da gibt es ganz viele Hinweise wo man sich auch fragt, wie kommen die drauf, das ist ja auch nie abgeprüft worden, dann aber auch differenzieren, die Lehrkräfte geben hier ja durchaus auch Hinweise, jetzt nicht ganz konkret ja aber es wird ja, wie TN4 das eben auch sagte, drauf hingewiesen, dass das ein Prüfungsschwerpunkt sein könnte und einfach dann zu differenzieren ich habe Dinge in Betrieben gehört und ich bekomme hier konkrete Hinweise von Lehrkräften, die auch im Prüfungsausschuss sitzen und die meine Prüfer auch später sind. Für mich schwer nachzuvollziehen, warum man dann den Schwerpunkt nicht auf die

verlässlichen Infos setzt, sondern eher auf Infos von Freunden oder Kollegen hab, zu den ich ein näheres Verhältnis“ (309).

Die **Begrenztheit** der **sozialen, der inhaltlichen und der operativen Deutungsmacht** ist Teil des Musters und wird überwiegend auf Eigenheiten der Schülerinnen und Schüler zurückgeführt. Insofern wird die **Variante 2b** aktualisiert.

Systematische Bemühungen um ein wechselseitiges **Verstehen** sind in dem Muster zunächst **nicht** enthalten. Trotz aller Akzeptanz für die Begrenztheit der Deutungsmacht, wird auf diese doch maßgeblich zurückgegriffen, wenn es um Erklärungen für das Nichtfruchten der Trainingsmethoden geht.

„Ich denke auch, dass das ein westlicher Aspekt ist, dass Prioritäten nicht mehr so ganz klar gesetzt werden können, von den Azubis z.B. in so 'ner Prüfungssituation, ich könnt mir vorstellen, vielleicht nicht bei allen aber bei einigen, das hat sich ja auch gezeigt, (dass) der Ernst der Lage gar nicht so klar wird, dass da immer noch andre Dinge im Kopf sehr viel Platz einnehmen, die an der Stelle jetzt vielleicht zurück gestellt werden, was du eben sagtest, z. B. mit dieser ständigen Erreichbarkeit, damit kannst du ja Schüler nervös kriegen, wenn sie dann tatsächlich mal eine Stunde nicht auf ihr Handy gucken können, weil du es eingesammelt hast, das löst ja ganz unglaublich viel Reaktionen bei einigen aus und ich glaube einfach, dass sowas auch unter Umständen mit reinspielen kann“ (200).

Ein damit verbundenes Misstrauen in die Urteilskraft der Schülerinnen und Schüler bezogen auf die eigene Leistung bzw. den eigenen Wissensstand begünstigt eine diesbezügliche Abwendung von der Option einer klärenden Auseinandersetzung.

„Das da eben das nicht einsetzt, dass die Schüler sagen „gut hier bereite ich mich konkret auf eine Prüfungssituation vor, dann höre ich doch mal was vorgeschlagen wird, wie man Dinge tut“ aber ich denke, das spielt einfach rein, dass man dann eben ganz viele andere soziale Kontakte hat, die viel Ratschläge haben und dass es den Schülern tatsächlich schwerfällt zu differenzieren, welcher Ratschlag ist jetzt wirklich ... Vielleicht nochmal zu dem Thema Prüfung. Schriftliche Prüfung war gelaufen, wir hatten noch eine Doppelstunde da hab ich gesagt ‚Mensch, da sind ja noch 2 Prüfungselemente, haben sie Interesse, fragen sie mich doch, was dran drankommen würde‘ es war kein Interesse vorhanden. ‚Können wir nicht 'nen Film gucken, oder irgendwas machen‘ ... ‚Nee, wir machen jetzt hier Prüfungsvorbereitung‘, das Interesse war nicht da, was mich arg gewundert hat“ (321).

„Ich denk das ist auch durchaus unterschiedlich, es gibt Schüler da ist es tatsächlich so, dass die Ernsthaftigkeit nicht vorhanden ist, dass die Schule als Teil der Ausbildung gesehen wird, da gibt es schon auch einige, dann gibt es aber auch einige Schüler die ganz große Schwierigkeiten haben auf Grund ihrer (mangelnden) Fähigkeiten komplexere Arbeitsaufträge umzusetzen, ich glaub das ist so ne Mischung, das kann man nicht pauschalisieren, das es einfach nur daran liegt, das Schule doof

ist aus Schülersicht, sondern dass es auch einige Leute gibt, die Probleme haben, kognitiv“ (371).

Das Muster beruht damit auf einer Vorstellung, dass es vor allem darum gehen müsse, diese den Schülerinnen und Schülern zugeschriebenen Mängel, durch eine möglichst schematisch-systematische Vorbereitung zu reduzieren. Insofern kann von einem **zielbezogenen defizitkompensierenden Trainieren** gesprochen werden.

„Aber genau auf diese Situation haben wir dieses Jahr versucht sie besonders vorzubereiten, weil wir im letzten Jahr ja auch schon durchaus diese dramatischen Ergebnisse beim Rechnen hatten, deshalb haben wir da extra nochmal einen Schwerpunkt drauf gelegt und typische Aufgaben die drankommen könnten, ähnlich bearbeitet und immer wieder drauf hingewiesen, dass das eben durchaus ein wesentlicher Bestandteil einer Prüfung sein kann, dass man jederzeit damit rechnen muss“ (228).

Anerkennung erlaubt ein solches Muster dann, wenn sich die zu Trainierenden auf den Trainingsplan des Trainers einlassen und eifrig üben. Daran kann sich dann neben einer emotionalen auch eine gleichberechtigte Anerkennung festmachen. Da der Bezug zum Gegenstand von vorneherein durch die Deutung der Prüfungsanforderung durch die Lehrkraft feststeht, ist die Wahrscheinlichkeit für eine **Wertschätzung** alternativer Deutungen durch die Schülerinnen und Schüler äußerst gering.

Das Muster ist funktional insofern, als es der Lehrkraft eine professionelle Distanz zu dem pädagogischen Geschehen ermöglicht. Auch wenn die schlechten Prüfungsergebnisse bedauerlich sind (und ggf. als Negativbewertung der Lehrkraft durch externe Prüfende oder die Schulleitung auf diese zurückfallen können), so kann eine Verantwortung der Lehrkraft, die weiterreicht als die Gestaltung eines optimierten, den Defiziten angepassten Trainings, dadurch zurückgewiesen werden, dass klare operative Mängel der Schülerinnen oder Schüler benannt werden können, die den Erfolg verhindern.

„Daraufhin haben wir uns die Prüfung nochmal gemeinsam hervorgeholt und gelesen, dann hat sie auch dann das noch nicht so ganz eingesehen, was da jetzt anders an meiner Fragestellung war, als anders die sie behandelt hat aber es war schwierig, weil das wirklich Formulierungen waren, die unmissverständlich waren, also gab es wenig zu (verstehen) und ja das war halt so das irritierende, dass ich gedacht hab es kann doch nicht wahr sein, dass da Leute sitzen und nicht in der Lage sind einfachste Arbeitsanweisungen nachzuvollziehen trotz Aufregung“ (68).

Das Muster ist auch für Schülerinnen und Schüler funktional, da mit einem begrenzten Aufwand den Trainingsanforderungen nachgekommen werden kann, sind diese doch im Wesentlichen auf operative Anforderungen beschränkt und erfordern sie keine Auseinandersetzungen mit Differenzen zwischen der eigenen und der von der Lehrkraft vorgebrachten inhaltlichen Erschließung eines sachlichen Lehr-Lern-Gegenstands.

Während daher die Chancen für Prozesse eines wechselseitigen Verstehens solcher inhaltlicher Gegenstandsbezüge gering sind, öffnet sich **in der Reflexion** als Option durchaus eine

Erweiterungsmöglichkeit des Musters bezogen auf eine optimierte Anpassung des Trainings an die Schülerinnen und Schüler in Form einer Auseinandersetzung über deren diesbezügliche Anliegen. Dies wird begünstigt durch die Fragilität des Musters in der Fallsituation, insbesondere das erstmalige Auftreten der Problematik, dass eine ganze Reihe von Schülerinnen und Schülern in gravierender Weise ‚falsche Prüfungsantworten‘ gibt. In diesem Zusammenhang zu sehen ist die Überlegung zu einem möglicherweise angemessenem Bemühen um ‚Verständigung‘ in der Reflexionsrunde. Insofern weist das Muster ein **begrenzt**es Revisionspotenzial auf.

In einer möglichen Erweiterung des Musters liegt die Chance besser abgestimmter Trainingsmethoden aber auch das Risiko des Aufscheinens von (inhaltsbezogenen) Differenzen, die damit nicht zu bewältigen sind. Auch bietet ein optimierter Trainingsverlauf keineswegs die Gewähr eines Erfolgs, so dass offen bleiben muss, ob durch ein Handeln der Lehrkraft auf der Basis eines erweiterten Musters sich dieses tatsächlich dauerhaft (zumindest als Option) etablieren würde.

5.2.10 Regulierend-flexibles Managen (050101)

Fall (2. Runde ab Zeile 196):

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.

Bedeutungs-Begründungs-Muster:

Die Charakteristik des Musters ist gekennzeichnet durch ein **flexibles Managen** von Relativierungen der Deutungsmacht, das einer situationsbezogenen Prozessoptimierung dient verbunden mit einer Sicht auf Limitationen der Deutungsmacht, die in den Bedingungen liegen. Ein systematisches und striktes **Regulieren** dient dabei der Absicherung der Machtposition.

In dem Muster treten zwei sich ergänzende und gleichzeitig in einem gewissen Gegensatz stehende Bedeutungs-Begründungs-Komplexe hervor: Der eine der beiden ist gekennzeich-

net von der Sicht auf eine Notwendigkeit, partiell Deutungsmacht abzugeben, um mittels Akzeptanz seitens der Schülerinnen und Schüler zu einem Arrangement zu kommen, das prophylaktisch jene Spannungen reduziert, wie sie mit den sich widersprechenden Anforderungen und Interessenslagen schulischen Unterrichts einhergehen. Der andere Komplex beruht auf Bedeutungen, die eher einer Durchsetzung von Deutungsmacht entsprechen. Zusammengehalten werden die beiden Komplexe dadurch, dass die partielle Abgabe von Deutungsmacht gerade über regulierende Schemata und Regeln insofern abgesichert wird, dass die Gefahr eines unkontrollierbaren Deutungsmachtverlusts reduziert wird.

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

„Des Weiteren haben die dann die Präsi angefangen zu halten, dort habe ich ein sogenanntes Bewertungsschema eingeführt, mit verschiedenen 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, so dass die halt wissen ...“ (18).

„Hatte gemerkt, dass 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).

Die Handlungen der Lehrkraft zur Sicherung bzw. Wiederherstellung des Lehr-Lern-Arrangements 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 Deutungsmacht an Schülerinnen und Schüler abzugeben, bzw. die eigene Deutungsmachtpraxis teilweise hinterfragbar zu machen.

„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).

Für die Sicht auf eine zwangsläufig eingeschränkte Deutungsmacht spielt auch der Blick auf strukturelle Einschränkungen eine Rolle.

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

„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).

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

Insbesondere in Hinblick auf operative Deutungen wird gleichermaßen von einer Abhängigkeit von der Akzeptanz durch die Schülerinnen und Schüler wie von verschiedenen Möglichkeiten ausgegangen, die flexibel eingesetzt werden können.

„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 Unterrichtsformen wollen“ (239).

Dabei verbindet die Lehrkraft 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).

Insgesamt wird somit ein **flexibles Managen** erkennbar. Der Blick auf interpretierbare situative Anforderungen, auf die Möglichkeit einer partiellen Beteiligung an Bewertungen und auf den hohen Stellenwert der Akzeptanz von Deutungen durch die Schülerinnen und Schüler weist auf eine Realisierung der **Variante 3a** hin.

Andererseits ist es der Lehrkraft wichtig, über klare Schemata Bewertungsprozesse so zu regulieren, dass eine vermeintliche Objektivität hergestellt wird.

„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).

Bezogen auf Letzteres kann von einem **regulierenden Managen** gesprochen werden.

In dem Fall kommt es 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 nicht hinterfragbare und nicht delegierbare Machtprimat der Lehrkraft. Auch wenn die Lehrkraft an einzelnen Stellen bereit ist, Deutungsmacht abzugeben, so gilt auch ihre Sicht, dass diese letztlich (und im Zweifel) doch 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**.

„Ich hab da die ganze Zeit gerungen letztendlich. Ich hab denen ja eine Bedenkzeit 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 man+ ja drüber reden, das geht ja auch nicht und da hab ich auch schon überlegt, wie ich das mach“ (337).

Die Bearbeitung der Problematik (u. a. mittels Bemühungen um ein **Verstehen** der Handlungsgründe der beteiligten Schülerinnen und Schüler) durch die Lehrkraft zielt letztlich auf die Wiederherstellung eines Zufriedenheitsstatus und damit des darauf beruhenden Arrangements. Da die Bearbeitung mit einer Rücknahme der partiellen Übertragung von Deutungsmacht verbunden ist, kommt es letztlich an dieser Stelle zu einer Aktualisierung der **Variante 2b**. In dieser Bewegung von 3a zu 2b manifestieren sich die oben beschriebenen beiden Bedeutungs-Begründungs-Komplexe.

Für die mit der Variante 2b verbundene Begrenzung des Segments der Machtdelegation und des Bemühens um Verstehen sorgen Positionierungen wie die an die Institution gebundene **Orientierung an externen Vorgaben** sowie klare Prioritätensetzungen in Hinblick auf soziale, operative und inhaltliche Deutungsmacht.

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

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

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

Ein Merkmal des Musters ist es, ausgehend von einer (durch Interessen der Schülerinnen und Schüler berechtigterweise) eingeschränkten Deutungsmacht, situativ die Anforderungen so zu interpretieren, dass eine Optimierung der Prozesse soweit wie möglich erfolgen kann. In dem hier beschriebenen Muster ist diese Ausprägung - wie bereits aufgezeigt - mit der **Variante 2b** verbunden und das **Arrangement** basiert gerade auf der Möglichkeit im Fall des

brüchig Werdens der mit der Variante 3a verbundenen Positionierungen sich auf die Variante 2b zurück zu ziehen.

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. So werden die Gründe der Schüler, die sich der Anforderung entzogen haben, 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 ebenfalls nicht zum Thema in der Klasse.

In Hinblick auf ein **Verstehen** der Handlungsgründe der Schülerinnen und Schüler aber auch möglicher Bezugnahmen auf den Gegenstand, werden durchaus Optionen erkennbar, insbesondere wenn die der Variante 3a zugehörigen Aspekte von Deutungsmacht und instrumenteller pädagogischer Beziehung stärker zum Tragen kommen. Darüber eröffnen sich auch Möglichkeiten der **Anerkennung** und der **Wertschätzung**, wenn auch letztere durch die regulierenden Charakteristika des Musters eingeschränkt sind.

Das regulierend-flexible Managen 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 ‚reibunglose‘ (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 geschilderten Fall deutlich werden, liegen vor allem darin, dass Prinzipien und Ansprüche in Dilemmata-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 Managen klare Vorzüge, ist es doch einerseits mit einer (gewissen) Transparenz und Verlässlichkeit versehen und andererseits so flexibel, dass (innerhalb eines gewissen Rahmens) auf spezielle soziale Interessenslagen eingegangen wird. Lernstoffbezogene Themen und Inhalte sind 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.

Das Muster ist bereits von einem deutlichen Maß an **Reflexivität** gekennzeichnet, die auch auf dem Einkalkulieren gewisser strukturellen Einschränkungen und Widersprüche beruht.

„Weil die Angst haben, das haben sie mir später auch gesagt, die haben mir Feedback gegeben, weil die gehen ja noch 2 Jahre mit denen 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).

Das Revisionspotenzial ist dabei dennoch **gering**, da übergreifende Bedeutungsmuster nicht in Frage gestellt werden.

„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).

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 ist doch eine Erweiterung in Hinblick auf ein Zum-Thema-machen sozialer Prozesse nicht ausgeschlossen. Die Grundlogik des Musters würde erhalten bleiben und es könnte ggf. - so die Schülerinnen oder Schüler bereit sind, diesen Weg mitzugehen - zu Lernanlässen kommen, die sich auf eine Handlungsproblematik der unmittelbaren sozialen Situation beziehen.

5.2.11 Befolgend-ausweichendes Bestehen (050103)

Fall (2. Runde ab Zeile 247):

Zum Schuljahreswechsel kommen in die Klasse von verbliebenen 12 Schülerinnen und Schüler andere Schülerinnen und Schüler hinzu, die entweder noch ein weiteres Jahr zu absolvieren haben oder wegen hoher Fehlzeiten den Abschluss nicht geschafft haben. Vier der neu dazu gekommenen Schülerinnen und Schüler haben sehr hohe Fehlzeiten und ein Schüler von diesen vieren war erst nach geraumer Zeit im neuen Schuljahr zum ersten Mal

überhaupt in der Schule. Die Lehrkraft führt ein Gespräch mit dem Schüler über dessen Fehlzeiten und weist auf mögliche Konsequenzen hin. Es bleibt unklar, warum der Schüler so häufig gefehlt hat. Die Lehrkraft spricht mit Kollegen, die den Schüler vorher unterrichtet hatten, und mit der Schulleitung, um zu klären, was zu tun sei. Auf das Einberufen einer Klassenkonferenz wird verzichtet. Die Lehrkraft telefoniert mit dem Ausbildungsbetrieb, ohne dass sich daraus weitere Klärungen ergeben würden.

Bedeutungs-Begründungs-Muster:

Die Charakteristik des Musters ist ein **Bestehen** auf eine Einhaltung von Normen, die der Schule zugeschrieben werden und in denen ein **Befolgen** von Anforderungen realisiert werden soll, die Kolleginnen oder Kollegen oder „Autoritäten“ zugeschrieben werden. Da aufgrund der Interessenslagen der Schülerinnen und Schüler bzw. der Bedingungen mittels Deutungsmacht oder auch Machtausübung die Einhaltung nicht immer durchgesetzt werden kann, gehört zu dem Muster auch ein **Ausweichen**.

Das Muster ist dominiert von dem Gedanken, dass letztlich den **Normen** der Institution Schule Geltung verschafft werden müsse. Dabei geht es um inhaltliche, aber auch um formale Aspekte, etwa bei der **Leistungsbewertung** oder bezogen auf die Teilnahme der Schülerinnen oder Schüler am Unterricht.

„Wo ich sag, überlegt mal was wäre, wenn wir keine Regeln hätten. Oder Ideen, wo wir hinwollen. Dann wäre riesen Ratlosigkeit. Es muss irgendwo einen Weg geben und am liebsten läuft man hinterher oder jemand kennt den Weg und wir gehen hinterher, wollen den Weg kennen lernen. Und wenn man sich das überlegt, es muss also irgendjemanden geben, entweder uns gibt der Staat die Stoffe, Verteilungspläne und wir setzen sie um - also irgendjemand muss den Weg kennen, wo es hingehen soll. Hoffentlich wissen wir, was es gut tut, den Schülern beizubringen. Und wir müssen uns überlegen, ihr müsst mal den Frontalunterricht kennen lernen und ihr müsst mal die Gruppenarbeit kennen lernen. Ihr müsst wissen, wenn ihr schwänzt, dann gibt es auch Konsequenzen. Wir müssen den Betrieben auch mal was mitteilen. Das müssen die alles kennen lernen. Und wenn sie keine Wege kennen lernen, ecken sie überall immer mehr an. Das ist ja das, was wir überall ja auch sehen“ (502).

„Also noch nicht in Wirtschaft oder so, da mach ich Plus, Minus und Kreis, wenn ich so bestimmte Situationen habe, aber jetzt für mündlich oder so, habe ich mir das noch nicht für alle Klassen so angeeignet, aber ich vermerke mir auch besonders gute Leistungen, jetzt nicht für alle, sondern nur besonders gute Leistungen oder besonders negative Auffälligkeiten. Gut und schlecht, das vermerk ich mir. Weil dann kannst du sagen, du, folgende Daten, überleg mal, was da war, wieso, und dann hab ich dich rausgeschmissen. Da hab ich dich drei, vier Mal ermahnt, da muss irgendwas vorgefallen sein, du kannst also mündlich nicht gut bekommen. So was mach ich auch. Nicht für alle Schüler, sondern ich such mir selektiv raus, wer mir dementspre-

chend aufgefallen ist. Und wer mir nicht auffällt, der kann dementsprechend auch keine 2 kriegen. Das ist dann mündlich“ (335).

Die Normen bieten einerseits eine Absicherung der **Deutungsmacht** sowie der **Autorität** der Lehrkraft und legitimieren andererseits die unmittelbare **Machtausübung**. Damit verbunden ist eine Bereitschaft, sich flexibel auf die Deutungen Anderer (Schulleitung, ggf. auch Kolleginnen und Kollegen, Betriebe) einzulassen und diese zu berücksichtigen.

„Also ich teile regelmäßig mit, wer gerade besonders häufig fehlt oder wenn man sagt, es ist jetzt weit über einen Monat her, jetzt müsste von der Personalabteilung auch mal so ein gelber Schein kommen, dann frage ich auch schon mal nach oder ruf mal direkt an, gerade wenn’s denn viel Stunden sind, aber wenn man so ‘nen Anruf hat, fragt man sich, warum melde ich das überhaupt? Und die Schule hat auch gesagt, du kannst dir hier viel Arbeit machen oder du lässt es einfach, dreimal ist Bremer Recht und das war’s“ (81).

Insofern wird die **Variante 1c** aktualisiert.

Der Hauptfokus des Musters liegt auf dem **Befolgen** dessen, was als Vorgaben wahrgenommen wird und in der Weise, in der diese interpretiert werden. Das Muster gewährleistet ein **Bestehen** in der Auseinandersetzung mit den Versuchen der Schülerinnen oder Schüler, sich den Anforderungen des Systems Schule zu entziehen; es gewährleistet aber auch das Durchsetzen der Gültigkeit der eigenen Deutungen. Gleichzeitig ist die Möglichkeit einer flexiblen Auslegung der Normen ein konstituierendes Merkmal des Musters. Dies ist einerseits der Unzulänglichkeit der Normen - insbesondere in deren formalen Aspekten -, andererseits der letztlich nicht zu begrenzenden Möglichkeit der Schülerinnen oder Schüler bzw. auch der Ausbildungsbetriebe, sich dem Zugriff der Schule zu entziehen, geschuldet.

„Im Einzelhandel hat‘ ich auch schon ein, zwei Firmen gehabt, denen das wichtig war, dass er seine Ausbildung nicht beendet, weil sonst müsste man ja auch mehr bezahlen, und so besteht die Möglichkeit, auch wenn sich das gemein anhört, auf 400 Euro Basis beschäftige ich ihn gerne länger. Und er arbeitet in einer Tankstelle, um dem ganzen noch einen drauf zu setzen, Hauptsache der arbeitet, um das mal als These darzustellen“ (35).

Die flexible Auslegung ist aber auch deshalb von großer Bedeutung, weil sie auch der Lehrkraft ein **Ausweichen** dann ermöglicht, wenn eine sich auf die **ganze Person** beziehende Belastung als übermäßig erachtet wird. Das **rollenförmige** Handeln wird so in diesem Muster gerade als Begrenzung verstanden gegenüber Anforderungen, die eine erwünschte Distanz zur Ausübung der Tätigkeit als Lehrkraft in Frage stellen würden. Insgesamt kann daher von einem **befolgend-ausweichenden Bestehen** gesprochen werden, das auch das Grundmuster des **Arrangements** darstellt.

„Im Einzelhandel verfare ich so. Ich bin nicht verpflichtet, jedem die gleiche Chance zu geben nur weil er nicht da war und so kann ich ganz gut leben. Es ist ... es trifft immer auch Leute, die wirklich nichts dafür können, das ist wirklich so, aber auf Re-

geln, die man gesetzt hat kann man da gut bauen ... also das ist halt Pech ... aber wenn man jetzt sozusagen also jetzt bei Klassenarbeiten ist ja eine andere Dimension, wo man sagt, wenn ich jetzt jede Woche eine Klassenarbeit nachschreiben lasse, was für einen Unterricht mach ich denn dann? Wenn ich drei Wochen lang Klassenarbeiten schreiben lasse ... weil ich muss gucken, wo platziere ich sie, lasse ich sie im Raum?“ (286).

Die flexible Auslegung der Normen steht in Einklang mit einem **distanziert-pragmatischen Verhältnis der Lehrkraft zu den Schülerinnen oder Schülern**, in dem Entgegenkommen oder Wohlwollen von Machtkonstellationen abhängig sind.

„Und ich sag mal einige, die haben wirklich schlimme Kindheiten hinter sich – und da muss ich sagen, damit will ich mich gar nicht belasten. Und wenn das aber den Unterricht in irgendeiner Art und Weise beeinträchtigt oder deren Anwesenheit, dann sag ich immer, ihr müsst vorher kommen und irgendwas mal abklären, dann kann man darauf eingehen. Also, ich hab Schüler, die haben Kinder, dann ist die Pünktlichkeit nicht immer gegeben. Da geh‘ ich mit Unpünktlichkeit anders um als bei Leuten, die hier um Viertel vor Acht keinen Parkplatz finden, nur weil sie keine Lust haben, früher hierher zu kommen. Und da ist der individuelle Spielraum, den sie von mir kriegen größer, wenn ich vorher was von denen weiß, was der persönliche Lebensraum bedeutet. Oder da sind da Leute mit Scheidungen oder mit Kinderkriegen, das will man nicht immer alles wissen, weil das manchmal auch mehr belastend als alles andere ist. Man gibt denen vielleicht auch aus Mitleid etwas mehr Spielraum. Mag auch sein. Aber das muss manchmal dazu gehören, manchmal will man nicht alles wissen. Und manchmal entscheidet man nicht selber, ob man das alles hören will. Manchmal muss man’s aber doch erfahren“ (366).

Die entscheidenden ‚Gegenspieler‘ einer stringenten Umsetzung der Anforderungen sind **erfolgsstörende Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern** bzw. **erfolgsstörende Umstände**. Dies führt in diesem Muster zu einer flexiblen Interpretation der Anforderungen. Bei den Störungen spielen die verhaltensbezogenen Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern die wesentliche Rolle (entsprechend des Fokus auf formal-normative Aspekte). Schülerinnen oder Schülern wird insbesondere ein unzureichendes Durchhaltevermögen unterstellt.

„Im Großen und Ganzen allgemein kann ich nur sagen, dass mir aufgefallen ist, dass im Berufsschulbereich das Durchhaltevermögen insgesamt rapide abgenommen hat, dass sie es einfach nicht mehr schaffen, einen Abschluss zu bekommen, die sagen einfach von Anfang an, ich schaff es nicht, vielleicht wird denen zu Hause so vorgelebt, gibt viele Gründe, da kommen wir nicht hinter“ (212).

Dies wird in einen Begründungszusammenhang mit schlechten Schulerfahrungen, Überforderung oder auch der Situation im Ausbildungsbetrieb gebracht. Eine Auseinandersetzung mit den erfolgsstörenden Eigenschaften oder deren Gründen erscheint dabei eher als frag-

lich, da die Möglichkeit, dadurch übermäßig als ganze Person belastet zu werden, in Betracht gezogen wird.

„Im Umkehrschluss ... ich muss eigentlich jeden Tag, wenn ich die habe die Betriebe informieren und dann muss ich sagen, dass sollten nicht Aufgaben eines Lehrer sein, Fehlzeiten oder Verwaltungskram zu erledigen, und dann kann man sagen, man kommt ziemlich weit weg von dem, was wir eigentlich machen sollten“ (100).

Hiermit aktualisieren sich jeweils z. T. die **Varianten 2a** bzw. **2b**. Eine durchgängige Aktualisierung einer Variante 1 schließt sich eher aus, da dies eine deutliche höhere Anstrengung erfordern würde. Ungeachtet dessen kommt es zu einer punktuellen Aktualisierung von **1c**.

Als weitere Begründung für die flexible Interpretation der Normen wird eine begrenzte **Deutungsmacht** eingebracht. Obwohl davon ausgegangen wird, die Anliegen der Schülerinnen oder Schüler im Grunde zu kennen und auf dieser Basis begründet handeln zu können, wird auch konstatiert, dass die Deutungen immer nur begrenzt möglich seien. Eine Grenze der Deutungsmacht entsteht auch durch das unterstellte **distanziert-pragmatische Verhältnis von Schülerinnen oder Schülern zu Schule und Inhalten**.

„Die Schüler versuchen (...) das Optimum rauszuholen und nicht mit ihrem reellen Verhalten“ (298).

„Es ist immer mein Gefühl ... wobei, du musst ja eine Lerngruppe einschätzen und nicht einen ... das ist ja echt schwer, gerade bei den Berufsschülern“ (323).

Das Muster ist für die Lehrkraft funktional, da es einerseits eine Basis für ein rechtfertigendes Formalerfüllen externer Anforderungen und Erwartungen darstellt und andererseits mittels flexibler Interpretation einigen Spielraum bietet, um auf **Störungen des Arrangements** bzw. auf vermeintliche Überbeanspruchungen **ausweichend reagieren** zu können. Auch für Schülerinnen und Schüler eröffnen sich dadurch - begrenzte - Spielräume und die Chance, ebenfalls mit formalen Erfüllungen von Anforderungen zurecht zu kommen.

Auch wegen der Flexibilität des Musters, das Tendenzen zur Beliebigkeit enthält, ist eine gravierende Erschütterung des Musters kaum wahrscheinlich. Dies geschieht auch im Fall nicht, so dass das Muster auch in der **Reflexion nicht fraglich** wird. Das **Revisionspotential** des Musters ist trotz eines gewissen Blicks für Widersprüchlichkeiten in den Anforderungen und Einschränkungen durch strukturelle Gegebenheiten gering, da es ein zwar auch unbefriedigendes aber Überbeanspruchungen vermeidendes Einrichten ermöglicht.

Chancen auf ein wechselseitiges **Verstehen**, über die diesbezüglich in dem Muster enthaltenen geringen Ansätze hinaus, sind bezogen auf die soziale und operationale Deutungsmacht **nicht** naheliegend. **Anerkennung** kann relativ leicht durch die Tendenzen zur Beliebigkeit ausgesetzt sein und die Wahrscheinlichkeit einer expliziten **Wertschätzung** ist angesichts der starken Normenorientierung gering.

Insgesamt handelt es sich um ein mit starken Machtaspekten durchsetztes Muster, das Handlungsmöglichkeiten, die zu einer Erweiterung des pädagogischen Verhältnisses führen könnten, nicht nahelegt.

6 Diskussion der Ergebnisse im Forschungsumfeld: Die Chancen eines veränderten Blicks auf das Handeln von Lehrkräften und damit verbundene neue Herausforderungen

Mit Hilfe der Entwürfe Deutungsmacht und instrumentelle pädagogische Beziehung (und den daraus abgeleiteten Varianten) gelingt es, wesentliche übergreifende Momente der Handlungsbegründungen von Lehrkräften beruflicher Schulen zu erschließen und in der Unterschiedlichkeit ihrer Ausprägungen zu verdeutlichen. Die konkreten Bedeutungs-Begründungs-Muster bleiben daneben in ihrer Komplexität und Singularität erhalten. Damit können die beiden wesentlichen Ansprüche subjektwissenschaftlicher Forschung realisiert werden: Einerseits bleiben in den Ergebnissen die Besonderheiten der jeweiligen situativen subjektiven Handlungsbegründungen erhalten und werden nicht - etwa unter eine abstrakte Systematik - subsumiert. Andererseits ist es möglich, von den Fällen abstrahierte Momente zu rekonstruieren, die dem Stand der gesellschaftlichen Entwicklung, aber insbesondere der institutionellen Strukturiertheit des Feldes in ihren Möglichkeiten und Einschränkungen entsprechen.

Insbesondere bietet sich damit eine Möglichkeit, jenseits einer pauschalen Verabsolutierung der Einschränkungen des Lernens durch die Institution Schule, wie dies bei Holzkamp (1995) der Fall ist, für konkrete Lehr-Lern-Situation auszuloten, wie Bedeutungs-Begründungs-Muster auch aussehen könnten, wenn es in höherem Maße zu lernunterstützendem Verstehen kommen soll und welche subjektiven Gründe einem dementsprechenden Handeln entgegenstehen. Hier könnte eine neue Facette von Lehr-Forschung ansetzen, die von einer Begründetheit pädagogischen Handelns der Lehrkräfte ausgeht und den Blick für alternative Bedeutungshorizonte öffnet, der in seinem Verweis auf strukturelle Einschränkungen nicht eine Erfüllung normativer - wissenschaftlich vermeintlich abgesicherter - Vorgaben von den Lehrkräften verlangt, sondern es Lehrkräften selbst ermöglicht, sich in ihrem Handeln zu reflektieren und Optionen für ein verändertes Handeln auch in Auseinandersetzung mit diesen Einschränkungen zu suchen.

Schwierig bleibt dabei, dass die Darstellung der einzelnen Bedeutungs-Begründungs-Muster nicht so kompakt und mit eindeutigen Zuordnungen möglich ist, dass einfach zu vermittelnde und leicht verständliche Beschreibungen formuliert werden könnten. Ebenfalls unbefriedigend ist, dass die Anzahl der untersuchten Fälle klein ist und dass, angesichts des erheblichen Aufwands für eine Rekonstruktion, eine Erweiterung dieses Pools nicht ohne Weiteres realisierbar erscheint. So muss mit verallgemeinernden Aussagen besonders vorsichtig umgegangen werden (einige der nachfolgend in diesem Kapitel dargestellten Überlegungen stehen somit unter diesem Vorbehalt).

Andererseits können anschließende Forschungsarbeiten auf die dargestellten Systematisierungen zurückgreifen und sie je nach Erfordernis im Prozess relativieren oder erweitern. Mit der vorliegenden Arbeit gibt es einen strukturierten und erleichterten Zugang zur Thematik und verschiedene Anknüpfungsmöglichkeiten für die Bearbeitung vergleichbarer Forschungsfragen.

Wenn in den Darstellungen der vorliegenden Arbeit ein eher kritischer Blick auf die unterrichtliche Praxis erkennbar wird, so zielt dies nicht darauf, die in dieser Praxis handelnden Lehrkräfte herabzuwürdigen. Anliegen ist es vielmehr sichtbar zu machen, dass diese aus guten Gründen handeln, an deren Genese die Gesellschaft insgesamt, aber auch das soziale Umfeld beteiligt ist. Die mit der Praxis verbundene Syntheseleistung der handelnden Lehrkräfte gerät mitunter bei wissenschaftlicher Betrachtung aus dem Blick, da diese die Situation notwendigerweise unter definierten Perspektiven analysiert und damit immer nur Teilaspekten gerecht werden kann. Die formulierten Erkenntnisse verstehen sich daher ausdrücklich auch als Anerkennung tagtäglicher Syntheseleistungen.

In den folgenden Darstellungen wird Bezug genommen auf (empirische) Ergebnisse zum Handeln von Lehrkräften, die auf der Grundlage anderer theoretischer Modelle bzw. Fragestellungen gewonnen wurden. Dabei soll - exemplarisch - verdeutlicht werden, wie sich diese Ergebnisse im Licht der vorliegenden Erkenntnisse lesen lassen und welche Konsequenzen für einen erweiterten theoretischen Blick auf das pädagogische Handeln von Lehrkräften beruflicher Schulen sich daraus ergeben.

6.1 Ergebnisse anderer Forschungsarbeiten zum Handeln von Lehrkräften in der Perspektive der vorliegenden Erkenntnisse

Wenn im zweiten Kapitel der vorliegenden Arbeit das gesamte Spektrum der Forschung zum Handeln von Lehrkräften zumindest cursorisch dargestellt wurde, dann gilt es nun zur Realisierung einer Erweiterung des theoretischen Blicks auf Ergebnisse aus solchen Arbeiten einzugehen, die aufgrund ihrer theoretischen Basis Anschlussmöglichkeiten versprechen. Auch wenn sich möglicherweise Einzelergebnisse aus empirischen Arbeiten mit einem prinzipiell unterschiedlichen Forschungsparadigma mit den gewonnenen Erkenntnissen reinterpretieren lassen könnten, so soll darauf an dieser Stelle verzichtet werden, da dies angesichts der Fülle der Einzelergebnisse letztlich nur sehr singulär erfolgen könnte und eine Reinterpretation solcher Ergebnisse, die aus ähnlicherer Forschungsperspektive gewonnen wurden, einen ergiebigeren Beitrag zur Erweiterung des theoretischen Blicks verspricht.

Das wesentliche Kriterium für den Ausschluss bzw. das Einbeziehen von empirischen Ergebnissen ist neben der Frage nach dem zugrundeliegenden Forschungsparadigma die Normativität der theoretischen Grundlagen in Frage kommender Arbeiten. Damit werden zuvorderst Arbeiten ausgeschlossen, die sich normativen Wissens- bzw. Kompetenzenmodellen verpflichtet sehen.

In diesen Arbeiten wird davon ausgegangen, dass fest stünde, über welches Wissen bzw. welche Kompetenzen Lehrkräfte verfügen müssen, um so handeln zu können, dass - als definiert lernförderlich unterstellte - Unterrichtssituationen von ihnen gestaltet bzw. erwünschte Lernleistungsergebnisse sich bei Schülerinnen und Schülern aufgrund ihres Handelns einstellen würden (siehe 2.2 bzw. 2.3.1). Günther (2016) zeigt eindrucksvoll, wie sich dies in Testfragen niederschlägt, die dazu dienen, Forschungsergebnisse zum Wissen von (angehenden) Lehrkräften zu generieren. Gemessen werde, „wie sich das Wissen der Probanden auf die, (...) von den Autoren (als) relevant erachteten inhaltlichen Anforderungsbereiche“ (S. 31) verteile. Ihr Artikel bezieht sich auf einen von König und Blömeke (2009) entwickelten Test, der in mehreren groß angelegten wissenschaftlichen Untersuchungen zum Wissen von Lehrkräften zum Einsatz kam (vgl. Günther 2016, S. 14). Günthers These, die „empirische Bildungsforschung instrumentalisiert sich selbst, indem sie affirmative Auftragsforschung durchführt“ (S. 31), könnte im Duktus der vorliegenden Arbeit so formuliert werden, dass es bei einer derart angelegten Forschung darum gehe, mittels wissenschaftlicher Forschung Akzeptanz für Deutungsmacht (bezogen auf die Frage, wie das ideale Handeln einer Lehrkraft aussehen solle) zu verstärken. Ähnliches ließe sich in Hinblick auf Forschungsarbeiten sagen, die beispielsweise den Kompetenzkatalog der Kultusministerkonferenz zum normativen ‚Modell‘ für empirische Forschung machen (vgl. König 2010, S. 46ff.). Nicht in Frage soll hier gestellt werden, dass derartige Forschungsarbeiten eine Berechtigung haben können, kritisiert wird aber, dass der Eindruck wissenschaftlicher Gewissheiten an Stellen erweckt wird, wo es sich lediglich um Bedeutungsstrukturen handelt, die einer konkreten gesellschaftlichen Situation, deren Möglichkeiten und Einschränkungen sowie Machtkonstellationen geschuldet sind.

Um Einschränkungen von Erkenntnismöglichkeiten, die sich aus einer derartigen Normativität von Bildungsforschung ergeben, für die in diesem Kapitel angestrebte Erweiterung des theoretischen Blicks zu vermeiden, wird daher auf Ergebnisse aus Arbeiten zurückgegriffen, die ein erweitertes Wissensverständnis bzw. einen Kompetenzbegriff aufweisen, der Professionalität und Kompetenz stets in einem Kontext von Struktur verortet (siehe 6.1.1).

Weiterhin kommen hierfür strukturtheoretische Arbeiten in Frage, geht es doch bei diesen darum, strukturelle Momente aus der Analyse empirischer Dokumente zu rekonstruieren (vgl. etwa Oevermann 1993). Die Widersprüchlichkeit der Gegebenheiten schulischer Situationen, auf die sich diese Dokumente beziehen, wird dabei systematisch in Rechnung, wenn auch nicht prinzipiell in Frage gestellt. Die Diskussion derartiger Ergebnisse findet sich in 6.1.2.

Schließlich werden noch Ergebnisse hinzugezogen, die sich auf Sinnkonstituierungen handelnder Subjekte beziehen (6.1.3). Auch bei diesen Ergebnissen verspricht eine grundsätzliche Offenheit gegenüber sinnhaften Erschließungen der Prämissen des Handelns, dass die angestrebte Erweiterung des theoretischen Blicks auf das Handeln von Lehrkräften an beruflichen Schulen fruchtbare Impulse aus einer Gegenüberstellung derartiger Resultate mit den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit erhält.

6.1.1 Diskussion der Erkenntnisse in Bezug auf Ergebnisse aus Arbeiten zu einem erweiterten Wissensbegriff bzw. einen strukturbezogenen Kompetenzbegriff

Exemplarisch soll hier ausgehend von den Arbeiten Pasekas gezeigt werden, wie empirische Ergebnisse, die auf der Grundlage eines strukturbezogenen Kompetenzmodells gewonnen wurden, mit Hilfe der Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit reinterpretiert werden können, um den angestrebten erweiterten theoretischen Blick auf das Handeln der Lehrkräfte zu erreichen. Wie bereits dargestellt (siehe 2.5.4) liegen die Einschränkungen der Arbeiten Schratz', Pasekas, Schrittersers, u. a. (2011) darin, dass zu sehr unklar bleibt, welche strukturellen Gegebenheiten in welcher Weise in Zusammenhang mit den Kompetenzen stehen. Kompetenzen werden dadurch ggf. doch wieder zu einseitig als Aspekte individuellen Vermögens aufgefasst und mit normativen Maßstäben belegt.

Sieht man sich nun die empirischen Ergebnisse Pasekas an, so lassen sich diese anders verstehen, wenn die Entwürfe Deutungsmacht und instrumentelle pädagogische Beziehung im theoretischen Kontext der vorliegenden Arbeiten angelegt werden. Der von ihr beschriebenen Typ 1 (Kindzentriertheit) kann etwa so interpretiert werden, dass die instrumentelle pädagogische Beziehung eine spezielle Ausprägung hat, in der vordergründige allgemeinschulische Interessensartikulationen der Schülerinnen und Schüler zum Anlass genommen werden, Bezüge zu Lehr-Lern-Gegenständen, die mittels Anforderungen vorgegeben sind, teilweise nicht herzustellen, um Konflikte zu vermeiden, die das metastabile pädagogische Arrangement in Frage stellen könnten. Deutungsmacht wird dabei als durch die Schülerinnen und Schüler hinterfragbar gesehen.

Bei den Typen 2 und 3 hebt Paseka das Eigeninteresse der Lehrkräfte hervor ohne zu spezifizieren woraus sich dieses begründet. Die vorliegenden Erkenntnisse bieten hier hingegen als Erklärung das Interesse an der Aufrechterhaltung eines metastabilen pädagogischen Arrangements an. Aus der von Paseka ausgeführten Zusammenfassung lässt sich dies aber nicht zwingend ableiten.

Bei dem Typ 4 (Distanz durch Dezentrierung) betont sie den damit verbundenen Blick der Lehrkräfte auf die widersprüchlichen Prämissen ihres Handelns und hebt die Suche nach einem aktiven Ausbalancieren hervor. Hier wird ein möglicher Anschluss an die oben beschriebene Variante 3 (siehe 5.1.5) erkennbar: Wird Deutungsmacht als relativierbar verstanden so schließt dies eine aktive Auseinandersetzung mit Anforderungen ein, die als widersprüchlich wahrgenommen werden.

Paseka selbst weist auf die Schwierigkeit hin, aus Äußerungen, die sich auf handlungsbestimmende Eindrücke, Intuitionen oder Gefühle beziehen, Aussagen über die Kompetenzen der Lehrkräfte ableiten zu können. Auch ihre Unterscheidung zwischen einem in den Argumentationen präsenten praktischen und einem ggf. nicht artikulierten diskursiven Bewusstsein zeigt, dass ihr gewahr ist, dass es in Hinblick auf die Frage dessen, was Gegenstand der Interpretationen sein kann (bzw. ist), Klärungsbedarf gibt. Der in der vorliegenden Arbeit

gewählte Weg über die Rekonstruktion subjektiver Bedeutungs-Begründungs-Muster mit dem Anspruch, in diesen in sich schlüssige Begründungen für erfasste Handlungssituationen zu finden und mit den Positionierungen diesen eingeschriebene, aber situationsübergreifend bedeutsame Verweise auf Bezugnahmen auf strukturelle Gegebenheiten zu rekonstruieren, scheint hier eher geeignet, zu zufriedenstellenden Lösungen zu kommen.

Für die Paseka ist das Erkennen der Strukturlogiken und ein gestaltender Umgang damit wesentlich für eine Antwort auf die Frage, ob die von ihr untersuchten Lehrkräfte in Hinblick auf ‚Personal Mastery‘ kompetent sind. Auch wenn in der vorliegenden Arbeit eine Beurteilung einer Lehrkraft bezüglich deren Kompetenzen auf der Grundlage rekonstruierter Positionierungen oder eines rekonstruierten Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhangs explizit zurückgewiesen wird, so kann dennoch davon die Rede sein, dass Lehrkräfte kompetent sind, wenn sie über Bedeutungs-Begründungs-Muster verfügen, die ein Relativieren von Deutungsmacht bzw. ein Durchdringen der Instrumentalität der pädagogischen Beziehungen dadurch erlauben, dass die Anforderungen als in sich widersprüchlich und - darüber hinausgehend - als den Möglichkeiten und Einschränkungen für individuelle Teilhabe in einer konkreten Situation entsprechend begreifen. Eine derart gefasste Kompetenz ließe sich ggf. in Bedeutungs-Begründungs-Mustern auffinden, wäre aber nicht als Maßstab für eine Antwort auf die Frage, ob (und in welchem Maße) eine konkrete Lehrkraft kompetent ist, geeignet. Würde sich ein begreifendes Durchdringen der Widersprüchlichkeit und Gesellschaftlichkeit der Anforderungen in einem Bedeutungs-Begründungs-Mustern nicht finden, so könnte dies nämlich auch der zugrundeliegenden Handlungssituation geschuldet sein, die derlei Aufschlüsselung nicht erforderlich erscheinen lässt.

Diese Überlegungen führen zu einem Kompetenzbegriff, der ein verstehendes Erschließen der Kompetenzen einer Lehrkraft an einen situativen Handlungskontext als Ausdruck struktureller Gegebenheiten bindet. Individuelle Professionalität und Kompetenzen wären daher in einen Kontext von Handeln und Situation zu stellen (und nicht wie bei Paseka u. a. in einen Kontext von Handeln und Struktur) und könnten nicht unabhängig davon erfasst werden.

Entsprechend wäre ein erweiterter Wissensbegriff zu fassen, der Wissensstrukturen zwar übergreifend beschreibt aber gleichzeitig davon ausgeht, dass ohne einen situativen Bezug ein Erfassen konkreter Wissensbestände nicht sinnvoll ist. Erst aus der Situation erschließt sich (günstigenfalls), auf welche Wissensressourcen in welcher Weise zurückgegriffen wird und welcher Sinn damit für das seine Handlungen begründende Subjekt verbunden ist. Die von Günther und Ludwig (2014) dargestellten Wissens Elemente ‚Subjektive Theorien und grundlegende Überzeugungen‘, ‚(fach-)spezifisches Expertisewissen‘, ‚Praxiswissen‘ und ‚Kontextwissen‘ (vgl. S. 59ff.) können mit den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit insofern konkretisiert werden, dass - wendet man diese Wissensstruktur auf das Wissen von Lehrkräften an - von besonderem Interesse das Wissen um die Relativität von Bedeutungsmustern (etwa als grundlegende Überzeugung oder als Praxiswissen) und um die Widersprüchlichkeit und Gesellschaftlichkeit damit verbundener Anforderungen durch bzw. in der Institution Schule (etwa als Kontextwissen) ist. Mit einem derartigen Wissensmodell können durch-

aus Bewertungen verbunden sein (so ist das Wissen um die Relativität von Deutungsmacht eine Voraussetzung für Handlungsbegründungen, in denen Deutungsmacht so verstanden wird, dass diese von Schülerinnen oder Schülern situationsbezogen zu Recht nicht akzeptiert wird, und damit als Ausdruck einer erweiterten Professionalität beschreibbar). Ungeachtet dessen kann insbesondere über eine operationalisierte Wissensbestandsanalyse, aber auch über eine singuläre Rekonstruktion eines Rückgriffs auf Wissen in einer Handlungssituation das Wissen einer Lehrkraft nicht so bewertet werden, dass daraus irgendwelche Prognosen über bestimmte Unterrichtsinszenierungen oder Lernergebnisse von Schülerinnen oder Schülern prognostiziert werden könnten. Dem stehen u. a. die situativen Gegebenheiten in ihrer Unterschiedlichkeit insbesondere im Hinblick auf instrumentelle pädagogische Beziehungen entgegen.

Letzteres verweist bereits auf das noch grundsätzlichere Problem der Forschung zu Kompetenzen bzw. Wissen der Lehrkraft, das darin besteht, dass in den Annahmen der zugrunde liegenden Modelle ein Bezug auf einen gemeinsamen Lehr-Lern-Gegenstand nicht hinterfragt wird. Solange aber unklar bleibt, wie sich in untersuchten Situationen oder in davon abstrahierten Forschungssettings die Handelnden (wenn auch ggf. nur gedanklich in Hinblick auf erwartete Bezugnahmen der Schülerinnen und Schüler) auf die - in der Regel - vorgegebenen Lehrgegenstände beziehen, kann nicht verstanden werden, warum und ggf. welcher Rückgriff auf ein bestimmtes Wissen oder ein Einsatz bestimmter Kompetenzen erfolgt oder unterbleibt. Dies wird auch im nachfolgenden Kapitel zu thematisieren sein.

Die von Reh (siehe 2.5.3) als maßgeblich für Professionalität gefasste Reflexivität in Hinblick auf die Rahmenbedingungen kann durch die hier dargestellten Entwürfe konkretisiert werden. Gleichzeitig lässt sich damit zeigen, dass die vielerorts geforderte Reflexionskompetenz von Lehrkräften ohne eine genaue Klärung dessen, was Inhalt der Reflexion sein soll, wenig Aussagekraft hat. Wird von der Lehrkraft ihr Handeln in Hinblick auf mögliche Optimierungen der Deutungsmacht zu operationalen oder sozialen Aspekten hinterfragt, so kann dies zwar durchaus zu einer gängigeren Praxis führen, unzulängliche Bezugnahmen auf den Gegenstand bzw. grundlegende sich aus einem instrumentellen pädagogischen Verhältnis ergebende Dilemmata werden damit aber nicht durchdrungen. In jedem Fall wird die Reichweite einer Reflexion begrenzt bleiben, wenn nur das konkrete Handeln auf mögliche verbesserte Anpassungen an die situativen Gegebenheiten hin (mit dem Ziel eines optimierten Arrangements) reflektiert wird. Entscheidend für eine kritische Sicht auf die Lehr-Lern-Situation ist, ob die eigene Deutungsmacht hinterfragt wird und ob instrumentelle pädagogische Beziehungen als fragwürdig erkannt werden. Dies geht unvermeidlich einher mit Verunsicherungen und ggf. auch Ängsten und wird daher nur dann subjektiv funktional, wenn entweder Handlungsproblematiken anders nicht in den Griff zu bekommen sind oder wenn Aussichten auf ein geringeres Maß an negativer Befindlichkeit bestehen, bezogen auf das, was als Ausdruck der Spannungsverhältnisse erlebt wird.

So gesehen kann einerseits die Weigerung von Lehrkräften erklärt werden, Anforderungen nachzukommen, sich etwa von Schülerinnen oder Schülern ein Feedback geben zu lassen.

Die Begründung hierfür kann einerseits darin liegen, dass bei Aktualisierungen der Varianten 1 ein solches Feedback in Widerspruch zu einem Durchsetzen von Machtverhältnissen mittels Deutungsmacht stünde. Andererseits aber - und dies macht dann auch ansonsten widersprüchliche Erfahrungen hinsichtlich sich verweigernder Lehrkräfte plausibel⁶⁹ - kann die Begründung darin liegen, dass über ein solches Feedback ein reflektierender Zugriff auf fragliche Aspekte von Deutungsmacht bzw. instrumentellen pädagogischen Beziehungen überhaupt nicht möglich erscheint, sind doch gerade auch die Schülerinnen und Schüler in das Arrangement eingebunden, dass den Blick darauf verhindert oder zumindest erschwert. Auch eine Skepsis bzw. ein Rückgang des Interesses von Lehrkräften an Feedback- oder Evaluationsergebnissen scheint insofern erklärbar zu sein, wird doch erlebt, dass Maßnahmen, die aus solchen Ergebnissen abgeleitet werden, nicht zu einer nachhaltigen Entlastung beitragen (vgl. Ittner und Zurwehme 2014b).

6.1.2 Diskussion der Erkenntnisse in Bezug auf Ergebnisse aus strukturtheoretischen Arbeiten

Ein der pädagogischen Interaktion gemeinsamer Sinnbezug kann letztlich nur über den Gegenstand konstituiert werden. Anders können institutionalisierte Lehr-Lern-Situationen nicht konsistent begründet werden: Sowohl bezogen auf Bildung als Kulturvermittlung als auch bezogen auf Bildung als Selbst- und Weltverständigung bedarf es eines Gegenstands; dies kann eine auf einen sachlichen oder sozialen Gegenstand verweisende Bedeutungsstruktur (Wissen), aber auch das Selbstverhältnis der Schülerin oder des Schülers sein (Erziehungsauftrag der Schule). Nur wenn es sowohl seitens der Lehrkraft als auch seitens des Schülers oder der Schülerin jeweils eine interessensgeleitete Bezugnahme auf den Gegenstand gibt und diese gemeinsam bearbeitet werden, kann sich statt einer eher instrumentellen pädagogischen Beziehung eine eher kooperative Beziehung ausbilden (siehe 5.1.4). Seitens der Lehrkraft liegt das Interesse idealerweise darin, die Bezugnahme der Schülerin oder des Schülers zu verstehen und in dieser Bezugnahme einen wertzuschätzenden Beitrag zur Aufschlüsselung des Gegenstands (u. U. auch für andere Schülerinnen oder Schüler) zu erkennen und darauf bezogen ggf. ein adäquates Angebot für eine alternative Aufschlüsselung einzubringen. Für die Schülerin oder den Schüler liegt das Interesse idealerweise darin, den eigenen standortverhafteten Blick auf den Gegenstand so einzubringen, dass das Potenzial, das in diesem Blick für eine (auch für andere Schülerinnen und Schüler nutzbare) verallgemeinernde Aufschlüsselung des Gegenstands liegt, erkannt werden kann. Der Nutzen für den Schüler oder die Schülerin, die diese Bezugnahme einbringt besteht dann idealerweise darin, dass - ansetzend an dem eigenen Stand der Gegenstandsaufschlüsselung seitens der Lehrkraft oder durch andere Schülerinnen oder Schüler - ein (für die einbringende Person) anschlussfähiger Beitrag für eine Erweiterung oder Vertiefung dieser Aufschlüsselung auch als Abstraktion von den unmittelbaren Lebensweltbezügen erfolgen kann. In diesem Fall

⁶⁹ Siehe hierzu etwa die Ergebnisse der Wirkungsstudie (Ittner und Zurwehme 2014b) wo sich bei ganz unterschiedlichen Typen eine zustimmende Bezugnahme auf eine Förderung der Einbeziehung der Sicht der Schülerinnen und Schüler teils findet, teils aber auch nicht findet (vgl. S. 67).

können Fragen nach den operativen Aspekten bzw. der sozialen Beziehung aus dem Verhältnis zum Gegenstand heraus beantwortet werden.

Gibt es keinen entsprechenden Bezug zu einem sachlichen Gegenstand, dann bleibt die Möglichkeit, Differenzen in Hinblick auf die operativen oder die sozialen Aspekte der Lehr-Lern-Situation zum (sekundären) Gegenstand zu machen. Lassen sich alle Beteiligten darauf ein, gibt es einen (ggf. außerhalb des Stoffverteilungsplans liegenden) Gegenstand, wie z. B. das Lernen oder Arbeiten in Gruppensituationen, der mit Bezugnahmen, wie sie oben dargestellt sind, bearbeitet werden kann. Es besteht darüber dann auch die Möglichkeit zu versuchen, einen Sinnbezug zum primären sachlichen Gegenstand wieder neu herzustellen.

Nun muss aber davon ausgegangen werden, dass in institutionalisierten Lehr-Lern-Situationen seitens der Lehrkräfte und seitens der Schülerinnen und Schüler Bezugnahmen auf den Lehr-Lern-Gegenstand eher punktuell als kontinuierlich erfolgen. Dies ist vor allem den vorgegebenen Lehrinhalten, aber auch der zeitlich-organisationalen Struktur schulischen Unterrichts, Machtverhältnissen und der Selektionsfunktion geschuldet. Entsprechend müssen auch die Helperschen Antinomien als Ausdruck derartiger Lehr-Lern-Verhältnisse verstanden werden. Sie beschreiben somit schulische Realität, deren verstehender Aufschluss aber damit unvollständig bleibt. Dem Helperschen Ansatz liegt ein Ideal zugrunde, das ausgeht von einem Verhältnis zwischen einer Klientin (oder einem Klienten), einer (oder einem) Professionellen und einem Anliegen des Klienten oder der Klientin, eine erweiterte Selbst- und Weltverständigung zu erreichen. Dieses Ideal aber ist gebrochen durch fehlende Bezugnahmen auf Lehr-Lern-Gegenstände, die geeignet wären, die erweiterte Verständigung zu erreichen, insofern sich die von Helsper beschriebenen Lehr-Lern-Situationen in institutionalisierten und von Machtkonstellationen geprägten Zusammenhängen befinden. Die Annahme Hespers, dies würde ggf. zu einer Verschärfung der Antinomien führen, weist zwar in diese Richtung, unterstellt aber, dass trotz der Tatsache, dass das Ideal eher systematisch nicht realisiert wird, aus einer auf eine solche Praxis bezogenen empirischen Forschung heraus, die Antinomien zutreffend zu bestimmen wären. In den Schlussfolgerungen der hier vorliegenden Arbeit wird dagegen davon ausgegangen, dass zunächst die Konsequenzen in Rechnung zu stellen sind, die sich aus der unzulänglichen Realisierung des Ideals ergeben und dass erst nachfolgend dann Spannungsverhältnisse bestimmt werden können.

Helsper sieht andererseits sehr wohl die Realität, wenn er davon ausgeht, dass teilweise um ein Zustandekommen eines Arbeitsbündnisses ohne Erfolg gerungen würde und teilweise solche Bündnisse nur als strategisches Arrangement zur Simulation von Lernprozessen vortäuscht würden (vgl. Helsper 2004, S. 65). Diesbezüglich gibt es eine große Nähe zu den Ergebnissen der hier vorliegenden Arbeit. Eine Differenz besteht in dem Verständnis des Charakters der Spannungsverhältnisse. Werden die Antinomien als generell jedem pädagogischen Verhältnis unausweichlich innewohnend verstanden, so bleibt hinter dieser Generalisierung die Möglichkeit verborgen, Situationen zu erkennen, in denen in einem zumindest partiellen Entgegenhalten zu den einschränkenden Gegebenheiten Antinomien ihre Relevanz verlieren bzw. Wege zu suchen hin zu einer anderen Praxis, die auf eine zumindest

partielle Überwindung der gesellschaftlichen Gegebenheiten zielt, die eine Realisierung des Ideals systematisch beeinträchtigen. Dies soll im Folgenden an vier Beispielen erläutert werden.

Auch wenn in der **Sachantinomie** (siehe 2.4.3) ein Gegensatz zwischen den – auf wissenschaftlichem Wissen basierenden – Bezugnahmen der oder des Professionellen einerseits und den lebensweltlichen, biographisch geprägten Bezugnahmen der Klienten oder des Klienten andererseits konstatiert wird, so wird dabei doch unterstellt, dass es tatsächliche Bezugnahmen auf den Lehr-Lern-Gegenstand gibt; finden diese erst gar nicht statt, dann kann dies als Sachantinomie auch nicht beschrieben werden. Die **Näheantinomie** ist vor dem Hintergrund instrumenteller pädagogischer Beziehungen als Ausdruck einer generellen Spannung zwischen Nähe und Distanz im pädagogischen Verhältnis unzureichend, legt sie doch die besondere Funktion, die eine Betonung der emotionalen Aspekte des Verhältnisses angesichts gegenseitigen Instrumentalisierens hat (siehe 5.1.4), nicht offen. Die **Differenzierungsantinomie** wird zwar mit einem gesellschaftlichen Widerspruch zwischen ungleichen Voraussetzungen der Adressaten und der Notwendigkeit eines generellen und homogenen Bildungsangebots durch die Institution Schule erklärt, dies ist aber nicht identisch damit, dass in den Wissensangeboten selbst in Form der darin liegenden Bedeutungsstrukturen Einschränkungen der Teilhabe an Gesellschaft als Deutungen den Schülerinnen und Schülern von den Lehrkräften nahegelegt werden. Bei der **Symmetrie- und Machtantinomie** geht es um eine notwendige Überlegenheit der Lehrkraft aufgrund ihres Wissens und ihrer Erfahrung, die als Gegenpol zu einem für ein Aufschließen des Gegenstands auf Augenhöhe erforderlichen symmetrischen Miteinander definiert wird. Die Asymmetrie der Lehr-Lern-Arrangements, wie sie in der hier vorliegenden Arbeit verstanden wird, liegt hingegen darin, dass die Lehrkraft legitimiert ist, dann, wenn ihre Deutungsmacht nicht auf Akzeptanz stößt, zu manifester Machtausübung überzugehen (etwa in Form von Verhaltensregulation oder Noten als Selektionsmechanismus).

Das Analysepotenzial der Helperschen Antinomien wird dadurch keineswegs generell in Frage gestellt. Das Beschreiben eines professionellen Handelns als eines Handelns in Spannungsfeldern lässt überhaupt erst einen Blick auf die notwendigerweise permanente Zwiespältigkeit dieses Handelns zu. Neben Unschärfen in den Abgrenzungen der einzelnen Antinomien zueinander beeinträchtigt vor allem der Eindruck eines gleichgewichtigen Nebeneinanders der Antinomien den Wert für einen verstehenden Aufschluss des Handelns von Lehrkräften. Angesichts dieser Differenz wäre es sicherlich ertragreich, würde das mächtige Analysepotenzial der Antinomien zusammen mit dem hier vorliegenden Verständnis der asymmetrischen metastabilen Arrangements mit ihren Aspekten Deutungsmacht und instrumentelle pädagogische Beziehung und für weitere empirische Arbeiten genutzt.

Auch die Arbeiten **Gruschkas** (siehe 2.4.4) lassen sich mit Hilfe der Entwürfe Deutungsmacht und instrumentelle pädagogische Beziehungen neu einordnen: Wird untersucht, wie kohärent und sachgerecht die Vermittlungslogik von Lehrkräften ist (bzw. auch zu der Aneig-

nungslogik von Schülerinnen oder Schülern passt⁷⁰), so geschieht dies auf der Grundlage normativer Setzungen zu zutreffenden bzw. nicht zutreffenden Gegenstandsaufschlüssen. Damit werden aber – nun von Seiten der Wissenschaft – Deutungen als Tatsachen ausgewiesen und die damit verbundene Deutungsmacht nicht hinterfragt. Darüber hinaus wird wiederum von einem idealisierten Lehr-Lern-Verhältnis ausgegangen, in dem es seitens der Schülerinnen und Schüler interessensgeleitete Bezugnahmen auf die von den Lehrkräften eingebrachten Gegenstände gibt.

So fordert Gruschka (2009) dass „beim Unterrichten das möglichst elaborierte fachliche Wissen im Deutungshintergrund“ (S. 479) bleiben müsse, die Lehrkraft müsse sich „der Entfaltung der Sache und dem Gang der Erkenntnis der Schüler (sic!) an(...)schmiegen“ (a. a. O.). Dies gelte auch dann, wenn es die Schülerinnen und Schüler den Lehrkräften „sehr schwer damit machten“ (S. 480). Die intensiven Bemühungen, deren Zuwendung und Sympathie würden aber bei mit der Sache verbundenen Verstehensproblemen ins Leere laufen (vgl. a. a. O.). „Schüler (sic!) und Lehrende haben oft ein gutes Verhältnis, aber keine gemeinsame Sache, um derentwillen einander zugewandt zusammengearbeitet wird“ (a. a. O.).

So aufschlussreich derartige Ergebnisse der Arbeiten Gruschkas auch sind und so eindrücklich sie die Relativität und Unbestimmtheit von Bezugnahmen der Lehrkräfte auf die Lehrgegenstände aufzeigen, so wenig werden die dahinter liegenden Gründe fehlender Bezugnahmen seitens der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkräfte sichtbar. Somit bleiben Beschreibungen defizitärer Gegenstandsaufschlüsse durch die Lehrkräfte, ohne dass erklärt werden kann, wie diese mit fehlender Akzeptanz von Deutungsmacht, instrumentellen pädagogischen Beziehungen und darauf basierender metastabiler asymmetrischer Arrangements zusammenhängen. Äußerst ertragreich könnte es sein, ein Forschungsvorhaben durchzuführen, in dem empirische Analysen zur Aufschlüsselung der Sinnlogik des Lehrgegenstands im Unterrichtsgeschehen kombiniert würden mit Bedeutungs-Begründungs-Analysen zum Handeln der Lehrkräfte. Prädestiniert wäre hierfür etwa der dem Muster 040101 zugrundeliegende Fall, bei dem die Lehrkraft vergeblich um ein Verstehen der Gründe für eine offenbar nicht erfolgreiche Vermittlung mathematischer Inhalte ringt.

Kunze und Wernet (2014) gehen von einem Spannungsverhältnis von Verständigung und sozialen Grenzen von Kommunikation aus. In einer diskursorientierten Kommunikation gehe es nicht um Vermittlung, sondern um ein gegenstandsbezogenes Klären von Wahrheitsaspekten, nicht um Wissensaneignung, sondern um Erkenntnis (vgl. S. 161). Dabei sei der Diskurs (als Austausch prinzipiell gleichberechtigter Argumente) in der beobachtbaren Praxis nur eine Idealtypik, die in der Praxis vielfach gebrochen bzw. auch konterkariert werde (vgl. S. 162). „Diskursive Ansprüche stellen für den sozialen Austausch eine Belastung und Zumutung dar. Deshalb kann Diskursivität sich empirisch weder als durchgängige Interaktionspraxis noch als Approximation an eine ‚ideale Sprechsituation‘ realisieren. Diskursivität verschafft sich lediglich punktuell Geltung und steht systematisch in Spannung zu sozialen Ansprüchen der Interaktion“ (S. 162).

⁷⁰ Siehe dazu die Ausführungen zu den Arbeiten Pohlmanns (ebenfalls in 2.4.4)

Der Schulunterricht beruhe konstitutiv auf „Doktrinalität“ (S. 165). Diskursivität sei dabei allenfalls ein Grenzfall. Ein allgemeines Strukturproblem stelle die Problematik der Vermittlung „konfligierender doktrinaler und diskursiver Ansprüche“ (S. 165) dar. Schulunterricht sei der Ort des Doktrinalen und nicht des Diskurses wegen des Auftrags der Vermittlung kultureller Wissensbestände. Daraus resultiere eine Differenz von Zeigen und Lernen (vgl. S. 165). „Die Institutionalisierung von Schulunterricht als Ort der Weitergabe *gesicherten* Wissens impliziert interaktionspraktische Restriktionen, die sich dem Umstand, dass ‚die Sache‘ aus sich heraus immer auch erkenntniskritische Momente impliziert und insofern auf Seiten der Sich-damit-Auseinandersetzenden individuelle Bildungsansprüche freisetzen kann, entgegenstellen“ (S. 165f.). Ein weiterer Grund für das Spannungsverhältnis seien die Konventionen der Alltagskommunikation, die einen Gegensatz zu den Ansprüchen einer diskursiven Kommunikation darstellten (vgl. S. 168).

Auffällig sind die Parallelen zum Deutungsmachtentwurf: So wird die mit den Deutungen verbundene Gefahr der Zuschreibung eines Tatsachenstatus von Kunze und Wernet derart problematisiert, dass die Institution Schule gesichertes Wissen weitergeben müsse. Ein Mangel an Diskursivität wird als strukturbedingt konstatiert. Die Konventionen der Alltagskommunikation würden dies dann noch verstärken. Der entscheidende Unterschied zu einer solchen Auffassung liegt in dem in der vorliegenden Arbeit dargestellten Deutungsmachtentwurf darin, dass eine Abkehr von der Relativität der Deutungen durch konkrete, an die Lehrkräfte gerichtete Anforderungen (die sich nicht zwangsläufig aus der Institution Schule und ihrem Bildungsanspruch ergeben) und durch das Lehr-Lern-Verhältnis als Arrangement zwar nahegelegt wird, aber nicht zwangsläufig realisiert werden muss.

Es gibt in der konkreten Handlungsproblematik eben immer Handlungsoptionen und kein durch strukturelle Gegebenheiten bedingtes Handeln; von Interesse sind aber eben gerade die Unterschiede in den Bezugnahmen auf die Strukturmerkmale durch die handelnden Subjekte. So reicht es einer Forschung zum Standpunkt des Subjekts nicht aus, strukturelle Gegebenheiten zu identifizieren, um mittels derer einen Gegenstandsbereich zu beschreiben. Erst wenn auch das Spektrum an Positionierungsmöglichkeiten in Relation zu handlungssituationsbezogenen Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhängen sichtbar wird, treten die Konturen eines Realitätsbereichs ausreichend hervor. Wie bereits betont, können Strukturanalysen und Rekonstruktionen von Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhängen sich im Rahmen bestimmter Forschungsanliegen durchaus bestens ergänzen.

6.1.3 Diskussion der Erkenntnisse in Bezug auf Ergebnisse aus Arbeiten zur Sinnkonstituierung handelnder Subjekte

Häcker (1999) stellt in seiner Rekonstruktion der Lernwiderstände von Dozentinnen und Dozenten in einer pädagogischen Weiterbildung fest, dass diese Widerstände auch dadurch begründet seien, dass sich für die Dozentinnen und Dozenten abzeichne, ihr eigenes Lehrhandeln in Frage stellen zu müssen. So gebe es eine Erwartung an „fundamentale Umdenkprozesse in Bezug auf das eigene Rollenverständnis, Unterrichtsbild, Teilnehmerbild, Lern-

verständnis etc.“ (S 302); derartige Veränderungsansprüche lägen auf „der Ebene subjektiver Berufsethik“ (a. a. O.) und seien daher Anlass für Widerstand.

Die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit konkretisieren nun, worauf genau sich diese Gründe für Widerstand gegen Veränderungsanforderungen beziehen. Es geht dabei um grundlegendere Positionierungen zu Deutungsmacht und instrumenteller pädagogischer Beziehung: Gerade bei Positionierungen, die der Variante 1 der Ausprägung der Deutungsmacht (Kontrolle und Macht als Anspruch) zugeordnet werden können, kann es angesichts der formulierten Veränderungsanforderungen leicht zu Diskrepanzen in der Lernsituation (der Dozentinnen und Dozenten) kommen, die letztlich hinderlich für eine expansive Übernahme möglicher alternativer Bedeutungshorizonte sind. Für die ‚a‘-Varianten (Ausprägung der instrumentellen pädagogischen Beziehung als spezifische Sozialbeziehung im Kontext des institutionellen Rahmens) aber auch die ‚b‘-Varianten (Ausprägung als unspezifische allgemeinschliche Sozialbeziehung) sind derartige zu Widerstand führende Diskrepanzen in unterschiedlicher Weise möglich, während bei der ‚c‘-Variante (Ausprägung als an instrumentellen Beziehungen zu Externen orientierte Sozialbeziehung) wiederum ein Widerstand sehr plausibel erscheint.

Sieht man sich daraufhin die Revisionspotenziale der Bedeutungs-Begründungs-Muster an, so findet sich der folgende Zusammenhang:

Bei den Mustern, die ausschließlich die Varianten 1 beinhalten, ist ein Potenzial für eine Revision bei 010103 (Variante 1b) sowie bei 030102 (Variante 1a) **nicht**, bei 030202 (Variante 1c) sowie 040201 (Variante 1a) **eher nicht** erkennbar.

Ebenfalls **nicht** erkennbar ist ein solches Potenzial bei 050103 (Varianten 1c, 2a, 2b).

Bei den Mustern, bei denen Varianten 1 in Kombination mit Varianten 2 bzw. nur Varianten 2 auftreten, ist ein Revisionspotenzial bei 030101 (Varianten 1b, 2b), bei 040102 (Varianten 1b, 2a), bei 040101 (Variante 2a) sowie bei 040205 (Variante 2b) **begrenzt** erkennbar.

Bei den Mustern, bei denen die Variante 3 beteiligt ist, ist ein Potenzial für eine Revision bei 030103 (Varianten 2b, 3b) sowie bei 050101 (Varianten 2b, 3a) **erkennbar**.

Damit wird deutlich, dass mit den Entwürfen Deutungsmacht und instrumentelle pädagogische Beziehung für Fortbildungen von Lehrkräften eine wichtige Heuristik gewonnen wurde, die bei einem Bemühen um das Verstehen von Lernwiderständen in solchen Fortbildungen eine gewichtige Rolle spielen kann. Wenn Häcker für die Lehrenden in pädagogischen Weiterbildungen u. a. eine Sensibilität für „strukturelle und personale Widerstandsgeneratoren“ (S. 308) fordert, dann sind die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit geeignet, diese Sensibilität zu unterstützen und mit konkreten Erkenntnissen zu unterfüttern.

Wenn es bei Ludwig und Schmidt-Wenzel (o. J.) um Typen für Lernbegründungen von angehenden Lehrkräften geht, so sind die soeben dargestellten Überlegungen ebenfalls geeignet nach Parallelen in Hinblick auf die jeweiligen Erkenntnisse zu suchen. Es kann aber auch geprüft werden, ob sich Hinweise auf Zusammenhänge zwischen den von Ludwig und

Schmidt ermittelten Lernbegründungstypen und den in der vorliegenden Arbeit analysierten Varianten finden lassen. Wenn die Lernbegründungstypen entlang der Dimensionen ‚Antinomiebewusstsein‘ und ‚reflexiv-hermeneutische Kompetenz‘ (vgl. Kap. 6.1.2) systematisiert werden, so gilt es in den Ausprägungen der Deutungsmacht bzw. der instrumentellen pädagogischen Beziehung nach Bezügen dazu zu suchen.

In den Bedeutungs-Begründungs-Mustern finden sich Hinweise auf ein Wissen um strukturelle Widersprüche bzw. auf die Gesellschaftlichkeit der Situation Unterricht in ihren Möglichkeiten und Einschränkungen (so etwa, wenn auf den negativen Einfluss des Bewertungssystems auf ein vertrauensvolles Miteinander zwischen Lehrkraft und Schülerin oder Schüler hingewiesen bzw. hervorgehoben wird, dass Vermittlungs- und Prüfungsanforderungen nicht mit der betrieblichen Lebenswelt der Auszubildenden in Einklang zu bringen seien). Dies kommt vor allem in den ‚a‘-Varianten zum Ausdruck (Ausprägung der instrumentellen pädagogischen Beziehung als spezifische Sozialbeziehung im Kontext des institutionellen Rahmens). Eine Ausnahme bildet das Muster 030103 (Varianten 2b, 3b): Hier wird eindeutig auf bestimmten Antinomien entsprechende Spannungsverhältnisse bezogen auf das pädagogische Verhältnis hingewiesen (Begründungsantinomie, Symmetrie- bzw. Machtantinomie), ohne dass allerdings artikuliert würde, dass es sich hierbei um für die Institution Schule typische (und nicht durch eine spezielle zwischenmenschliche Konstellation hervorgerufene) Spannungen handelt.

Um Missverständnisse zu vermeiden muss hier erneut darauf hingewiesen werden, dass die rekonstruierten Bedeutungs-Begründungs-Muster keine Beschreibung der Lehrkräfte darstellen. Wenn in dem analysierten Muster 030103 der mögliche Bezug zu systematischen Spannungsverhältnissen nicht hergestellt ist, so sagt dies nichts darüber aus, ob ein solcher für die Lehrkraft verfügbar ist oder nicht; es bedeutet lediglich, dass er in dem Muster nicht vorkommt, da dieses auch ohne diesen Bezug (zunächst) funktional ist. Sehr bemerkenswert ist allerdings, dass gerade dieses Muster ein hohes Revisionspotenzial zeigt - es wäre interessant zu beobachten, wie von der Lehrkraft mit einem angebotenen alternativen Bedeutungshorizont zu Spannungsverhältnissen etwa in einer Beratungssituation umgegangen würde⁷¹.

Ludwig und Schmidt-Wenzel (o. J.) explizieren ihr Verständnis einer reflexiv-hermeneutischen Kompetenz dahingehend, dass es um ein antizipiertes Lehrhandeln gehe, „das in gelingender Perspektive sowohl eine gesteigerte Reflexivität als auch ausgeprägte hermeneutische Fähigkeiten in sich“ (Kapitel 6.1.2) vereinigen müsse. Hier wird ein - aus einem Verständnis für mögliche Unterstützung expansiven Lernens gewonnener - normativer Anspruch an Lehrhandeln als Kategorie für die Dimensionierung der Lernbegründungstypen genutzt, der sich auf deren zukünftiges Handeln bezieht. Mit dieser Perspektive könnte im

⁷¹ Hier wird die Berechtigung einer Kritik deutlich, die dem in der vorliegenden Arbeit verwendeten Verfahren der Bedeutungs-Begründungs-Analyse vorwirft, keine Forschung vom Standpunkt des Subjekts zu machen und die beteiligten Lehrkräfte letztlich doch für das Forschungsvorhaben zu instrumentalisieren. Eine validere Erkenntnis wäre in diesem Fall ggf. tatsächlich erst durch eine Fortsetzung einer zwischen Forschendem und Beteiligten gemeinsamen Bemühung um Aufschlüsselung der Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge möglich gewesen.

vorliegenden Material geprüft werden, inwieweit sich eine derartige reflexiv-hermeneutische Kompetenz zeigt. Auch hier tritt allerdings die Schwierigkeit auf, dass die analysierten Muster situationsgebundene Begründungen für erfolgreiches Handeln darstellen, während bei einem Blick auf eine Kompetenz von deren situationsübergreifender Konsistenz ausgegangen wird. Allerdings kann untersucht werden, auf welche Kompetenzen in den Fällen zurückgegriffen wird und überlegt werden, aus welchen Gründen bestimmte Kompetenzen ggf. nicht genutzt werden. Eine Aussage darüber, ob diese Kompetenzen der handelnden Lehrkraft prinzipiell verfügbar sind oder nicht, ist allerdings nicht möglich.

In der Frage nach möglichen Gründen für oder gegen einen Rückgriff auf eine reflexiv-hermeneutische Kompetenz⁷² spielen die Potenziale der Muster in Hinblick auf ein Verstehen der Anliegen der Schülerinnen und Schüler eine wesentliche Rolle. Hier zeigen sich deutliche Unterschiede bezüglich der Aspekte möglicher (bzw. nicht naheliegender) Bemühungen um ein Verstehen: Während teilweise entsprechende Potenziale in Hinblick auf inhaltlich-thematische Aspekte bestehen, sind es in anderen Fälle eher solche hinsichtlich sozialer oder operativer Aspekte.

Generell so gut wie **kein** Potenzial für ein Bemühen um ein Verstehen zeigt sich in den Mustern 030102 (Variante 1a), 040201 (Variante 1a), 040205 (Variante 2b) sowie 050103 (Varianten 1c, 2a, 2b). Ein allenfalls **geringes** Potenzial zeigt sich in dem Muster 010103 (Variante 1b).

Teilweise zeigt sich ein Potenzial in den Mustern 030101 (Varianten 1b, 2b), 030202 (Variante 1c), 040101 (Variante 2a) sowie 040102 (Varianten 1b, 2a).

Ein Potenzial **für** ein Bemühen um ein Verstehen zeigt sich in den Mustern 030103 (Varianten 2b, 3b) sowie 050101 (Varianten 2b, 3a).

Hier wird deutlich, dass allenfalls die Varianten 3 (relativierbarer Macht- und Kontrollanspruch) einen erklärenden Gehalt für die Frage nach einem Potenzial eines Musters für ein Bemühen um ein Verstehen haben. So gut innerhalb der analysierten Bedeutungs-Begründungs-Muster klar wird, warum es situationsbezogen zu einem Bemühen um ein Verstehen kommt oder nicht kommt, so wenig lässt sich musterübergreifend eine entsprechende Kategorie dafür vorweisen.

Zu der Frage von **Anerkennung und Wertschätzung** als Voraussetzung für Verstehen endet Stojanow (siehe 3.3.2) bei Appellen zu einem wertschätzendem Handeln der Lehrkräften gegenüber den Schülerinnen und Schülern und unterstellt dabei ebenfalls idealisierte Lehr-Lern-Verhältnisse mit beidseitigem Interesse an Bezugnahmen auf Lehr-Lern-Gegenstände. Betrachtet man seine Ausführungen vor dem Hintergrund der hier vorliegenden Erkenntnisse, so fehlt auch bei ihm die Möglichkeit einer Erklärung für ein Handeln von Lehrkräften, die diesen Appellen nicht nachkommen⁷³. Auch wenn es zunächst naheliegend erscheint, den

⁷² Zur erforderlichen Ausdifferenzierung des Merkmals ‚Reflexivität‘ als Aspekt von Professionalität vor dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse siehe auch 6.1.1.

⁷³ Eine Neuordnung der Konzeptionen Anerkennung bzw. Wertschätzung findet sich unter 5.1.4

auf Lehr-Lern-Verhältnisse übertragenen Deutungsmachtentwurf zu Honneths Theorie der Anerkennung (siehe 3.3.2) in Beziehung zu setzen, so steht dem die bereits angesprochene Fokussierung Honneths auf das Durchsetzen der Interessen sozialer Gruppen zumindest teilweise entgegen. Bei einem distanziert-pragmatischen, also defensiven Bezug der Schülerinnen oder Schüler zu den Lehr-Lern-Gegenständen bleibt unklar, worin ein gemeinsames Bildungsinteresse liegt. Selbst wenn es aber einen expansiven Lerngrund gibt, der sich auf einen konkreten Lerngegenstand bezieht, steht dieser in Zusammenhang mit der individuellen Lebenslage bzw. dem individuellen Bildungsstand. Es gibt also in der Regel gerade keine Veranlassung für eine Anerkennung, die sich auf einen individuellen Beitrag zu der Realisierung eines gemeinsamen Anliegens bezieht. Zudem steht die Deutungsmacht der Lehrkraft einer entsprechenden Wertschätzung entgegen, geht es doch darum, die eigene Deutung durchzusetzen, indem es zu einer Akzeptanz hinsichtlich ihrer Geltung kommt. Wertschätzung im hier verstandenen Sinne wird daher eher als Ausnahme denn als prinzipielle Möglichkeit zu finden sein und setzt eine zugestandene Hinterfragbarkeit der Deutungsmacht voraus. An einer Stelle des empirischen Materials (siehe 5.2.4) lässt sich dergleichen zumindest als Option finden (siehe vor allem die Muster 030103 und 050101).

Anders sieht es mit einer emotionalen Anerkennung aus. Auch wenn es zu den oben genannten Fällen von Missachtung kommt (siehe 3.3.2) so steht diese Form der Anerkennung den Entwürfen Deutungsmacht und instrumentelle pädagogische Beziehung nicht prinzipiell unvereinbar gegenüber. An vielen Stellen des empirischen Materials lassen sich dann auch Belege finden, dass den Lehrkräften hierauf bezogen die Gefahr des Überschreitens einer Grenze der Integrität der Schülerinnen oder Schüler sehr wohl bewusst ist.

Deutlich wird dies im Spektrum der Positionierungsmöglichkeiten unter der Kategorie (Macht-)Verhältnis Lehrkraft \leftrightarrow einzelne(r) Schülerin oder Schüler, wenn die Gefahr des Bloßstellens einer Schülerin oder eines Schülers vor der Klasse benannt wird. Andererseits zeigt sich in den Fällen, die den Bedeutungs-Begründungs-Mustern 030102 und 030202 zugrunde liegen, dass eine Situation sich durchaus so zuspitzen kann, dass es zu Formen der Missachtung von Schülerinnen oder Schülern in Hinblick auf deren emotionale Integrität kommt.

Wenn hervorgehoben wird, dass für die Unterstützung eines Lernens, das am Lebensweltstandpunkt einer Schülerin oder eines Schülers ansetzt, ein Verstehen der damit einhergehenden Interessen oder Lernproblematiken essentiell ist, und dass ein solches Verstehen zwar in Beratungs- nicht aber in Instruktionssituationen möglich sei (vgl. Ludwig 2016, S. 9), dann wird diese Annahme durch die vorliegenden Ergebnisse im Hinblick auf das Lehrhandeln zunächst gestützt. Zeigen die Ergebnisse doch gerade die Gründe auf, die gegen ein solches Verstehen sprechen: So erleben Lehrkräfte die Wirkung ihrer Deutungsmacht als kontinuierlich bedroht durch mangelnde Akzeptanz (so etwa bei den Mustern 030202 und 050103) und aufgrund instrumenteller pädagogischer Verhältnisse ist eine auf gemeinsamen Interessen beruhende Bezugnahme auf Lehr-Lern-Gegenstände zumindest fraglich. Allerdings - und das folgt aus dem Deutungsmachtentwurf - liegt auch hinter Deutungen in Bera-

tungssituationen ein Machtaspekt: Einerseits ist derjenigen oder demjenigen, die oder der die Deutung anbietet zumindest zunächst daran gelegen, dass er oder sie sich mit dieser Deutung auch durchsetzt, gleichwohl dies im Verlauf eines Beratungsprozesses auch zurückgenommen werden kann und alternative Bedeutungshorizonte in der Schwebelage gehalten bzw. also solche kenntlich gemacht (vgl. Straub 1999) werden können. Andererseits geht die Person, die beraten wird, in der Regel zumindest zunächst davon aus, dass hinter dem Deutungsangebot auch ein Machtaspekt steckt. Umgekehrt kann prinzipiell auch in Lehrsituationen ein Deutungsangebot als tatsächlich offenes Angebot verstanden werden. Entscheidend ist offenbar der Kontext: Ist das Deutungsangebot eingebettet in einen von Machtverhältnissen bestimmten institutionellen Rahmen oder in eine von asymmetrischen Machtpositionen gekennzeichnete soziale Beziehung (wie dies beides in der Schule der Fall ist), so ist eine Dominanz des Deutungsmachtaspekts naheliegend. Sind der Rahmen und die Beziehung einigermaßen unbelastet von Machtverhältnissen, dann kann sowohl in Instruktions- als auch in Beratungssituationen eine Deutung als offenes Angebot wahrgenommen werden, dem ohne Probleme auch eine Absage erteilt werden kann.

Ausgehend von den vorliegenden Erkenntnissen muss allerdings eine Position ausgeschlossen werden, die davon ausgeht, dass sich Lehrkräfte „von ihrer Aufgabe, für schulische Ordnung und reibungslose Lehr-Lernprozesse zu sorgen, *gleichzeitig* immer auch distanzieren“ (vgl. Lehmann-Rommel 2009, S. 301 - Hervorhebung durch die Autorin) könnten. Dies kann allenfalls partiell und eher in reflexiver Distanz erfolgen, als dass damit Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge in konkreten Handlungssituationen konsistent zu bilden wären.

6.2 Beitrag zur Weiterentwicklung methodologischer Perspektiven und methodischer Konzepte

Die hier vorliegenden Erkenntnisse verdeutlichen ein Dilemma traditioneller Bildungsforschung: Diese geht von idealisierenden Modellen aus und erfasst gleichzeitig mittels empirischer Methoden eine Realität, die diesen Modellen (zumindest teilweise) nicht entspricht. Ein Beispiel hierfür ist die Forschung zu den Kompetenzen der Lehrkräfte. Die zugrundeliegenden Kompetenzmodelle gehen davon aus, dass es sachliche Bezugnahmen der Schülerinnen oder Schüler auf die Lehrgegenstände gibt oder dass diese und bestimmte operative und soziale Ausprägungen von Lehr-Lern-Situationen durch das Handeln von Lehrkräften hergestellt werden können. In der Realität gibt es die Bezugnahmen (teilweise) nicht und die Herstellbarkeit scheitert u. a. an den Grenzen der Akzeptanz von Deutungsmacht. Bei dem Versuch, die Wirkung von Kompetenzen von Lehrkräften (etwa auf Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern) zu messen, wird (günstigenfalls) die Realität erfasst, was aber wegen eines unzutreffenden Bezugs auf das Ausgangsmodell zu falschen Schlüssen führen kann. Hierin liegt ggf. eine Erklärung für die große Diskrepanz auf die Frage nach dem Gelingen von schulischer Bildung, auf deren einer Seite etwa Baumert, der von einem überwie-

genden Gelingen ausgeht, und auf deren anderer Seite etwa Gruschka (2009, 2013) und Raufelder (2007) stehen, die eher das tägliche Scheitern beschreiben.

Das Beispiel illustriert die Bedeutung der Modellbildung, vor allem aber der angewandten Methoden, sind es doch vor allem diese, die Gruschka, Raufelder aber auch Häcker (1999) und Ludwig (2000, 2014a) einen dezidiert anderen Blick auf das Lehr-Lern-Geschehen ermöglichen⁷⁴. Die für die vorliegende Arbeit gewählte Methodik stellt den Versuch dar, eine der Modellierung eines Subjektstandpunkts adäquate Erfassung und Auswertung empirischen Materials zu ermöglichen. In der Rückschau kann die Suche nach subjektiven Begründungen für das Handeln von Lehrkräften als konkrete Ausprägungen eines darüber hinaus bestimmten allgemeinen Verhältnisses von Rahmenbedingungen, Interaktionskonstellationen und individuellen Besonderheiten als gelungen angesehen werden. Dass es dabei nur möglich war, Gründe teilweise zu rekonstruieren, entspricht den bereits im methodologischen Teil dargestellten Einschränkungen, die jegliche Rekonstruktion von subjektiven Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhängen begleiten. Auch Einschränkungen, die sich aus einer nur teilweisen Beteiligung der Beforschten ergeben, gilt es dabei im Blick zu behalten (siehe hierzu auch die Fußnote 71). Immerhin aber war es möglich, Gründe in ihren Bedeutungszusammenhängen soweit zu rekonstruieren, dass unterschiedliche Möglichkeiten der Positionierungen deutlich hervortraten. Das so gewonnene Spektrum ist gleichwohl durch das Einbeziehen von lediglich elf (wenn auch erfreulich kontrastreichen) Fällen in der Aussagekraft eingeschränkt. Dennoch wurden - und dies war in Hinblick auf die Methodik zwar erhofft aber nicht als Zwangsläufigkeit zu erwarten gewesen - in dem Spektrum Zusammenhänge und Abhängigkeiten deutlich, die es ermöglichen, unter Bezugnahme auf weitere theoretische Modelle Entwürfe herauszuarbeiten, die ein Aufschlüsselungspotenzial über alle ausgewerteten Bedeutungs-Begründungs-Muster hinweg haben.

Dieser Schritt erfolgte allerdings eher intuitiv als methodisch streng kontrolliert. Eine Suche nach erschließenden theoretischen Modellen - über aus dem Material heraustretende Eindrücke, Assoziationen oder Ideen - erfolgte eher kursiv entlang vom eigenen Standpunkt beeinflusster Linien als methodisch strikt einem Plan folgend. Hier bleibt die Frage, ob an dieser Stelle auch andere Ergebnisse hätten am Ende stehen können, wäre etwa dieser Suchprozess durch eine andere Person erfolgt. Ein erneutes Nachdenken über eine Erweiterung des methodischen Repertoires bis hin zu dieser Stelle wäre mit Sicherheit ein lohnendes Ziel.

Schritte, die die Rekonstruktion entscheidend vorangebracht haben, waren die Abfolge eines Herausarbeitens der thematischen Bezugnahmen der Befragten und die darauf aufbauende reflektierende Interpretation zur Gewinnung von Positionierungen in Verschränkung der Ana-

⁷⁴ Damit wird keineswegs einem empirischen Vorgehen, wie es häufig auch als statistische Zusammenhangserfassung erfolgt, eine generelle Absage erteilt. Der Hinweis ist vielmehr so zu verstehen, dass bedingt durch eine stärker an eine grundlegende Theorie erfolgte Modellbildung und eine gegenstandsangemessenere Methodik andere Ergebnisse keineswegs überraschend sind, sondern sich als Resultate einer erweiterten Perspektive verstehen lassen, die die untersuchten Lehr-Lern-Zusammenhänge in einem anderen Licht erscheinen lässt und die genauso eine Gültigkeit für sich beanspruchen können wie die häufig als absolut gesetzten Erkenntnisse quantitativer Forschung.

lysen der einzelnen Fälle mit dem komparativen Vorgehen zur Gewinnung des Spektrums. So hat sich eine inhaltliche Klarheit oft erst in der Rückanwendung der bereits ermittelten Zwischenergebnisse zum Spektrum auf die Einzelauswertungen ergeben. Hierin lag dann vor allem auch die Fruchtbarkeit der konzipierten Bedeutungs-Begründungs-Analysen zumindest für die Fragestellung und bezogen auf das zur Verfügung stehende Material der hier vorliegenden Arbeit. Ob und wie weit dies auch für andere Fragestellungen und ein anders geartetes empirisches Material gilt, wäre in zukünftigen Forschungsarbeiten zu prüfen.

Eine Stärke des hier verwendeten Auswertungsverfahrens wird in der Herausarbeitung eines klar definierten Objekts der Rekonstruktionen gesehen: Mit den Positionierungen gibt es einen zu analysierenden Gegenstand, der ein Verbindungsglied darstellt zwischen Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhängen des Einzelfalls, mittelfristig stabilen thematischen Sinnkonstitutionen, die eine Vergleichbarkeit ermöglichen und Bedeutungs-Begründungs-Mustern, die darauf aufbauend geeignet sind, der Komplexität der Handlungssituation gerecht zu werden. In den Positionierungen werden teilweise auch implizite Gründe für das Handeln rekonstruiert. Zudem erfolgt nicht einfach eine thematische Strukturierung der in der Interviewsituation aufgezeichneten Argumentationen (wie dies tendenziell bei Haeffner - siehe 2.7.1 - der Fall ist), vielmehr wird in den reflektierenden Interpretationen die Ausprägung einer Bezugnahme auf eine strukturelle (in sich widersprüchliche) Anforderungssituation und damit ein Konstruktionsmodus ersichtlich. In den Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhängen, aber vor allem in den Positionierungsmöglichkeiten manifestieren sich so neben den biographischen sowie für die Lage und die Position des Subjekts spezifischen auch gesellschaftlich-strukturelle Aspekte.

Die Positionierungen stellen auch einen Lösungsvorschlag für das Problem dar, dass die Rekonstruktionen von Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhängen grundsätzlich deren situative Eingebundenheit in Rechnung stellen müssen, aber gleichzeitig in der Regel aus einer Rückschau (etwa einer der Handlungssituation nachgelagerten Interviewsituation) heraus erfolgen, in der der situative Bezug zumindest ein gespaltener (zwischen Handlungssituation und Berichtssituation) ist. Über die Positionierungen als Zwischenschritt der Rekonstruktion hin zu Bedeutungs-Begründungs-Mustern wird versucht, situationsübergreifende Momente in Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhängen zu explizieren, bevor dann in den Mustern nach einer wiederum handlungssituationsbezogenen Plausibilität gesucht wird. Dennoch bleibt die Frage, ob damit die Ergebnisse der Rekonstruktionen ein Muster ergeben, das einen adäquaten Bezug auf das Handeln in der zurückliegenden Situation hat.

Aufgrund (weitgehend noch) fehlender Auseinandersetzungen über diese methodologischen und methodischen Konzeptionierungen ist derzeit eine an anderen Perspektiven geschärfte Reflexion der Vor- bzw. Nachteile gegenüber alternativen Vorgehensweisen nicht möglich⁷⁵. Dies gilt in etwas veränderter Weise auch für das Erhebungsverfahren, das darüber hinaus

⁷⁵ Eine Diskussion im Rahmen eines Podiums der Ferienuniversität Kritische Psychologie 2016 (‘With a little help from my friends’) hat hier erste Klärungen erbracht, aber auch verdeutlicht, dass diesbezüglich noch ein erheblicher Bedarf an weiteren Auseinandersetzungen besteht.

ein der speziellen Situation geschuldetes Verfahren war. So sehr das Ansetzen an Handlungsproblematiken für eine Forschung in einer an Beratungs-Settings orientierten Fortbildung geeignet erscheint, gerade auch implizite Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge zu explizieren, so wenig lassen sich u. U. Aussagen darüber machen, auf welche Bedeutungs-Begründungs-Muster von den involvierten Lehrkräften in Situationen zurückgegriffen wird, die von diesen als nicht problematisch wahrgenommen werden. Dies gilt ungeachtet dessen, dass davon ausgegangen werden kann, dass sich in den Positionierungen situationsübergreifende Handlungsdispositionen artikulieren.

Als Schwierigkeit bleibt der notwendigerweise immer auch subjektive Ausgangspunkt des Forschenden, dessen Relevanz für die ermittelten Ergebnisse allenfalls allgemein benannt werden kann. Hier könnten ggf. systematische Interpretationswerkstätten mit anderen Forschenden über die gesamte Strecke der Interpretationsarbeiten hinweg eine Präzisierung ermöglichen. Für die vorliegende Arbeit wurde auf gemeinsame Interpretationsarbeit nur punktuell zurückgegriffen.

6.3 Grenzen der Aussagekraft der Ergebnisse

Neben den bereits in Bezug auf die Methodik geschilderten Restriktionen weisen auch die Ergebnisse eine begrenzte Reichweite auf, wie die nachfolgenden Ausführungen verdeutlichen.

Interaktionen zwischen den Schülerinnen und Schülern werden in der vorliegenden Arbeit nicht erfasst. Es ist davon auszugehen, dass diese einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Akzeptanz haben: So wäre zu klären, wie es zu einer mehrheitlich getragenen (ggf. auch von dominierenden Schülerinnen oder Schülern durchgesetzten) Akzeptanz oder Ablehnung von Deutungen kommt, die von der Lehrkraft eingebracht werden. Vermutet werden muss, dass hierüber das Arrangement beeinflusst wird und die hier dargestellten Überlegungen und Ableitungen deshalb in dieser Hinsicht eine Verkürzung darstellen. Dass in der unterrichtlichen Realität Arrangements darüber hinaus in erheblichem Maße von den Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander beeinflusst sind, zeigt etwa Lehmann-Rommel (2009). Seitens der Schülerinnen und Schüler gehe es immer auch um eine „Demonstration von Souveränität und Eigenständigkeit“ (S. 289) als Abgrenzung gegenüber anderen Schülerinnen und Schülern, es gebe „klassenspezifische Gefüge von Bedingungen, Normen und Regeln für Anerkennung und Ausgrenzung sowohl von Lehrer- als auch von Schülerverhalten (sic! - a. a. O.).

Unbearbeitet bleibt auch die Frage nach dem Einfluss von kollegialer Interaktion bzw. von Schulleitungshandeln auf die Ausprägung von Deutungen bzw. Positionierungen. Darin liegende Möglichkeiten einer verallgemeinerten Handlungsfähigkeit, wie sie sich etwa in einer solidarischen Ablehnung gegenüber Anforderungen, die geeignet sind, kooperative pädagogische Beziehungen zu erschweren, ausdrücken könnten, bleiben somit ebenfalls ungeklärt.

Die Aussagekraft der Ergebnisse ist streng genommen auf die in den für die Auswertung herangezogenen 11 Interviews erfolgten Aussagen begrenzt. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass sich in dem herausgearbeiteten Spektrum an Positionierungsmöglichkeiten und in den dargestellten Varianten der Konkretisierung der Entwürfe Deutungsmacht und instrumentelle pädagogische Beziehung Verallgemeinerungen finden, die - wenigstens in Ausschnitten - die prinzipiellen Möglichkeiten von Bedeutungs-Begründungs-Mustern von Lehrkräften in **Teilzeitklassen beruflicher Schulen** darstellen (siehe 4.1). Die Ergebnisse sind zu verstehen als „provokative Hypothesen“ (Clarke 2012, S. 35). Mittels einer Analyse, die vom Standpunkt des Forschenden ausging, der über die ausgewiesene Bezugnahme auf theoretische Modelle angereichert war, wurde mit einer spezifischen Perspektive auf das Handeln von Lehrkräften geblickt. Hieraus resultieren Ergebnisse, die nur in Relation zu dieser Perspektive einen Anspruch darauf haben, zutreffend zu sein. Ein Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es, über die Wahl der Perspektive Aspekte des Handelns von Lehrkräften in den Vordergrund zu stellen, die bei anderen Perspektiven eher verborgen bleiben. Umgekehrt bedeutet dies, dass wiederum dabei andere Aspekte nicht zur Geltung kommen. Es kann also nicht von einer absoluten Gültigkeit der dargestellten Schlussfolgerungen ausgegangen werden, vielmehr sind auch die Ergebnisse als Deutung zu lesen.

Die Entwürfe Deutungsmacht und instrumentelle pädagogische Beziehung überschneiden bzw. ergänzen sich teilweise in ihrem Erklärungsgehalt. Unklar bleibt dabei teilweise noch, wie das Zusammenwirken der beiden Entwürfe verstanden werden kann. Die bisherigen Ausarbeitungen legen nahe, dass Deutungsmacht zunächst unabhängig von der Frage nach der Qualität der pädagogischen Beziehung gesehen werden kann und insbesondere eine Ausdifferenzierung nach inhaltlichen, operativen und sozialen Aspekten der Lehr-Lern-Situation ermöglicht, die mit dem Entwurf instrumentelle pädagogische Beziehung nicht möglich wäre. Dennoch wird auch sichtbar, dass sich der Machtaspekt der Deutungen verschiebt, wenn pädagogische Beziehungen instrumentell sind; allerdings verschärft eine instrumentelle Beziehung gleichzeitig den Machtaspekt wie sie diesen auch relativiert⁷⁶. Eine weitere empirische Anreicherung der Konkretisierungen dieser Entwürfe auf der Basis daraufhin akzentuierter Datenerhebungen aber auch eine erweiterte theoretische Durchdringung wären erforderlich, um hier zu einem noch besseren Verständnis des Zusammenhangs zwischen den beiden Entwürfen zu kommen.

Wenn in der vorliegenden Arbeit zunächst in einem deskriptiv angelegten Verfahren Begründungen für das Handeln von Lehrkräften rekonstruiert werden, so geschieht dies explizit in Abgrenzung zu Untersuchungen mit einem normativ definierten Verständnis, etwa von guter Lehre. In den Aufschlüsselungen der Ergebnisse wird hingegen über den Entwurf instrumentelle pädagogische Beziehung letztlich doch eine normative Komponente eingebracht. Hier

⁷⁶ Gibt es keine Möglichkeit einer auf gemeinsame Interessen fußenden Bezugnahme auf einen Gegenstand, dann wird in asymmetrischen Verhältnissen die Frage nach der Akzeptanz der Deutungen durch das Gegenüber zu einer Frage eines nicht an einem gemeinsamen Bezugspunkt zu relativierenden Alles oder Nichts: Entweder das Gegenüber akzeptiert unhinterfragt die Deutung oder es führt kein Weg an einem Umschwenken auf manifeste Machtausübung vorbei. Andererseits werden Deutungen durch wechselseitiges Misstrauen in instrumentellen Beziehungen auch per se relativiert.

wird auf eine gesellschaftstheoretische Setzung Bezug genommen, die einerseits eine deutlich erweiterte Aufschlüsselung ermöglicht, andererseits aber notwendigerweise hinterfragbar bleibt. Ausgegangen wird von für unterschiedliche Mitglieder der Gesellschaft sich in unterschiedlicher Weise darstellenden Einschränkungen der Teilhabe an den gesellschaftlichen Prozessen durch Machtverhältnisse, die sich negativ auf Lebensbedingungen, Bildungschancen aber auch Befindlichkeiten und soziale Beziehungen auswirken. Bildung als Welt- und Selbstverständigung müsse - so die Normierung - sich antagonistisch zu diesen Teilhabebeeinträchtigungen vollziehen. Nur daraus könnten gemeinsame allgemeine Interessen eines eher kooperativen pädagogischen Verhältnisses bestimmt werden. Ein dabei offensichtlich werdendes Problem ist, dass die allgemeinen Interessen zwar als Gegenpol zu - empirisch leicht aufzuzeigenden - Partialinteressen theoretisch konstituiert werden können, eine konkrete Bestimmung aus einem Standpunkt innerhalb dieser Gesellschaft heraus aber letztlich nicht abschließend möglich ist⁷⁷. So bleibt es bei eher vagen Richtungsbestimmungen für diese allgemeinen Interessen.

6.4 Bedeutung für die Praxis

Primäres Ziel dieser Arbeit ist es nicht, Maßnahmen vorzuschlagen, die ggf. zu einer erweiterten Professionalität von Lehrkräften führen könnten. Dennoch werden am Ende der Arbeit wenigstens einige vorläufige Überlegungen hierzu angestellt: Fraglich ist, ob es über die Beschreibung von Persönlichkeitsmerkmalen, Wissensbeständen oder Kompetenzen und darauf bezogene Bemühungen um eine Berücksichtigung von Erkenntnissen einer entsprechenden empirischen Forschung in Veranstaltungen einer Aus-, Fort- oder Weiterbildung möglich ist, über geeignete Maßnahmen Lehrkräfte dazu zu bringen, sich auf eine - im hier beschriebenen Sinne - weitreichende Reflexion ihres pädagogischen Handelns einzulassen. Denkbar sind eher Angebote, die darauf hinauslaufen, den Lehrkräften, die eine reflektierende Auseinandersetzung mit ihrer Praxis für sich als hilfreich erachten, ausgehend von Fallbearbeitungen zu Handlungsproblematiken eine theoriegestützte Beratung (als Einzel- oder Gruppenberatung) anzubieten. Diese müsste Aspekte zu Deutungsmacht und instrumenteller pädagogischer Beziehung so als alternative Bedeutungshorizonte anbieten, dass es den Lehrkräften möglich wird, sich hinsichtlich ihrer Selbstverständigung zu vergewissern und ggf. darauf bezogen erweiterte Aufschlüsselungen für sich zu gewinnen. Die hier vorgelegten Ergebnisse können dabei als Heuristik dienen und dabei helfen, das Allgemeine in den konkreten Ausführungen der Beteiligten zu identifizieren.

In Hinblick auf Möglichkeiten der Unterstützung von Prozessen einer vom Lebensweltstandpunkt der Schülerinnen und Schüler ausgehenden Selbst- und Weltverständigung legen die Ergebnisse einen Abschied von der Illusion der systematischen Herstellbarkeit dafür geeigneter Situationen im Rahmen eines lehrplanbestimmten Unterrichts und in von Machtaspekten durchdrungenen pädagogischen Beziehungen nahe. Angemessen wäre es deshalb, über

⁷⁷ Zu der Frage nach einer normativen bzw. deskriptiven Bestimmung von Bildung als Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses vergleiche auch Koller 2016.

schulische Situationen nachzudenken, die unabhängig von vorgegebenen inhaltlichen Zielen und von den für die lehrplanbezogene Unterweisung und Bewertung zuständigen Lehrkräften sind. Hier könnte etwa an Angebote ästhetischer Bildung im außerunterrichtlichen Bereich (Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik 2015) oder an Lernberatungssettings gedacht werden. Aber selbst in diesen Situationen bliebe die Problematik der - dann außerhalb stattfindenden - Leistungsbewertung, ist diese doch letztlich das entscheidende Maß für Lehrkräfte aber auch für Schülerinnen und Schüler. Käme es dennoch in solchen Situationen zu einer eher an einer Beratungslogik orientierten Unterstützung einer Realisierung von Lerninteressen von Schülerinnen oder Schülern, dann könnte auch die staatliche Schule ein Ort der Welt- und Selbstverständigung sein, der derartige Prozesse nicht dem Zufall überlässt.

7 Literaturverzeichnis

Aden, Maike; Peters, Maria (2012): Chancen und Risiken einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik. zkmb (onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung). Online verfügbar unter www.zkmb.de/index.php?id=78, zuletzt geprüft am 11.02.2016.

Allport, Gordon Willard; Odbert, Henry Sebastian (1936): Trait-names. A psycho-lexical study. Princeton, N.J, Albany, N.Y: Psychological Review Company (Psychological review publications, 211 = 47,1).

Ansorge, Dietrich (1971): Schüler contra Schulunterricht. In: Johannes Flügge und Dietrich Ansorge (Hg.): Zur Pathologie des Unterrichts. Befragung d. pädagog. Fortschritts. (Referate.). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 14–28.

Arbeitsgruppe Bildungsforschung Bildungsplanung (2004): Das deutsche Schulsystem. Entstehung - Struktur - Steuerung., Essen.

Arnold, Rolf (2003): Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In: Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 35), S. 14–36.

Bader, Kurt; Ludewig, Birte (2006): " Es gibt kein richtiges Leben im falschen". Zu einigen Problemen subjektwissenschaftlicher Forschung. In: Frigga Haug und Ute Osterkamp (Hg.): Erfahrung - Interesse - Utopie, Subjektivität: natürliche Grundlagen - gesellschaftliche Strukturen - soziale Beziehungen, kritische Psychologie in Entwicklung und Vernetzung. 1. Aufl. Hamburg: Argument-Verl (Forum kritische Psychologie, 50), S. 110–125.

Baldauf-Bergmann, Kristine (2009): Lernen im Lebenszusammenhang. Der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie des lebensbegleitenden Lernens. Humboldt-Univ., Diss.--Berlin, 2009. Berlin: Lehmanns Media (International cultural-historical human sciences, 31).

- Balzer, Nicole (2014): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (9 (4)), S. 469–520.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2013): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Ingrid Gogolin (Hg.): Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS, S. 277–337.
- Beck, Christian; Helsper, Werner; Heuer, Bernhard (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? ; eine Evaluation. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, Nicole (2014): Mehr verstehen, besser handeln? Zum Verhältnis von Pädagogik und Neurowissenschaften. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (Beiheft 60), S. 208–225.
- Bender, Saskia (2010): Kunst im Kern von Schulkultur. Ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 34).
- Biemans, Harm; Niewnhuis, Loek; Poell, Rob; Mulder, Martin; Wesselink, Renate (2004): Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online* (7), S. 1–14. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/7eu/biemans_etal_nl_bwpat7.pdf, zuletzt geprüft am 24.05.2013.
- BLK (2003): Weiterentwicklung berufsbildender Schulen. Weiterentwicklung berufsbildender Schulen als Partner in regionalen Berufsbildungsnetzwerken ; Bericht der BLK. Hg. v. BLK. Bonn (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung). Online verfügbar unter <http://www.blk-bonn.de/papers/heft105.pdf>, zuletzt geprüft am 26.07.2012.
- Bohnsack, Fritz (2013a): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2003): Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (4), S. 550–570.
- Bohnsack, Ralf (2013b): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., akt. Aufl. Hg. v. Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink : Bücher).
- Bonilla Gurzela, Veronika (2016): Braucht es eine andere Schule? Hg. v. Wir Eltern. Online verfügbar unter <http://www.wireltern.ch/artikel/0416-eine-andere-schule>, zuletzt geprüft am 21.07.2016.
- Bourdieu, Pierre (1996): Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In: Pierre Bourdieu und Wacquant, Loïc J. D (Hg.): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Breidenstein, Georg; Schütze, Fritz (Hg.) (2008): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 22). Online verfügbar unter http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?id=2670906&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Bromme, Rainer (1986): Der Lehrer als Experte. Entwurf eines Forschungsansatzes ; Denken u. Wissen von Lehrern aus d. Perspektive neuerer Forschung zum Problemlösen. Bielefeld: Univ (Arbeiten aus d. Institut f. Didaktik d. Mathematik d. Univ. Bielefeld, 77).
- Bromme, Rainer (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Franz Emanuel Weinert, Niels Birbaumer und Carl Friedrich Graumann (Hg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie (Enzyklopädie der Psychologie Praxisgebiete Pädagogische Psychologie, Bd. 3), S. 177–212.
- Clarke, Adele E.; Keller, Reiner (2012): Situationsanalyse. Grounded theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden: Springer VS (Interdisziplinäre Diskursforschung).
- Daheim, Hansjürgen (1992): Zum Stand der Professionssoziologie: Rekonstruktion macht-theoretischer Modelle der Profession. In: Bernd Dewe (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 21–35.
- Dammer, Karl-Heinz (2015): Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Pädagogik und Politik, 8).
- Dann, Hans-Dietrich (1992): Variation von Lege-Strukturen zur Wissensrepräsentation. In: Brigitte Scheele (Hg.): Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung subjektiver Theorien. Münster: Aschendorff (Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie, 25), S. 2–41.
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewey, John; Oelkers, Jürgen (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 5. Aufl. Weinheim: Julius Beltz (Reformpädagogik). Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407223852.
- Dietrich, Stephan; Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online verfügbar unter http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1999/dietrich99_01.pdf, zuletzt geprüft am 26.02.2014.
- Dilger, Bernadette (2011): Die Probleme mit den Problemen: Oder Missverständnisse bei der Konstruktion von Lernsituationen. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* (20). Online verfügbar unter <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/20/dilger/>.

- Ebner, Herman G.; Funk, Claudia (2012): Evaluation des Konzepts "Operativ Eigenständige Schule". Universität Mannheim, Mannheim.
- Fabel-Lamla, Melanie (2004): Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Biographie und Profession, Bd. 2).
- Faulstich, Peter (2002): „Selbstbestimmtes Lernen“-vermittelt durch Professionalität der Lehrenden. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online verfügbar unter http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/faulstich02_02.pdf, zuletzt geprüft am 26.02.2014.
- Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld: transcript (Theorie Bilden, 30). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8376-2425-0>.
- Faulstich, Peter (Hg.) (2014): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: Transcript-Verl (Theorie Bilden, 34).
- Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (2008): Lernen und Lehren - aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In: Peter Faulstich und Joachim Ludwig (Hg.): Expansives Lernen. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 39), S. 10–28.
- Felten, Michael (2011): Lehrer - Doch, er ist wichtig! Wie gut Kinder lernen, hängt vom Können ihrer Lehrer ab. Der Umbau von Schulstrukturen ist zweitrangig. Hg. v. Zeit Online (45). Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/2011/45/C-Lehrer-Studie>, zuletzt geprüft am 28.05.2015.
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Lehrbuch).
- Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Lehrbuch). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-531-15597-5>.
- Fichtmüller, Franziska; Walter, Anja (2007): Pflegen lernen. Empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns. Göttingen: V & R unipress.
- Foucault, Michel (2004): Geschichte der Gouvernementalität. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France 1977-1978. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frey, Andreas; Jung, Claudia (2011): Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In: Ewald Terhart (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann, S. 540–572.
- Fussangel, Kathrin (2008): Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. Universität Wuppertal. Wuppertal. Online verfügbar unter <http://elpub.bib.uni->

wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2008/fussangel/dg0802.pdf, zuletzt geprüft am 05.04.2016.

Geißler, Rainer; Weber-Menges, Sonja (2009): Soziale und ethnische Auslese im deutschen Bildungssystem – ein skandalöser Mechanismus sozialer Ausgrenzung. Universität Siegen. Online verfügbar unter http://www.uni-siegen.de/phil/sozialwissenschaften/soziologie/mitarbeiter/geissler/2009sozialeund_ethnischauslese.pdf?m=e, zuletzt geprüft am 15.05.2016.

GEW (2015): Wir brauchen eine Schule für alle. Hg. v. GEW. Online verfügbar unter <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/wir-brauchen-eine-schule-fuer-alle/>, zuletzt geprüft am 21.07.2016.

Giddens, Anthony (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. 3. Aufl. Frankfurt/Main: Campus-Verl (Theorie und Gesellschaft, 1).

Global Marshall Plan (2015): Oxfam-Armutsbericht: Ein Prozent der Menschheit verfügt über die Hälfte des weltweiten Reichtums. Online verfügbar unter <http://www.globalmarshallplan.org/oxfam-armutsbericht-ein-prozent-der-menschheit-verfuegt-ueber-die-haelfte-des-weltweiten-reichtums>, zuletzt aktualisiert am 13.02.2015, zuletzt geprüft am 07.03.2016.

Greiner, Lena (2013): Integration behinderter Kinder: "Alle sind überfordert". Spiegel. Online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/schulspiegel/inklusion-probleme-bei-integration-behinderter-kinder-in-regelschulen-a-876847.html>, zuletzt geprüft am 21.07.2016.

Greinert, Wolf-Dietrich (2006 (2. Auflage)): Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland. In: Rolf Arnold und Antonius Lipsmeier (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Unter Mitarbeit von Antonius Lipsmeier. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 499–508.

Groeben, Norbert; Scheele, Brigitte (2010): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: Günter Mey (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 151–165.

Grotluschen, Anke (2004a): Expansives Lernen: Chancen und Grenzen Subjektwissenschaftlicher Lerntheorie. Online verfügbar unter <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/grotlueschen/files/ag-expansives-lernen--cedefop-pdf.pdf>, zuletzt aktualisiert am 04.03.2016.

Grotluschen, Anke (2004b): Virtuelle Interaktion oder virtuelles Schweigen. Hg. v. Report ((27) 1). Online verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/grotlueschen0401.pdf>, zuletzt geprüft am 15.06.2016.

Gruschka, Andreas (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik. Orig.-Ausg. Wetzlar: Büchse der Pandora.

- Gruschka, Andreas (2013): Unterrichten - eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Günther, Stephanie (2016): Wissen worauf es ankommt. In: *Pädagogische Korrespondenz* (54), S. 14–36.
- Günther, Stephanie; Ludwig, Joachim (2014): Insights from Germany: Theoretical models of professional knowledge and their relevance für empirical research. In: Susanne Lattke und Wolfgang Jütte (Hg.): *Professionalisation of Adult Educators. International and Comperative Perspectives*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 59–72.
- Häcker, Thomas H. (1999): *Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen. Eine explorative Studie zur pädagogischen Weiterbildung von Lehrkräften*. Univ., Diss.--Kaiserslautern, 1999. Frankfurt am Main: Lang (Erziehungskonzeptionen und Praxis, 42).
- Haeffner, Johannes (2012): *Professionalisierung durch Schulentwicklung. Eine subjektwissenschaftliche Studie zu Lernprozessen von Lehrkräften an evangelischen Schulen*. Univ., Diss.--Bamberg, 2011. Münster, Westf.: Waxmann (Schule in evangelischer Trägerschaft, 16).
- Hattie, John; Beywl, Wolfgang; Zierer, Klaus (2013): *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Haug, Frigga (2013): Lernen lehren und Lehren lernen. In: *Forum Kritische Psychologie* (Hg.): *Lehren - Lernen - Aufklärung*, Bd. 57. 1. Aufl. Hamburg: Argument-Verl. (Forum kritische Psychologie, 57), S. 34–62.
- Hecker, Ulrich (2008): ... ein immer hektischeres Teaching to the Test. Online verfügbar unter http://www.grundschulverband.de/fileadmin/Bildungspolitik/GS_103.Hecker_Vera08_Teaching-to-the-Test.pdf, zuletzt geprüft am 15.05.2016.
- Heidenreich, Martin (1999): *Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung*. Online verfügbar unter <http://www.sozialstruktur.uni-oldenburg.de/dokumente/beruflundgreen.pdf>, zuletzt geprüft am 16.09.2013.
- Helmke, Andreas (2011): *Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns*. In: Ewald Terhart (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann, S. 630–643.
- Helsper, Werner (2004): *Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln*. In: Barbara Koch-Priewe, Fritz-Ulrich Kolbe und Johannes Wildt (Hg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 49–98.

- Helsper, Werner (2007): *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 27).
- Helsper, Werner (2008): *Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität*. In: Werner Helsper (Hg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 23), S. 115–145.
- Helsper, Werner (2011): *Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Ansatz zum Lehrerberuf*. In: Ewald Terhart (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann, S. 151–170.
- Herold, Martin; Landherr, Birgit (2003): *SOL. Selbst organisiertes Lernen*. Unter Mitarbeit von Birgit Landherr. Hg. v. Ministerium für Jugend, Kultur und Sport Baden-Württemberg. Online verfügbar unter http://lehrerfortbildung-bw.de/unterricht/sol/08_download/sol.pdf.
- Hitzler, Ronald (2002): *Sinnrekonstruktion. Zum Stand der Diskussion (in) der deutschsprachigen interpretativen Soziologie*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 3 (2). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs020276>, zuletzt geprüft am 08.12.2015.
- Hofmeister, Arnd (1998): *Zur Kritik des Bildungsbegriffs aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. Diskursanalytische Untersuchungen*. 1. Aufl. Hamburg: Argument (Reihe Psychologie, 7).
- Holland, J. L. (1997): *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. 3rd ed. Odessa Fla: Psychological Assessment Resources.
- Holzappel, Günther (2009): *Zur neurowissenschaftlichen Herausforderung der Pädagogik – Manche Neuromythen – aber auch Pluspunkte für Gestaltpädagogik*. In: *Zeitschrift für Gestaltpädagogik* (1), S. 5–28.
- Holzamp, Klaus (1985): *Grundlegung der Psychologie*. Studienausg. Frankfurt/Main, New York: Campus-Verlag.
- Holzamp, Klaus (1995a): *Lebensführung. Klaus Holzamp zum Gedächtnis*. Hamburg: Argument-Verl.
- Holzamp, Klaus (1995b): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Studienausg. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Holzamp, Klaus (1996): *Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß*. In: Rolf Arnold (Hg.): *Lebendiges Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 5), S. 29–38.
- Honer, Anne (1999): *Bausteine zu einer lebensweltorientierten Wissenssoziologie*. In: Ronald Hitzler (Hg.): *Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation*. Konstanz: UVK, Univ.-Verl. Konstanz, S. 51–67.

Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ittner, Helmut (2014): Ein anderer Blick auf die Qualität pädagogischer Beziehungen: Lohend auch für berufliche Schulen. In: Annedore Prengel und Ursula Winklhofer (Hg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Opladen [u.a.]: Verl. Barbara Budrich, S. 217–228.

Ittner, Helmut (2016): Methodik für eine Forschung zum Standpunkt des Subjekts. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 17 (2). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1602106>, zuletzt geprüft am 05.04.2016.

Ittner, Helmut; Kurz, Sabine (2012): Qualität und Kultur – eine Annäherung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (21), S. 1 - 7. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe21/ittner_kurz_bwpat21.pdf.

Ittner, Helmut; Zurwehme, Annikka (2014a): Lernen als Wirkung schulischen Qualitätsmanagements - (k)eine Selbstverständlichkeit? Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler als Ausgangspunkt einer qualitativen Studie. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online* (26), S. 1–20.

Ittner, Helmut; Zurwehme, Annikka (2014b): Lernunterstützende Verständigung und schulisches Qualitätsmanagement. Abschlussbericht der Studie zum Qualitätsmanagement nach Q2E (QEE) an beruflichen Schulen in Bremen. Bremen: Senatorin für Bildung und Wissenschaft.

Ittner, Helmut; Zurwehme, Annikka (2014c): Qualität für das Lernen? Konzeption einer Wirkungsstudie zum Qualitätsmanagement nach Q2E an beruflichen Schulen des Landes Bremen. In: *Zeitschrift für Evaluation (ZfEv)* 13 (1), S. 85–112.

Joas, Hans (1996): Die Kreativität des Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (/Suhrkamp-Taschenbuch / Wissenschaft] Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1248).

Kampa, Nele; Leucht, Michael; Köller, Olaf (2014): Mathematische Kompetenzen in unterschiedlichen Profilen der gymnasialen Oberstufe. Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) an der Universität Kiel. Online verfügbar unter www.ipn.uni-kiel.de/de/das-ipn/archiv/20140930_zfe_ms.pdf, zuletzt geprüft am 11.02.2016.

Kindermann, Katharina; Riegel, Ulrich (2016): Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogramms. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 17 (2). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs160218>, zuletzt geprüft am 05.04.2016.

Klemm, Klaus; Klemm, Annemarie (2010): Ausgaben für Nachhilfe (in Euro) pro Jahr und pro Kopf nach Bundesland. Hg. v. statista. Online verfügbar unter <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/76319/umfrage/ausgaben-je-schueler-fuer-nachhilfe-pro-jahr/>, zuletzt geprüft am 13.04.2016.

- Klingovsky, Ulla (2009): *Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung ; eine gouvernementalitätstheoretische Analyse*. Bielefeld: transcript.
- Klingovsky, Ulla (2013): *Lebenslanges Lernen im Postfordismus. Zur Transformation von Begründungsfiguren des Lehrens und Lernens*. *Magazin Erwachsenenbildung.at* (18). Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7352/pdf/Erwachsenenbildung_18_2013_Klingovsky_Lebenslanges_Lernen_Postfordismus.pdf, zuletzt geprüft am 02.02.2016.
- KMK (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Hg. v. Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.
- Knauer, Sabine (2006): *Zur (Wieder-)Entdeckung der Lehrkräfte als Subjekte – Ein subjektiv-wissenschaftliches Plädoyer für einen Tabubruch*. In: Thomas Rihm (Hg.): *Schulentwicklung durch Lerngruppen. Vom Subjektstandpunkt ausgehen ...* Opladen, Wiesbaden: Leske + Budrich; VS Verl. für Sozialwiss, S. 241–256.
- Knoblauch, Hubert (2008): *Sinn und Subjektivität in der qualitativen Forschung*. In: Herbert Kalthoff (Hg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Orig.-ausg., 1. Aufl. Frankfurt, M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1881), S. 210–233.
- Koller, Hans-Christoph (2016): *Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse*. In: Dan Verständig, Jens Holze, Ralf Biermann und Winfried Marotzki (Hg.): *Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki (Medienbildung und Gesellschaft, Band 31)*, S. 149–162.
- Köller, Olaf; Baumert, Jürgen; Neubrand, Johanna (2000): *Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht*. In: *TIMSS/III : Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie - Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*.
- König, Johannes (2010): *Lehrerprofessionalität - Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen*. In: Johannes König und Bernhard Hofmann (Hg.): *Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* Berlin: Deutsche Ges. für Lesen und Schreiben (DGLS-Beiträge, 11), S. 40–105.
- König, Johannes; Blömeke, Sigrid (2009): *Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerbildung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (3), S. 499–527.
- Konrad, Klaus (2008): *Erfolgreich selbstgesteuert lernen. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Koring, Bernhard (1989): Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. Univ., Diss.-- Hamburg, 1988. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Kossack, Peter; Ludwig, Joachim (2015): Kompetenz und Qualifikation. In: Jörg Dinkelaker und Aiga von Hippel (Hg.): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 207–214.
- Krauss, Stefan (2011): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Ewald Terhart (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann, S. 171–191.
- Kremer, H.-Hugo (2003): Handlungs- und Fachsystematik im Lernfeldkonzept. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online* (4). Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe4/kremer_bwpat4.pdf, zuletzt geprüft am 10.04.2014.
- Kunze, Katharina; Wernet, Andreas (2014): Diskurs als soziale Praxis. Über pragmatische Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. In: *sozialersinn* 15 (2), S. 161–179.
- Landesamt für Natur, Umwelt und Verbraucherschutz Nordrhein-Westfalen (2010): *Gesundheitliche Wirkungen von Feinstaub und Stickstoffdioxid im Zusammenhang mit der Luftreinhaltplanung*. Online verfügbar unter http://www.lanuv.nrw.de/fileadmin/lanuv/gesundheit/schadstoffe/gesundheitliche_wirkungen.pdf, zuletzt geprüft am 04.03.2016.
- Langemeyer, Ines (2014): Kompetenztheorie. In: Josef Held (Hg.): *Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis*; EAdA Schriftenreihe. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Bund-Verlag, S. 147–160.
- Lehmann-Rommel, Roswitha (2009): Zuhören und Macht im Unterricht. In: Heike Boer und Heike Deckert-Peaceman (Hg.): *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 297–315.
- Lüders, Manfred (2011): *Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion / Unterrichtskommunikation*. In: Ewald Terhart (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann, S. 644–666.
- Ludwig, Joachim (2000): *Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten*. Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Ludwig, Joachim (2002): Welche Lernchancen eröffnen scheiternde Lebensführungsregeln? Ein pädagogischer Zugang zum Konzept der alltäglichen Lebensführung. In: Margit Wehrich und Gerd-Günther Voß (Hg.): *Tag für Tag. Alltag als Problem - Lebensführung als Lösung?* München [u.a.]: Hampp (Neue Beiträge zur Soziologie alltäglicher Lebensführung, 2), S. 153–164.

- Ludwig, Joachim (2008a): Bildung und expansives Lernen. In: Peter Faulstich und Joachim Ludwig (Hg.): Expansives Lernen. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 39), S. 40–53.
- Ludwig, Joachim (2008b): Vermitteln – verstehen – beraten. In: Peter Faulstich und Joachim Ludwig (Hg.): Expansives Lernen. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 39), S. 112–126.
- Ludwig, Joachim (2012a): Lernen, Lernberatung und Diagnostik. In: Joachim Ludwig (Hg.): Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld: Bertelsmann, W (Perspektive Praxis), S. 13–18.
- Ludwig, Joachim (2012b): Rekonstruktive Lernberatung. In: Joachim Ludwig (Hg.): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik. Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), S. 193–212.
- Ludwig, Joachim (2014a): Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und empirische Bildungsprozessforschung. In: Peter Faulstich (Hg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: Transcript-Verl (Theorie Bilden, 34), S. 181–202.
- Ludwig, Joachim (2014b): Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und empirische Bildungsprozessforschung. In: Peter Faulstich (Hg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: transcript (Theorie Bilden, 34), S. 181–202.
- Ludwig, Joachim (2016): Lehr-Lerntheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1–18.
- Ludwig, Joachim; Müller, Katja (2012): Forschungsstand zu Alphabetisierung und Grundbildung. In: Joachim Ludwig (Hg.): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik. Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), S. 43–66.
- Ludwig, Joachim; Rihm, Thomas (2013): Der Subjektstandpunkt in der Didaktik. In: Klaus Zierer (Hg.): Jahrbuch für allgemeine Didaktik, S. 83–96.
- Ludwig, Joachim; Schmidt-Wenzel, Alexandra (o. J.): Wie Lehrer lernen. Pädagogische Kompetenzentwicklung in Selbstlernarchitekturen. (Im Erscheinen). Leverkusen: Budrich.
- Luhmann, Niklas (2000): Organisation und Entscheidung: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas (2005): Soziologische Aufklärung. 7. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Maag Merki, Katharina; Werner Silke (2011): Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In: Ewald Terhart (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann, S. 573–591.

- Maaz, Kai; Baeriswyl, Franz; Trautwein, Ulrich (2011): Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. Hg. v. Vodafone Stiftung Deutschland. Online verfügbar unter http://www.wib-potsdam.de/wp-content/uploads/2014/06/herkunft_zensiert_2012.pdf, zuletzt geprüft am 13.04.2016.
- Markard, Morus (1993): Methodik subjektwissenschaftlicher Forschung. Jenseits des Streits um quantitative und qualitative Verfahren. 2. Aufl. Hamburg, Berlin: Argument (Edition Philosophie und Sozialwissenschaften : Reihe Psychologie, 1).
- Markard, Morus; Holzkamp, Klaus (1989): Praxis-Portrait: Ein Leitfaden zur Analyse psychologischer Berufstätigkeit. In: Klaus Holzkamp (Hg.): Praxis-Analyse, kognitive Psychologie, Lernwidersprüche. Berlin: Argument-Verl (Forum kritische Psychologie, 23), S. 5–49.
- Mayr, Johannes (2006a): Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* (28), S. 227–242. Online verfügbar unter http://rsse.elearninglab.org/wp-content/uploads/2012/12/SZBW_6.2_Mayr.pdf, zuletzt geprüft am 05.01.2016.
- Mayr, Johannes (2006b): Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den "Standards in der Lehrerbildung". In: Ewald Terhart und Cristina Allemann-Ghionda (Hg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Weinheim: Beltz Verlag (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, 51), S. 149–163. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7375/pdf/Mayr_Theorie_Uebung_Praxis.pdf, zuletzt geprüft am 05.01.2016.
- Mayr, Johannes (2011): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. In: Ewald Terhart (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann, S. 125–148.
- Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Aufl., Dr. nach Typoskript. Weinheim [u.a.]: Beltz (UTB für Wissenschaft Pädagogik, 8229).
- McCrae, R. R.; Costa, P. T. (2008): The Five-Factor Theory of personality. In: O. P. John, R. W. Robins und L. A. Pervin (Hg.): Handbook of personality: Theory and research. 3. Auflage. New York: Guilford, S. 159–181.
- Mead, George Herbert (Hg.) (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 28).
- Merkens, Andreas (2002): Neoliberalismus, passive Revolution und Umbau des Bildungswesens. Zur Hegemonie postfordistischer Bildung. In: Jutta Meyer-Siebert und Frigga Haug (Hg.): Die Unruhe des Denkens nutzen. Emanzipatorische Standpunkte im Neoliberalismus : Festschrift für Frigga Haug. Hamburg: Argument Verlag (Argument Sonderband. Neue Folge, 290), S. 171–182. Online verfügbar unter <https://www.wiso.uni-ham->

burg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/Neoliberalismus__passive_Revolution_und_Umbau_des_Bildungswe.pdf, zuletzt geprüft am 29.04.2016.

Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Überlegungen zu ihrer Identifizierung und Vermittlung im Erst- und Weiterbildungssystem. Hamburg.

Meuser, Michael (1999): Subjektive Perspektiven, habituelle dispositionen und konjunktive Erfahrungen. In: Ronald Hitzler (Hg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz: UVK, Univ.-Verl. Konstanz, S. 121–146.

Mintzberg, H.; Raisinghani, D.; Théorêt, A. (1976): The structure of 'unstructured' decision processes. In: *Administrative Science Quarterly* 21, S. 246–275.

Müller, Kurt R. (2003): Das Bildungskonzept ‚Fallarbeit‘ im Spiegel der Ermöglichungsdidaktik. In: Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 35), S. 120–141.

Nariz-Wirth (2011): Professionalisierung nach Pierre Bourdieu. In: Michael Schratz, Angelika Paseka und Ilse Schrittmesser (Hg.): Pädagogische Professionalität. Quer denken - umdenken - neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Facultas.wuv, S. 163–186.

National Board (2002): Professional Teaching Standards. NBPTS. Arlington. Online verfügbar unter http://www.nbpts.org/sites/default/files/what_teachers_should_know.pdf, zuletzt geprüft am 09.08.16.

Neuweg, Georg Hans (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In: Ewald Terhart (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann, S. 451–477.

Nohl, Arnd-Michael (2013): Interview und dokumentarische Methode. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Oevermann, Ulrich (1993): Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Thomas Jung und Stefan Müller-Doohm (Hg.): "Wirklichkeit" im Deutungsprozess. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1048), S. 106–189.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 70–182.

Oevermann, Ulrich (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung e. V. Online verfügbar unter

http://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf.

Oevermann, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 23), S. 55–77.

Oser, Fritz (2001): Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer und Lehrerinnenausbildung. In: Fritz Oser (Hg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards ; Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur, Zürich: Rüegger, S. 67–96.

Paseka, Angelika (2011): Transformationen - Brüche - Entgrenzungen. Personal Mastery als Suchbewegung. In: Michael Schratz, Angelika Paseka und Ilse Schritteser (Hg.): Pädagogische Professionalität. Quer denken - umdenken - neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Facultas.wuv, S. 123–162.

Paseka, Angelika; Schratz, Michael; Schritteser, Ilse (2011): Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In: Michael Schratz, Angelika Paseka und Ilse Schritteser (Hg.): Pädagogische Professionalität. Quer denken - umdenken - neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Facultas.wuv, S. 8–45.

Pfadenhauer, Michaela (2008): Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenssoziologische Perspektive. Unter Mitarbeit von Achim Brosziewski. In: Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 23), S. 79–97.

Pollmanns, Marion (2010): Zur Aneignungsseite des Unterrichts. Pädagogische Fallstudie unterrichtlicher Lern- und Bildungsprozesse. In: Rudolf Egger und Bernd Hackl (Hg.): Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden (SpringerLink : Bücher), S. 108–122.

Pongratz, Ludwig A. (2014): Widersinnig, unnötig, unkritisch: Die ‚konstruktivistische Wende‘ in der Pädagogik. Online verfügbar unter <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/11/Pongratz-Konstruktivismus.pdf>, zuletzt geprüft am 03.02.2016.

Powell, Walter W. (Hg.) (1991): The new institutionalism in organizational analysis. Chicago [u.a.]: Univ. of Chicago Press.

Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Techn. Univ., Habil.-Schr.-- Berlin. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Schule und Gesellschaft, 2).

- Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Budrich.
- Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik (2015): d.art – Didaktik für Kunst- und Kulturschaffende zur Gestaltung außerunterrichtlicher Angebote in Ganztagschulen. Universität Potsdam. Online verfügbar unter <http://www.uni-potsdam.de/erwachsenenbildungmedien/forschung/eigene-projekte/dart.html>, zuletzt geprüft am 09.12.2015.
- Radtke, Frank-Olaf (2004): Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In: Barbara Koch-Priewe, Fritz-Ulrich Kolbe und Johannes Wildt (Hg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 99–149.
- Raufelder, Diana Tatjana (2007): Von Machtspielen zu Sympathiegesten. Das Verhältnis von Lehrern und Schülern im Bildungsprozess. Marburg: Tectum.
- Reincke, Hans Joachim (1971): Fluch tin die Technologie der Erziehung? In: Johannes Flüge und Dietrich Ansorge (Hg.): Zur Pathologie des Unterrichts. Befragung d. pädagog. Fortschritts. (Referate.). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 48–53.
- Reiser, Helmut (2006): Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. Erziehung auf der Grundlage der themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rihm, Thomas (2006): Vom Vorrang der Schülerinteressen - Zur Begründung von Lerngruppenprozessen vom Subjektstandpunkt aus. In: Thomas Rihm (Hg.): Schulentwicklung durch Lerngruppen. Vom Subjektstandpunkt ausgehen ... Opladen, Wiesbaden: Leske + Budrich; VS Verl. für Sozialwiss, S. 301–329.
- Rihm, Thomas (2008): Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. In: Thomas Rihm (Hg.): Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung ; [2. Tagung der Projektgruppe "Subjektsein und Schule" an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg]. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Rihm, Thomas (2011): Initiative und Resonanz - didaktische Implikationen für Lehr-Lern-Prozesse in heterogenen Lerngruppen. In: Astrid Kaiser, Ditmar Schmetz, Peter Wachtel, Birgit Werner, Wolfgang Jantzen und Iris Beck (Hg.): Didaktik und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer (Behinderung, Bildung, Partizipation, enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik / hrsg. von Iris Beck ... Gesamthrg.: Wolfgang Jantzen ; Bd. 4), S. 126–137.
- Roth, Gerhard (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Roth, Heinrich (1971): Bildsamkeit und Bestimmung. 3. Aufl. Hannover: Schroedel (Pädagogische Anthropologie, / Heinrich Roth ; Bd. 1).

Sächsisches Bildungsinstitut (2013): Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der externen Evaluation an sächsischen Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien. Hg. v. Sächsisches Bildungsinstitut. Radebeul. Online verfügbar unter <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/19652/documents/26489>.

Schenz, Axel D. (2007): Erziehung – Funktion der Gesellschaft oder Selbstbestimmungsaufgabe? Ein Exposé zur Polarisierung der verschiedenen möglichen Positionen in Bildungs- und Erziehungsvorstellungen. *Gesellschaft und Erziehung*. Online verfügbar unter http://www.schenz.eu/Bildungskreis/Veroeffentlichungen/Eintrage/2007/9/1_Erziehung_Funktion_der_Gesellschaft_oder_Selbstbestimmungsaufgabe.html, zuletzt geprüft am 25.03.2016.

Schenz, Christina (2011): Bildung und pädagogische Professionalität: Vom Versuch, gleichzeitig über einen weißen und einen schwarzen Schimmel zu sprechen. In: Michael Schratz, Angelika Paseka und Ilse Schritteser (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Quer denken - umdenken - neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: Facultas.wuv, S. 187–217.

Scherf, Daniel (2015): Von "Ich gehe in sämtlichen Fächern (...) mit Texten anders um" bis "die Zeit haben wir ja gar nicht": Vier Filskizzen zum Umgang mit lesedidaktischen Wissensangeboten. In: Christoph Brauer und Dorothee Wieser (Hg.): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 71–87.

Schlemm, Annette (2011): Kritisch-psychologischer Begründungsdiskurs. Online verfügbar unter <https://philosophenstuebchen.wordpress.com/2011/11/21/begrueundungsdiskurs/>, zuletzt geprüft am 13.06.2016.

Schmidt, Bettina (2013): Forschungspraktische Zwischenräume. Von methodologischen Ansprüchen und praktischen Widersprüchen. In: Phil C. Langer, Angela Kühner und Panja Schweder (Hg.): *Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung*. Wiesbaden: Imprint: Springer VS (Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialpsychologie), S. 167–190.

Schratz, Michael (2009): "Lernseits" von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten - was für Schulen? In: *Lernende Schule* 12 (46/47), S. 16–21.

Schratz, Michael; Paseka, Angelika; Schritteser, Ilse (Hg.) (2011): *Pädagogische Professionalität. Quer denken - umdenken - neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: Facultas.wuv.

Schritteser, Ilse (2011): Professionelle Kompetenzen: Systematische und empirische Annäherungen. In: Michael Schratz, Angelika Paseka und Ilse Schritteser (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Quer denken - umdenken - neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: Facultas.wuv, S. 95–122.

Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas (2003): *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK Verl.-Ges. (UTB Sozialwissenschaften, Philosophie, 2412).

- Seidel, Tina (2011): Lehrerhandeln im Unterricht. In: Ewald Terhart (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann, S. 605–629.
- Serres, Michel (2013): Erfindet euch neu! (eBook). Berlin: Suhrkamp.
- Seufert, Sabine; Schuchmann, Daniela (2013): Zum Wandel der didaktischen Gestaltung „neuer“ Lernformen. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online* (Spezial 6). Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2013/ws23/seufert_schuchmann_ws23-ht2013.pdf.
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review*, S. 1–22.
- Soeffner, Hans-Georg (1999): Verstehende Soziologie und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Ronald Hitzler (Hg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz: UVK, Univ.-Verl. Konstanz, S. 39–49.
- Spranger, Eduard (1959): Pestalozzis Denkform. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- statista (2016): Deutsches Schulsystem - Zufriedenheit von Eltern. statista. Online verfügbar unter <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/191426/umfrage/zufriedenheit-von-eltern-mit-dem-deutschen-schulsystem/>, zuletzt geprüft am 15.05.2016.
- Steinemann, Sandra (2003): Die Umsetzung des Lernfeldkonzepts – (k)ein Lernprozess? In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* (4). Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe4/steinemann_gram_bwpat4.shtml.
- Stoellger, Philipp (2014): Deutungsmachtanalyse. Zur Einleitung in ein Konzept zwischen Hermeneutik und Diskursanalyse. In: Philipp Stoellger (Hg.): Deutungsmacht. Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten. Tübingen: Mohr Siebeck (Hermeneutische Untersuchungen zur Theologie, 63), S. 1–85.
- Stojanov, Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Univ., Habil.-Schr.--Magdeburg, 2005. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. Online verfügbar unter http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?id=2825555&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Straub, Jürgen (1999): Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften. Göttingen: Wallstein (Essener kulturwissenschaftliche Vorträge, Bd. 4).
- Tafner, Georg (2015): Der Pyrrhussieg der beruflichen Bildung. In: Michaela Stock, Peter Schlögl, Kurt Schmid und Daniela Moser (Hg.): Kompetent - wofür? Life Skills - Beruflichkeit - Persönlichkeitsbildung. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. 1., mit zahlreichen s/w-Abbildungen. Innsbruck: Studien Verlag (Innovationen in der Berufsbildung, 9), S. 54–70.
- Technische Universität Dresden (2015): Hochschultage Berufliche Bildung 2015 - Workshopangebote. Online verfügbar unter https://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/ibbd/hbb2015/Workshopangebote, zuletzt geprüft am 16.07.2015.

- Terhart, Ewald (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz.
- Terhart, Ewald (Hg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann.
- Tiemeyer, Ernst; Wilbers, Karl (Hg.) (2006): Berufliche Bildung für nachhaltiges Wirtschaften. Konzepte, Curricula, Methoden, Beispiele. Bertelsmann: Bielefeld (Bundesinstitut für Berufsbildung).
- Twardella, Johannes (2008): Pädagogischer Pessimismus. Eine Fallstudie zu einem Syndrom der Unterrichtskultur an deutschen Schulen. Frankfurt am Main: Humanities Online (Forschungsbeiträge aus der Objektiven Hermeneutik, 9). Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3108277&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Ulich, Dieter (1971): Gruppendynamik in der Schulklasse. Möglichkeiten und Grenzen sozialwissenschaftlicher Analysen. München: Ehrenwirth (Unterricht, Erziehung, Wissenschaft und Praxis).
- Universität Duisburg-Essen (2013): 17. Hochschultage Berufliche Bildung - Workshops. Online verfügbar unter <https://www.uni-due.de/hochschultage-2013/workshops>, zuletzt geprüft am 14.02.2014.
- van Manen, Max (1995): Herbart und der Takt im Unterricht. In: Stefan Hopmann und Kurt Riquarts (Hg.): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, 33), S. 61–80.
- Voss, G. Günter (1991): Lebensführung als Arbeit. Über die Autonomie der Person im Alltag der Gesellschaft. Stuttgart: F. Enke (Soziologische Gegenwartsfragen, n.F., Nr. 51).
- Wagenschein, Martin (1971): Was bleibt? (Verfolgt am Beispiel der Physik). In: Johannes Flügge und Dietrich Ansorge (Hg.): Zur Pathologie des Unterrichts. Befragung d. pädagog. Fortschritts. (Referate.). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 74–91.
- Waller, Willard (1932): The sociology of teaching. New York, London: J. Wiley & Sons; Chapman & Hall (Half title: Wiley social science series, ed. by H.F. Fairchild).
- Wecker, Konstantin (2016): Wollen wir eine Schule, die Kinder krank macht? (Hinter den Schlagzeilen. Magazin für Kultur und Rebellion). Online verfügbar unter <http://hinter-den-schlagzeilen.de/2016/01/12/wollen-wir-eine-schule-die-kinder-krank-macht/>, zuletzt geprüft am 21.07.2016.
- Weick, Karl (1976): Educational organizations as loosely coupled systems. In: *Administrative Science Quarterly* 21, S. 1–9.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. München: Max-Planck-Institut für psychologische Forschung (Reprint / Max-Planck-Institut für psychologische Forschung <München>, 2001,4).

- Weis, Michael (2005): Lernen im Modus der Selbstverständigung. Methodologische Reflexionen und empirische Erkenntnisse zum subjektiven Lernhandeln. Münster [u.a.]: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 449).
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik - Kasuistik und Fallverstehen. Stuttgart: Kohlhammer (Kohlhammer-Urban-Taschenbücher, Bd. 684).
- Wiezorek, Christine (2005): Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. In: *False*.
- Wilbers, Karl (2014): Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8420/pdf/Wilbers_2014_Wirtschaftsunterricht_Lehrbuch_Aufl_2.pdf, zuletzt geprüft am 07.02.2015.
- Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen - Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 404–447.
- Wimmer, Michael (2010): Lehren und Bildung. In: Karl-Josef Pazzini (Hg.): Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten. Bielefeld: transcript (Theorie Bilden, Bd. 18), S. 13–38.
- Wittek, Doris (2013): Heterogenität als Handlungsproblem. Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen. Opladen [u.a.]: Budrich (Studien zur Bildungsgangforschung, 35).
- Zabeck, Jürgen (2004): Was taugen die neueren Bildungsziele? Eine kritische Explikation am Beispiel der sogenannten 'Schlüsselqualifikationen'. In: Jürgen Zabeck (Hg.): Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges (Wirtschaftspädagogisches Forum, 26), S. 133–150.
- Zapf, Antje; Klauder, Denny (2014): Narrative Feldvignetten in großer Zahl auswerten - Methodische Schritte und Befunde aus empirischen Studien zur Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Forschungszugänge. Unter Mitarbeit von Annedore Prengel. Leverkusen: Budrich (Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen), S. 157–172.
- Ziehe, Thomas (1996): Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 924–942.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (2009): Schulreform und Innovation in der Einzelschule - führt das zu mehr Qualität? In: Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB (Hg.): Qualität in der beruflichen Bildung. Unter Mitarbeit von Hans-Dieter Münk und Reinhold Weiß. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 179–190.

8 Anhang I: Positionierungen in den Bedeutungs-Begründungs-Mustern

In diesem Anhang werden die Bedeutungs-Begründungs-Muster dargestellt, wie sie sich vor einer abschließenden Zusammenfassung (siehe 5.2) strukturiert nach Positionierungskategorien darstellen.

8.1 Direktiv-personalisierendes Praktizieren (010103)⁷⁸

Fall:

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 gehe. 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 (010103 / Bedeutungs-Begründungs-Muster 5.2.1):

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).

⁷⁸ Die Personenmerkmale, die dem Code prinzipiell zuzuordnen wären (wie Geschlecht, Alter, berufliche Qualifikation, unterrichtete Berufssparte), werden aus Gründen der strikten Anonymisierung weggelassen. Da die angelegte Auswertungsmethode eine sozio-genetische Typisierung weder intendiert noch als sinnvoll begriffen (siehe Ittner 2016), sind diese Angaben auch entbehrlich. Wenn von „Lehrkraft“ die Rede ist, dann kann dies sowohl eine Lehrerin als auch ein Lehrer sein.

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 naheliegender 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, nehm ich das dann noch so hin, kann man ja auch mal sagen, aber ich merk 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 artikuliert Zumatung 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 distanzierteres 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 ‚Angegriffenheit‘ 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)

8.2 Stringentes wohlwissendes Jonglieren (030101)

Fall (2. Runde ab Zeile 259):

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 (030101 / Bedeutungs-Begründungs-Muster 5.2.2):

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** ggf. begrenzt (im Sinne von nicht weitreichend genug) sein kann. Gleichermaßen 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 reinfagen, 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

einem 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 Positionierungen 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 ‚Normdurchsetzung‘). 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 drauf 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 ermöglichen, 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 einen 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 dadrüber 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 angepampert 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 dadrüber 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 angepampert 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 Interesse 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, nä, 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)

8.3 Durchsetzend-ertragendes Nachsteuern (030102)

Fall (2. Runde ab Zeile 94):

Rückgabe einer Klassenarbeit: Eine Schülerin erhält eine Note 3 statt einer 2, weil aus Sicht der Lehrkraft eine Antwort nicht eindeutig ist. Die Schülerin akzeptiert die Begründung der Lehrkraft nicht. Als die Lehrkraft nicht auf ihre Argumente eingeht, zerreißt sie ‚klassenöffentlich‘ die Arbeit und entsorgt

sie im Mülleimer. Die Lehrkraft weist die Schülerin mit Verweis auf den Dokument-Charakter der Arbeit zurecht und rügt das Auftreten der Schülerin vor der Klasse. Die Lehrkraft telefoniert am Wochenende mit ihrer Teampartnerin wegen des Vorfalls. Die Lehrkraft holt die Schülerin am drauffolgenden Montag aus dem Unterricht, um mit ihr zu reden. Die Schülerin geht nicht auf ihre Argumente ein und reagiert lautstark verärgert. Die Lehrkraft thematisiert den Vorfall erneut vor der Klasse und trägt dort Argumente vor, die sich auf den Dokument-Charakter der Arbeit beziehen.

Positionierungen (030102 / Bedeutungs-Begründungs-Muster 5.2.3):

Die das Bedeutungs-Begründungs-Muster dominierenden Positionierungen beziehen sich auf die soziale Deutungsmacht, Machtverhältnisse, Normendurchsetzung und Verhaltensbeeinflussung und werden im Folgenden zunächst dargestellt, bevor die übrigen, das Muster weiter ausdifferenzierende Positionierungen beschreiben werden.

Zur ihrer **sozialen Deutungsmacht** positioniert sich die Lehrkraft insofern als diese den Modus der Konfliktbearbeitung bestimmt: Sie geht von der Möglichkeit aus, die Schülerin nicht bloßgestellt zu haben, vermutet dann aber doch, dies getan zu haben.

„Ich hab' sie jetzt nicht vor der Klasse bloßgestellt, sondern ich hab' dann auch, wie war das erstmal? Ich hab' zwar 'n Satz dazu gesagt, hab's aber nicht zu sehr aufgebauscht“ (84)

„das ist, ich gehofft habe, das ist ja wohl hoffentlich nur ein Problemchen ... Und wenn ich das auch noch jetzt weiter, dann ist das kein Problem. Und ich habe jetzt auch keine Zeit da eine Stunde, dann jetzt mit der, die ganze Klasse zu involvieren, obwohl dann auch nur explizit die eine Schülerin Probleme hat“ (137)

Ebenso bezogen auf die **soziale Deutungsmacht** geht die Lehrkraft davon aus, dass Schülerinnen oder Schüler sich einsichtig zeigen und diese akzeptieren müssten, gleichermaßen gibt es für sie die Möglichkeit, dass die ihre soziale Deutungsmacht von Schülerinnen oder Schülern zur Disposition gestellt wird.

„also weil sie eben uneinsichtig war, weil sie das nicht verstanden hat . Ich hab' ihr das nochmal in Ruhe erklärt, dass ich halt auf eine Lösung, die zweideutig ist, keinen Punkt geben kann, dass ich da nicht das Richtige raussuchen kann“ (37)

„Ja und ich wollte sie dazu bringen, dass sie das wenigstens einsieht, dass zumindest (unter), als i-Tüpfelchen vielleicht sich auch nochmal entschuldigt und das respektiert und einsieht“ (156)

„Also, ich merkte schon, dass da plötzlich 100% Aufmerksamkeit auf mich war, weil, die waren untereinander noch am Tuscheln, haben irgendwie Aufgaben verglichen und die Punkte zusammengezählt, nochmal Prozentzahl ausgerechnet, und dann war plötzlich Stille, alle kucken mich an, haben gedacht: Lässt sie das jetzt durchgehen? Was macht sie jetzt? Wie reagiert sie?“ (69)

Ihre **soziale Deutungsmacht** sieht sie als berechtigt und Rechtfertigung für Entscheidungen und sie geht davon aus, diese durch Erläuterungen herstellen bzw. verstärken zu können.

„Von daher, dass die das auch wissen, dass ich das nicht durchgehen lasse, so ein Verhalten“ (77)

Im Falle von eigenen Zweifeln an ihrer **sozialen Deutungsmacht** gibt es für die Lehrkraft die Möglichkeit, diese durch kollegiale Absprachen zu verbessern.

„Und mit der entsprechenden Teampartnerin von mir auch telefoniert, weil die auch ähnliche Probleme schon mal hatte“ (25)

Hinsichtlich der **Normendurchsetzung** positioniert sich die Lehrkraft so, dass eine exemplarische Sanktionierung (in diesem Fall ein öffentliches Thematisieren eines vermeintlich falschen Handelns) maßgeblich sein kann (also Maßstäbe für das Einhalten von Normen für die ganze Klasse setzen kann).

„Ich hab' sie jetzt nicht vor der Klasse bloßgestellt, sondern ich hab' dann auch, wie war das erstmal? Ich hab' zwar 'n Satz dazu gesagt, hab's aber nicht zu sehr aufgebauscht“ (84)

„Das war nicht richtig, da hab' ich auch dann zu emotional reagiert, weil, mit Arbeit zerreißen und so“ Ich wollte halt einfach ne Einsicht nochmal haben oder vielleicht ne Entschuldigung auch“ (41)

Ebenfalls bezogen auf die **Normendurchsetzung** geht die Lehrkraft von einer Erwartung der (anderen) Schülerinnen und Schüler der Klasse aus, dass sie die Normen durchsetzen müsse (bzw. deutlich machen müsse, wo eine Durchsetzung unvermeidlich sei).

„Also, ich merkte schon, dass da plötzlich 100% Aufmerksamkeit auf mich war, weil, die waren untereinander noch am Tuscheln, haben irgendwie Aufgaben verglichen und die Punkte zusammengezählt, nochmal Prozentzahl ausgerechnet, und dann war plötzlich Stille, alle kucken mich an, haben gedacht: Lässt sie das jetzt durchgehen? Was macht sie jetzt? Wie reagiert sie?“ (69)

„Alle 24 Augen gucken auf mich, was mach' ich jetzt“ (13)

Die Positionierungen der Lehrkraft zur **Verhaltensbeeinflussung** beziehen sich auf die angenommene Verpflichtung bzw. Notwendigkeit eine Schülerin oder einen Schüler zu bremsen, wenn diese oder dieser den eigenen Erwartungen widersprechend handelt.

„Und sie zerreißt dann vor meinen Augen die Arbeit, stapft mit der Arbeit zum Mülleimer und stopft die Arbeit dann da rein. Alle 24 Augen kucken auf mich, was mach' ich jetzt und dann hab' ich halt auch noch 'n Satz dazu gesagt, dass das ja jetzt hier spätpubertäres Verhalten ist und dass das auch ein Dokument ist, was man aufbewahren müsste“ (15)

Ebenfalls bezogen auf die **Verhaltensbeeinflussung** positioniert sich die Lehrkraft so, dass es ihre Pflicht sei, bzw. es ihr zustünde dafür zu sorgen, dass die Klasse ruhig wäre.

„Aber ja zum einen war, die Klasse war unruhig und ich wollte es gerne, ich wollte es ja. Ich wollte es, wollte mir glaube ich erst eine Strategie überlegen ...Ich hatte es ja angesprochen, habe ihr, der Schülerin, gezeigt, dass (sie) das so nicht“ (145)

„Und eben dann quasi auch dieser Anspruch, die Klasse irgendwo ruhig zu halten“ (152)

Schließlich sieht die Lehrkraft bezogen auf eine **Verhaltensbeeinflussung** es als ihre Aufgabe an, Schülerinnen oder Schüler dahin zu bringen, mehr Verantwortung zu übernehmen.

„Ja und ich wollte sie dazu bringen, dass sie das wenigstens einsieht, dass zumindest (unter), als i-Tüpfelchen vielleicht sich auch nochmal entschuldigt und das respektiert und einsieht“ (156)

Die Positionierungen bezogen auf das **Machtverhältnis Lehrkraft zu einzelner Schülerin oder einzelнем Schüler** entsprechen an einer Stelle denen zur sozialen Deutungsmacht: Eine Normalität des Machtverhältnisses wird als überschreitbar gesehen (die Belegstellen entsprechen den oben angeführten). Eine weitere Positionierung zu diesem Machtverhältnis bezieht sich auf die mögliche Gefährdung der Kontrolle über Schülerinnen oder Schüler aufgrund einer Ablenkung durch einen Konflikt.

„Dann wären ihr locker noch zehn Minuten mindestens gewesen ... Und eben dann quasi auch dieser Anspruch, die Klasse irgendwo ruhig zu halten“ (152)

Bezogen auf das **Machtverhältnis der Lehrkraft zur Klasse** gibt es eine Positionierung, die von gegensätzlichen ‚Lagern‘ bzw. einer Fehde ausgeht, in der ggf. Beweismaterial erforderlich werde. Eine weitere Positionierung geht von der Notwendigkeit aus, die Klasse jederzeit unter Kontrolle halten zu müssen (Belegstelle wie oben).

„dass ne Klassenarbeit ein Dokument ist, das nicht zerrissen werden darf, weil sie letztendlich, auch wenn ich jetzt mal bei Noten was Falsches eintrage in mein Notenheft, dass sie ja auch beweisen müssen“ (46)

Eine Positionierung zur **Autorität der Lehrkraft** geht davon aus, dass diese durch die Schülerinnen und Schüler respektiert werden müsse.

„Ich fand das dann auch respektlos und dann, dass die Klasse das weiß“ (80)

Zur **Rolle vs. ganze Person** positioniert sich die Lehrkraft insofern als sie die Möglichkeit sieht, durch einen Angriff einer Schülerin irritiert zu sein, deswegen ggf. aus der Rolle fällt bzw. sich vor diesem Angriff schützen muss.

„Von Seiten der Schülerin war es schon ein Anpampen, also weil sie eben uneinsichtig war, weil sie das nicht verstanden hat“ (35)

„Und auch wie die Schülerin mich angepflaumt hat und ob ich dann auch halt angemessen reagiert hab“ (19)

„wie ich mich auch dabei gefühlt hatte und die Schülerin war aber, da war ich ganz entsetzt“ (28)

Hinsichtlich eines **Vertrauensverhältnisses** zwischen Lehrkraft und einzelnen Schülerinnen oder Schülern gibt es eine Positionierung, dass dieses durch die Intervention der Lehrkraft gestört sein könnte. Grundsätzlich - so eine weitere Positionierung dazu - sei ein wechselseitiger Austausch wünschenswert (allerdings nur insofern, als die Lehrkraft darüber die Möglichkeit hat, ihre Deutungsmacht durchzusetzen - siehe oben)

„war die Schülerin erst mucksch die nächsten zwei, drei Stunden, hat nicht viel gesagt“ (49)

„es hat ja die ganze Zeit Verständigung ... stattgefunden. Und ich hatte mich ja auch bemüht ... und ich bin sogar extra noch am Montag hingegangen“ (99)

Eine weitere Positionierung bezogen auf das **Vertrauensverhältnis** geht davon aus, dass dieses durch eine Angst um Zensuren bzw. durch das Abhängigkeitsverhältnis grundsätzlich gestört sein kann. Dies schließt eine Positionierung auf ein **distanziert-pragmatisches Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zu Schule und Inhalten** mit ein, die dazu führe, dass es einen Mangel an Bereitschaft geben, die mit Fehlern oder Unzulänglichkeiten auseinanderzusetzen.

„Dann ist man selbst Schüler was äußere ich, glaube man überlegt sich das ja auch genau was sagt man und was nicht“ (181)

Bezogen auf ein **Distanziert-pragmatisches Verhältnis Lehrkraft zu Schülerin oder Schüler** positioniert sich die Lehrkraft so, dass ihr sie Wohlwollen gegenüber den Schülerinnen oder Schülern als nicht gewürdigt sieht.

„Ja, weil ich sonst immer wohlwollend und ich arbeite immer schon mit einem Auge zu wenn das mal kritisch ist, das dann korrigiere. Und dass das dann nochmal, weil das ja wirklich eindeutig war, dass das dann nicht anerkannt wird, und dann noch diskutiert wird“ (56)

Eine Positionierung der Lehrkraft zur **sozialen Klassengemeinschaft** geht davon aus, dass diese als Bühne für Konflikte dienen kann.

„Also, ich merkte schon, dass da plötzlich 100% Aufmerksamkeit auf mich war, weil, die waren untereinander noch am Tuscheln, haben irgendwie Aufgaben verglichen und die Punkte zusammengezählt, nochmal Prozentzahl ausgerechnet, und dann war plötzlich Stille, alle kucken mich an, haben gedacht: Lässt sie das jetzt durchgehen? Was macht sie jetzt? Wie reagiert sie?“ (69)

In Hinblick auf die **Leistungsbewertung** wird dieser der Wert eines beweiskräftigen Dokuments zugeschrieben. Letztlich - so eine weitere Positionierung - liege die Bewertungsmacht ausschließlich bei der Lehrkraft. Bezogen auf **erfolgsstörende Eigenschaften der Schülerinnen oder Schüler** geht die Lehrkraft von einer durch mangelnde Verantwortung bedingten fehlenden Einsicht aus.

„dass ne Klassenarbeit ein Dokument ist, das nicht zerrissen werden darf, weil sie letztendlich, auch wenn ich jetzt mal bei Noten was Falsches eintrage in mein Notenheft, dass sie ja auch beweisen müssen“ (46)

„ich wollte sie dazu bringen, dass sie das wenigstens einsieht, ... und das respektiert und einsieht“ (156)

Positionierungen zu **erfolgsstörenden Umständen** erfolgen wenn von der Notwendigkeit ausgegangen wird, Vorgaben umzusetzen und die Prüfung vorzubereiten.

„Also ich weiß ja, dass er extrem auch unter Zeitdruck war, weil ich wusste: okay, da ist die Zwischenprüfung und dass ich, ich gehofft habe, das ist ja wohl hoffentlich nur ein Problemchen“ (134)

8.4 Öffnend-kontrollierendes Manövrieren (030103)

Fall (2. Runde ab Zeile 160):

Unterricht in Politik zum Thema Sozialstaat: Ein Schüler macht „sehr rechte“ Aussagen. Die Lehrkraft unterbricht den Schüler und untersagt ihm seine Thesen weiter zu äußern. Der Schüler reagiert mit Unverständnis, äußert sich deutlich negativ hinsichtlich der Intervention der Lehrkraft und versucht weiterhin seine Argumente vorzutragen. Die Lehrkraft interveniert erneut, entzieht ihm endgültig das Rederecht und bietet dem Schüler an, nach der Stunde mit ihm zu reden.

Positionierungen (030103 / Bedeutungs-Begründungs-Muster 5.2.4):

Die hervortretenden Positionierungen finden sich in den Kategorien Machtverhältnis Lehrkraft zu einzelner Schüler oder einzelner Schülerin, Machtverhältnis Lehrkraft zur Klasse, Autorität der Lehrkraft, soziale Deutungsmacht, inhaltliche Deutungsmacht, Vertrauensverhältnis Lehrkraft zu einzelner Schülerin bzw. einzelner Schüler, (erfolgs-)störende Umstände, Normendurchsetzung, Verhaltensbeeinflussung und Rolle vs. ganze Person.

Ein wesentlicher Kern der Bedeutungs-Begründungszusammenhänge sind ihre Positionierungen zur **inhaltlichen Deutungsmacht** der Lehrkraft. Die Lehrkraft interpretiert die Aussagen des Schülers als extrem rechts und daher intolerabel; sie geht davon aus, dass diese Bewertung Teil ihrer professionellen Verpflichtung sei. Sie geht davon aus, derartige Aussagen unterbinden zu müssen. Sie interpretiert die Äußerungen des Schülers als Versuch, die Unterrichtssituation als Plattform zur Verbreitung seiner Ideologie zu nutzen. Für die Lehrkraft bedeutet dies die Gefahr des Verlusts der inhaltlichen Deutungsmacht, die aus ihrer Sicht in jedem Fall bei ihr verbleiben muss.

„Da war ein Schüler, Politikunterricht, wir diskutierten da über Sozialpolitik und über Sozialstaat und wie der Staat sich einfach solidarisch gegenüber anderen Gruppen nochmal einsetzen könnte, welche Möglichkeiten es gibt und wir haben da einen in der Klasse, der ist, sagen wir's mal so, sehr, sehr rechts ... eingestellt. Und hat dann eben auch sehr (.) sehr rechte (.) krasse (.) Statements da formuliert, die ich nicht so stehen lassen konnte“ (10)

„Ich glaube, der Schüler ist so von seiner Ideologie überzeugt, dass er zum einen glaube ich gewünscht hat, er kriegt da so seine Plattform, wo er einfach seine Statements gut verbreiten kann, die vielleicht irgendwie noch überzeugend in der Klasse nochmal weitergeben kann, also es ist ja schon auch wirklich ein sehr dominanter Schüler auch. Ich denke nicht, er, also, er hat gedacht, er hat das Recht, das hier auch machen zu können“ (135)

Andererseits geht sie davon aus, dass es – gerade für den Politikunterricht – erforderlich sei, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, eigene inhaltliche Deutungen einzubringen, die (ggf. auch) die Deutungsmacht der Lehrkraft kontrastieren.

„Also, dass diese Thematik ist mir ja dann schon auch überhaupt nicht, da kann ich nicht locker mit umgehen sondern das ist ja schon was, was mich selber eben auch sehr schockiert hat, dass das jetzt in meiner Klasse oder so ich doch so'n Gedankengut da höre und das eigentlich nicht möchte und das auch quasi auch radikal unterbinden wollte vor dem Hintergrund, dass ich auch eigentlich sagen würde, ich bin ein sehr toleranter Mensch und ich möchte das auch offen diskutieren können. Und das war mir in dieser Situation so nicht möglich“ (53)

„Naja, es ist ja im Grunde bei mir ein Unterrichtsgespräch gewesen, wo die ganze Klasse eigentlich auch eingeladen war sich daran zu beteiligen und auch thematisch hoffe ich schon auch dabei war, dieser Diskussion und den Argumenten zu folgen und es wird ja im Grunde dann wie so ein kleiner extra Kriegsschauplatz“ (73)

Weiterhin bezogen auf die inhaltliche Deutungsmacht, geht die Lehrkraft davon aus, dass es an ihr liegt, die Interessen der (anderen) Schülerinnen und Schüler dahingehend interpretieren zu müssen, ob die Äußerungen des Schülers zu diesen Interessen inkompatibel sind. Bemerkenswert ist, dass die Lehrkraft hierzu in der Reflexion eine Handlungsoption entwickelt (s. u.).

„Und aber auch für die Klasse, die da auch wiederum zweigespalten war und zum einen das wohl gut fand und zum andern aber dann auch eingefordert hat, dass ich das noch vehementer einfach auch einhalte, das was ich sage, dass ich das dann hier nicht weiter diskutiere“ (32)

In die Handlungsbegründung geht auch die Positionierung zum **Machtverhältnis zwischen Lehrkraft und Klasse** ein, die eine ständige Kontrolle des Geschehens beinhaltet.

„Naja, es ist ja im Grunde bei mir ein Unterrichtsgespräch gewesen, wo die ganze Klasse eigentlich auch eingeladen war sich daran zu beteiligen und auch thematisch hoffe ich schon auch dabei war, dieser Diskussion und den Argumenten zu folgen und es wird ja im Grunde dann wie so ein kleiner extra "Kriegsschauplatz" dann, wo man dann einfach die Klasse, die weitere Klasse ja gar nicht mehr in der Situation im Blick hat oder eben nicht mehr so im Blick hat, wie man's ja insgesamt als eine gemeinsame Unterrichtssituation gerne hätte. Das verändert sich ja dann. So dass die Klasse und die anderen sehr wohl diesen Konflikt, der ja da erstmal ausgelebt wird, sehr wohl einfach beobachten. Und in irgend ner Form für sich auch wahrnehmen und für sich irgendwie werten. Was ich in dem Moment ja gar nicht mehr wirklich im Blick habe, glaube ich, vereinzelt vielleicht noch gerade, wenn

ich mir da ein paar Situationen irgendwie auffallen, wenn ich da gerade Blickkontakt habe oder so, kriege ich das ja gar nicht mehr wirklich mit . Und bin auch viel zu viel mit dem beschäftigt, was ich jetzt aufmal da händeln muss. Von daher glaub' ich geht da auch unheimlich viel, also "Kontrolle" ist jetzt so ein bisschen ein blödes Wort dafür, aber die Situation für die Klasse, für die Gruppe, das ist nicht mehr wirklich in meinem Fokus, und schon gar nicht in meiner Hand“ (86)

Die Lehrkraft sieht für sich (in der Reflexion) das Spannungsverhältnis zwischen der Positionierungsmöglichkeit der Offenheit (als teilweise Abgabe von Macht) und jener der (notwendigen) Asymmetrie des Machtverhältnisses.

„Ich bin ja vom Typ her und auch, aber auch nicht nur, weil ich so bin, sondern auch sehr bewusst eher ein Lehrertypus oder Persönlichkeit, die wirklich eher ein miteinander fordert und auch nicht nur vom Typ her so ist, sondern auch sehr bewusst ein sehr menschliches, offenes, lockeres Verhältnis mit Schülern pflegt. Nicht nur weil ich nicht anders kann, sondern weil ich das auch möchte und so wenig wie möglich eben diese autoritäre Struktur leben möchte, weil ich eben miteinander lernen will und nicht den sagen möchte das geht nicht. Aber nichts desto trotz muss ich, glaube ich, immer, und das mache ich auch, oder ich versuche es, klar zu machen, dass eben nicht eine Begegnung auf Augenhöhe ist, sondern wir (gar) keine Freunde sind, dass ist immer so mein Spruch. Aber ich auch da feststelle, dass das natürlich auch unterschiedlich von den Schülern wahrgenommen oder verstanden wird. Manche wünschen sich vielleicht viel mehr was autoritäres oder können da nicht so gut mit umgehen. Wie meint die das denn? Tut die jetzt so locker und nachher schwenkt das um ? Weil die laufen ja auch wieder (ein bisschen die Gefahr), oh, oh da ist jetzt jemand so locker solange es gut läuft, aber kaum dass ich, dann war es das“ (392)

In Hinblick auf das **Machtverhältnis zwischen Lehrkraft und einzelner Schüler** geht die Lehrkraft davon aus, dass es (auch aus Sicht des Schülers) zu einer unangemessenen Machtanwendung kommen kann. Dies würde noch zugespitzt dadurch, dass es sich um Politikunterricht handelte, in dem die Äußerung abweichender Meinungen durch die Lehrkraft toleriert werden müsse.

Hier kollidiert ein inhaltlicher Anspruch bezogen auf den Politikunterricht mit einem allgemeinen Anspruch auf die Deutungsmacht über noch zu tolerierende bzw. zu untersagende Äußerungen.

„Ja, zum einen denke ich, er wird den Anspruch haben, dass ein Lehrer sowieso mit so einer Situation umgehen können muss. Auch nicht das Recht hat, irgendwelche Schüler so zu maßregeln und quasi (.) also dominant einfach diese Rolle auszunutzen, jemanden einfach ganz klar halt in die Schranken zu weisen und zu sagen : "So, jetzt darf jemand etwas überhaupt nicht mehr sagen oder tun." Gerade in dem Zusammenhang wo er glaube ich auch sagt, im Politikunterricht muss auch ein bisschen auch solche Äußerungen erlaubt sein. (.) Ja? Von daher auch sich auch inhaltlich da einfach auch falsch (.) oder von der Lehrerin in seiner Person aber auch in seinen Kompetenzen da einfach auch falsch (.) behandelt gefühlt hat. Glaube ich schon“ (129)

„Aber auch gemerkt hab', dass ich diese Person in dem Moment auch unheimlich bloßgestellt hab', verletzt hab“ (28)

„Ja, zum einen denke ich, er wird den Anspruch haben, dass ein Lehrer sowieso mit so einer Situation umgehen können muss. Auch nicht das Recht hat, irgendwelche Schüler so zu maßregeln und quasi (.) also dominant einfach diese Rolle auszunutzen, jemanden einfach ganz klar halt in die Schranken zu weisen und zu sagen : "So, jetzt darf jemand etwas überhaupt nicht mehr sagen oder tun." Gerade

in dem Zusammenhang wo er glaube ich auch sagt, im Politikunterricht muss auch ein bisschen auch solche Äußerungen erlaubt sein“ (126)

Bezogen auf das Machtverhältnis geht die Lehrkraft davon aus, dass der Schüler eine Machtposition an sich reißen möchte, die ihr als Lehrkraft zusteht.

„Ich glaube, der Schüler ist so von seiner Ideologie überzeugt, dass er zum einen glaube ich gewünscht hat, er kriegt da so seine Plattform, wo er einfach seine Statements gut verbreiten kann, die vielleicht irgendwie noch überzeugend in der Klasse nochmal weitergeben kann, also es ist ja schon auch wirklich ein sehr dominanter Schüler auch. Ich denke nicht, er, also, er hat gedacht, er hat das Recht, das hier auch machen zu können“ (135)

Andererseits könne die Machtausübung durch die Lehrkraft zu einem Bloßstellen des Schülers (vor der Klasse) führen.

„Aber auch gemerkt hab', dass ich diese Person in dem Moment auch unheimlich bloßgestellt hab', verletzt hab' und das einfach ne schwierige Situation war für uns beide auszuhalten“ (29)

In Hinblick auf das **Vertrauensverhältnis zwischen der Lehrkraft und dem einzelnen Schüler** geht die Lehrkraft davon aus, dieses durch ihre Intervention gestört sei. Das bis dato bestehende Vertrauen in eine dezente Reaktion der Lehrkraft habe sich aus Sicht des Schülers als brüchig erweisen müssen.

„Die Frau, die Lehrkraft darf für mich nicht so entscheidend irgendwie eingreifen und mich da im Grunde so maßregeln oder auch so ausbremsen und mich im Grunde mundtot machen, mir das Wort verbieten in dem Zusammenhang“ (109)

In der Reflexion formuliert dann die Lehrkraft den Anspruch, durch ein Einzelgespräch mit dem Schüler wieder Vertrauen aufzubauen. Wichtig erscheint ihr, dies vorbereitet zu tun.

Die Lehrkraft artikuliert hiermit eine Bereitschaft, sich gegenüber den Anliegen der Schülerinnen und Schüler zu öffnen, immer aber verbunden mit Überlegungen, wie diese Öffnung kontrolliert erfolgen könne.

„Auch zu gucken wie weit bereite ich das vor, muss ich, wäre mir dann ganz wichtig eben auch erst mal ein Einzelgespräch führen mit der Person, die ja dann auch vielleicht ganz konkret dann auch sich angegriffen fühlt“ (285)

Generell geht die Lehrkraft davon aus, dass es immer nur ein begrenztes Vertrauen von den Schülerinnen und Schülern zur Lehrkraft gebe und dass diese Begrenzung dazu führe, dass Schülerinnen und Schüler sich immer nur teilweise in ihren Handlungsgründen offenbaren würden. Als Grund dafür sieht sie ein ggf. ambivalentes Handeln der Lehrkräfte. Ein Vertrauensverhältnis - soweit es denn bestehe - beziehe sich auf das Verhältnis der Lehrkraft als ganze Person zu den Schülerinnen und Schülern, nicht auf das rollenförmige Verhältnis.

„Aber ich auch da feststelle, dass das natürlich auch unterschiedlich von den Schülern wahrgenommen oder verstanden wird. Manche wünschen sich vielleicht viel mehr was Autoritäres oder können da nicht so gut mit umgehen. Wie meint die das denn? Tut die jetzt so locker und nachher schwenkt das um? Weil die laufen ja auch wieder (ein bisschen die Gefahr), oh, oh da ist jetzt jemand so locker solange es gut läuft, aber kaum dass ich, dann war es das.“ (392)

„Ist ja klar, dann jetzt wieder doch sauer oder letztendlich wieder doch nicht. Und wir sind doch auch keine Freunde, das sage ich ja auch manchmal und dass man das sich nicht traut einfach offen aus-

zusprechen. Welche Art und Weise auch (immer). Und das ist ja an sich schon ein Punkt was eigentlich schade ist. Das kann ja schwer sein und ich kann ja auch geknickt sein und ich kann ja auch traurig sein oder wütend oder so, aber nichts wäre ja schlimmer als irgendwas Wichtiges nicht zu, nicht zu sagen“ (351)

In Hinblick auf die **soziale Deutungsmacht** geht die Lehrkraft davon aus, die Wünsche der Schülerinnen und Schüler zu kennen.

„Und aber auch für die Klasse, die da auch wiederum zweigespalten war und zum einen das wohl gut fand und zum andern aber dann auch eingefordert hat, dass ich das noch vehementer einfach auch einhalte, das was ich sage, dass ich das dann hier nicht weiter diskutiere“ (32)

Die Lehrkraft sieht sich weiterhin verpflichtet, die Schülerinnen und Schüler der Klasse vor Zumutungen durch den Mitschüler zu schützen.

„Ups, ich sehe jetzt und höre jetzt das bestätigt und ich möchte jetzt hier keinen "Nazi", ja, in meiner Klasse haben und ich muss jetzt die Klasse, die anderen quasi auch davor schützen und auch mich“ (46)

Die Lehrkraft geht davon aus, die soziale Klassensituation interpretieren zu können (bzw. zu müssen), um daraus Konsequenzen für ihr Handeln abzuleiten.

„also ‚Kontrolle‘ ist jetzt so ein bisschen ein blödes Wort dafür, aber die Situation für die Klasse, für die Gruppe, das ist nicht mehr wirklich in meinem Fokus, und schon gar nicht in meiner Hand. ... Das glaube ich nicht. Es würde für mich ne andere Situation sein, wenn ich diese anderen nicht um mich rum hätte, dann könnte ich glaube ich viel eher entspannt, "entspannt" ne Situation einfach finden, suchen, um mit dem Schüler irgendwie nochmal ne Ebene zu finden, das in Ruhe (.) in irgend ner Form was auch immer jetzt ansteht zu besprechen“ (91)

Von einem ‚zum Thema machen‘ der Äußerungen des Schülers sieht sie sich in der Situation offenbar überfordert; in der Reflexion spielt sie diesbezüglich eine mögliche Option durch.

Bezogen auf ihre soziale (ebenso wie auf die inhaltliche) Deutungsmacht sieht die Lehrkraft das Dilemma, in dem sie sich befindet, da sie einerseits ein offene Diskussion wünscht (also zugesteht, dass ihre soziale Deutungsmacht zumindest teilweise disponibel bzw. diskutabel ist), andererseits davon ausgeht, diese in der Situation nicht zulassen zu können. Die Bereitschaft zur Offenheit wird allerdings durch einen (von der Lehrkraft gesetzten) sozialen Rahmen eingebettet, der geeignet ist ein ‚Ausufern‘ zu verhindern.

„Also, dass diese Thematik ist mir ja dann schon auch überhaupt nicht, da kann ich nicht locker mit umgehen sondern das ist ja schon was, was mich selber eben auch sehr schockiert hat, dass das jetzt in meiner Klasse oder so ich doch so'n Gedankengut da höre und das eigentlich nicht möchte und das auch quasi auch radikal unterbinden wollte vor dem Hintergrund, dass ich auch eigentlich sagen würde, ich bin ein sehr toleranter Mensch und ich möchte das auch offen diskutieren können. Und das war mir in dieser Situation so nicht möglich“ (53)

„Also ich würde das jedenfalls sehr vorbereitet und strukturiert mit viel Zeit und dann machen wollen nur unter den Bedingungen.“(290)

In der Reflexion spielt die Lehrkraft eine Handlungsoption durch, die es aus ihrer Sicht ermöglichen würde, die soziale Deutungsmacht einerseits teilweise abzugeben andererseits aber - gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern - einen Rahmen zu definieren, der ggf. geeignet sein könnte, ein ver-

gleichbares Dilemma zu verhindern, indem sie Schülerinnen und Schülern Verantwortung für eine Intervention übertragen würde.

Die Verantwortung für den Rahmen - und ggf. eine ‚Verteidigung‘ dieses Rahmens gegen einen ‚Übergriff‘ seitens eines Schülers - würde allerdings wiederum Teil ihrer sozialen Deutungsmacht sein; auch dann also, wenn die Schülerinnen und Schüler bereit wären ‚mitzuspielen‘, würde sich das Grunddilemma nur ‚auf die nächst höhere Ebene‘ verlagern.

„Für einen selber, für die Klasse an sich. Wie sprechen wir miteinander, über was sprechen wir miteinander, also zum Beispiel auch Tabuthemen. Gibt es vielleicht wirklich gerade, wenn es einen wirklich auch, vielleicht auch wirklich instrumentalisierenden. Jeder das Recht hat da, wie weiß ich eine Ampel zu schalten und sagen: so Stopp, da reicht es mir jetzt. Und jeder hat das Recht zu sagen: da reicht es mir jetzt. (Vielleicht) einer und dann müssen wir uns darum kümmern, in welcher Form auch immer. (Gibst du auf, ja). Wäre auch gut, ja klar, wenn man das irgendwie schaffen würde und auch hinbekommen würde, dann eben auch strukturiert sowas für sich und für die Klasse als Prozess und eben auch Konflikte oder eben auch Konflikte an sich als was positives zu sehen. Sagt man sich ja auch immer nää, also in jedem schlechten, nää. Weiß man hinterher wofür es gut war oder“ (229)

Die Anwendung sozialer Deutungsmacht beinhaltet für die Lehrkraft eine Verantwortung ihrerseits für die soziale Situation.

„Nää, dass man da einfach nicht eine gute Ebene, eine Beziehungsebene die man hat, die einen gut zusammen arbeiten lässt, dass man so was nicht kaputt macht. Oder eher noch bemüht sein sollte sie zu fördern. Und schon gar nicht kaputt zu machen, indem man bei der Reaktion gar nichts dazu zu sagen und die genau wissen, dass dieser Fall besprochen wurde. Ja das wäre wahrscheinlich das schlimmste oder“ (366)

Bezüglich der **operativen Deutungsmacht** gibt es einen - von der Lehrkraft - kontrollierten Rahmen und ein ‚Spielfeld‘ mit von allen durchschau- und einklagbaren Regeln. Im Konfliktfall setzt die Lehrkraft diese Regeln außer Kraft, was ihr als Dilemma durchaus bewusst ist (bzw. wird).

„Doch. Aber eben halt in der Situation wo ich war eher so'ns bisschen ruhiger, und ich hab' versucht, auch wenn ich in die Diskussion gehe, da ist einfach dann, das klappt ja schon ganz gut, dass dann jeder der reden darf, das Wort hat, auch dann ausreden darf. Naja gut, und das dann eben auch so ne Situation war, wo ich dann auch ihn hab' nicht ausreden lassen mehr. So. Und das könnte man jetzt auch weiterspielen, weil ich auch wirklich der Meinung war, das war überfällig, dass ich das jetzt an der Stelle hab' endlich tun müssen“ (152)

In Hinblick auf eine **Verhaltensbeeinflussung** geht die Lehrkraft davon aus, dass diese in der Situation in Abhängigkeit einer Entscheidung zur Verhältnismäßigkeit von ihr versucht werden muss.

„Naja, und das war so im Allgemeinen ein sehr komisches Gefühl für mich, also jetzt auch nen Schüler überhaupt erstmal so überhaupt in der Diskussion mit was auszubremsen. Wo ist jetzt das Maß? Aber es war dann einfach auch, ja, schon für mich ne Entscheidung, die richtig war, inhaltlich, zu sagen: "So, nicht weiter." Wer weiß, was da sonst noch zur Diskussion (?), wie soll ich das sonst auffangen?“ (27)

Die Lehrkraft geht davon aus, dass einige Schülerinnen und Schüler von ihr die **Durchsetzung von Normen** erwarteten. Dabei seien die Schülerinnen und Schüler durchaus widersprüchlich, wenn sie teils eine rigidere Durchsetzung, teils mehr Lockerheit erwarteten.

„Und aber auch für die Klasse, die da auch wiederum zweigespalten war und zum einen das wohl gut fand und zum andern aber dann auch eingefordert hat, dass ich das noch vehementer einfach auch einhalte, das was ich sage, dass ich das dann hier nicht weiter diskutiere“ (32)

„Manche wünschen sich vielleicht viel mehr was Autoritäres oder können da nicht so gut mit umgehen“ (389)

Die Art und Weise der Normendurchsetzung müsse allerdings mit Rücksicht auf die Befindlichkeit des Schülers erfolgen

„Als derjenige, der jetzt eigentlich auch eher ein bisschen dominant auch überkommt und auch aktiv jetzt da wirklich in so eine passive, untergeordnete Rolle damit ja auch gedrängt worden ist. Da hat er sich sicherlich sehr unwohl mit gefühlt. Was ich auch in dem Moment sehr gut nachvollziehen konnte. Für ihn“ (116)

In der Sicht der Lehrerin resultieren die rechtsextremen Aussagen aus **(erfolgs-)störenden Eigenschaften** des Schülers.

„Da war ein Schüler, Politikunterricht, wir diskutierten da über Sozialpolitik und über Sozialstaat und wie der Staat sich einfach solidarisch gegenüber anderen Gruppen nochmal einsetzen könnte, welche Möglichkeiten es gibt und wir haben da einen in der Klasse, der ist, sagen wir's mal so, sehr, sehr rechts ... eingestellt (9)

„Ich glaube, der Schüler ist so von seiner Ideologie überzeugt“ (130)

Als (Erfolgs-)störenden Umstand sieht die Lehrkraft den Entscheidungsdruck in der Situation, verbunden mit einer Stresssituation für sie.

„So und danach reagiert man mal und versucht es dann doch noch. Irgendwie von dieser spontan gestressten Atmosphäre doch noch in irgendeine Form begründet mir und der Gruppe gegenüber zu, bisschen zu heilen oder doch noch ... abzuarbeiten“ (203)

Auch Zeitdruck, Prüfungen und außerpädagogische Verpflichtungen sind für sie erfolgsstörende Umstände

„Und ich kann auch hier nicht später raus, es wartet im Grunde gleich schon der nächste Termin. Wäre vielleicht nicht anders, wenn ich gleich in den nächsten Unterricht gemusst hätte oder so. Ich weiß nur, das ich meine sowas auch gedacht zu haben: Mensch eigentlich merkst du, dass momentan in deinem Job einfach Unterricht wichtig, aber nur ein wichtiger Punkt ist“ (263)

„Nach der Zwischenprüfung das kann man ja auch thematisieren“ (356)

In Hinblick auf die Positionierung zu **Rolle vs. ganze Person** sieht sich die Lehrkraft als ganze Person angegriffen und als ganze Person gefordert; eine ‚Entlastung‘ durch ein ‚Verschieben‘ des Konflikts in den Bereich des rollenförmigen, professionellen Handelns ist für sie (zunächst) nicht möglich. Eine sachliche Konfliktbearbeitung wäre aus Sicht der Lehrkraft auf der Ebene der Rolle anzusiedeln.

„ich möchte jetzt hier keinen ‚Nazi‘, ja, in meiner Klasse haben und ich muss jetzt die Klasse, die anderen quasi auch davor schützen und auch mich“ (47)

„Da bin ich dann auch raus und hab' gedacht: "Hm. Das kannst du irgendwie nicht gewinnen." (.) Und da bin ich auch nach Hause und hab' das so für mich so nachbereitet: War das jetzt richtig, war das jetzt gut, einfach um das jetzt so für mich klarzukriegen vor dem Hintergrund: Ist das jetzt ok wie's war“ (37)

„Ja, zum einen denke ich, er wird den Anspruch haben, dass ein Lehrer sowieso mit so einer Situation umgehen können muss. Auch nicht das Recht hat, irgendwelche Schüler so zu maßregeln“ (122)

Für die Lehrkraft gibt es die Möglichkeit, von der Rolle zu einer „Beziehungsebene“ zu wechseln; Gründe dafür liegen in einem dann offeneren Verhältnis, in dem von den Schülerinnen und Schülern „Wichtiges“ gesagt wird (unterstellt, dies würde in einem rein rollenförmigen Lehrkraft-Schüler/innen-Verhältnis unterbleiben).

„Naja, es ist aber auch schon ganz klar so, ich meine so arbeite ich auch gerne und auch bewusst und ab und zu gestehe ich mir auch geht schon um die Beziehungsebene, die ihnen da wichtig ist. Wo sie Sorge haben: ich bin dann zu beleidigt oder. Das ist ja immer, das ist ja keine gleiche (Ebene) ... Ist ja klar, dann jetzt wieder doch sauer oder letztendlich wieder doch nicht. Und wir sind doch auch keine Freunde, das sage ich ja auch manchmal und dass man das sich nicht traut einfach offen auszusprechen. Welche Art und Weise auch (immer). Und dass ist ja an sich schon ein Punkt was eigentlich schade ist. Das kann ja schwer sein und ich kann ja auch geknickt sein und ich kann ja auch traurig sein oder wütend oder so, aber nichts wäre ja schlimmer als irgendwas Wichtiges nicht zu, nicht zu sagen“ (351).

Die Lehrkraft erachtet es als erforderlich, sich an der **externen Erwartung**, rechtsradikale Äußerungen zu verhindern, zu orientieren. Sie benennt diese allerdings nicht als solche.

„Und hat dann eben auch sehr (.) sehr rechte (.) krasse (.) Statements da formuliert, die ich nicht so stehen lassen konnte“ (10)

8.5 (Externe Zustimmung) suchendes auf Ordnung bedachtes Regieren (030202)

Fall (2. Runde ab Zeile 253):

Nachbesprechung der Zwischenprüfungsarbeit eines Schülers. Es kommt zu einem Konflikt, da der Schüler mit der Note nicht einverstanden ist und die Lehrkraft dahingehend kritisiert, dass diese für die schlechte Note verantwortlich sei. Zunächst gibt es eine Besprechung erfolgt unter vier Augen, die ohne ein von beiden Seiten akzeptiertes Ergebnis bleibt. Anschließend kommt es zu einem von dem Schüler veranlassten Konflikt vor der ganzen Klasse. Der Schüler kritisiert, dass die Inhalte der Zwischenprüfung vorher im Unterricht nicht ausreichend bearbeitet wurden. Die Lehrkraft weist dies mit Begründung zurück und verweist auf die hohen Fehlzeiten des Schülers. Die Lehrkraft kritisiert den Schüler vor der Klasse lautstark. Die Lehrkraft schickt den Schüler in den Ausbildungsbetrieb (Ausschluss vom Unterricht). Im Nachhinein spricht die Lehrkraft mit dem Ausbildungsbetrieb, um sicher zu stellen, dass der Schüler dort auch erscheint. Der Betrieb bedauert den Konflikt. Die Lehrkraft sagt gegenüber dem Betrieb eine schulinterne Lösung des Konflikts zu. Der Schüler spricht die Lehrkraft auf den Konflikt an als er wieder in der Schule ist. Die Lehrkraft führt mit dem Schüler ein Vier-Augen-Gespräch in dem sich der Schüler - aus Sicht der Lehrkraft halbherzig - entschuldigt. Die Lehrkraft hört von einer anderen Schülerin aus demselben Betrieb, dass der Schüler des Konflikts immer noch darüber redet.

Positionierungen (030202 / Bedeutungs-Begründungs-Muster 5.2.5):

In besonderer Weise werden Positionierungen sichtbar, die das Machtverhältnis zwischen Lehrkraft und Klasse bzw. einzelnen Schülerinnen oder Schülern, die Autorität der Lehrkraft sowie die soziale Deutungsmacht der Lehrkraft betreffen.

So wird vor allem bezogen auf das **Machtverhältnis zwischen Lehrkraft und Klasse** eine Positionierung erkennbar, die sich auf die Gefahr eines Putsches durch die Klasse bezieht: Es wird davon ausgegangen, dass ein Schüler ggf. in der Lage sei, die Klassen gegen die Lehrkraft aufzubringen, eine Lagerbildung herbeizuführen und damit die **Autorität der Lehrkraft** zur Disposition zu stellen.

„Das endete aber oder resultierte dann eben in so einer Situation, wo er versuchte, die ganze Klasse auf emotionale Art und Weise gegen mich aufzubringen“ (55)

„So, ne ganz komische Art. Und dieses, ja, so ne Lagerbildung irgendwie zu provozieren, in einer Klasse, wo die Stimmung grundsätzlich eigentlich zwischen mir und den Schülern ganz gut war“ (180)

Ebenso auf das **Machtverhältnis zwischen Lehrkraft und Klasse** bezogen positioniert sich die Lehrkraft dahingehend, dass sie ausgehend von der Möglichkeit der Konfrontation gegensätzlicher Lager eine Dauerfehde befürchtet, in der auch die **Autorität der Lehrkraft** zur Disposition gestellt wird.

„Aber es hatte einen Effekt darauf, wie die Klasse mit anderen problematischen Situationen umgegangen [ist]. Die sind da irgendwie massiver gewesen. Also, im Sinne von (.) Gespräche einfordern. Es gab' doch auch ne ähnliche Situation mit dem Mathe-Unterricht, wo es eben um die Methodik im Mathe-Unterricht ging usw., und da haben sie dann schon auch, ja, diese Gespräche recht dominant eingefordert“ (190)

Weitere Positionierungen bezogen auf die **Autorität der Lehrkraft** geht davon aus, dass diese respektiert werden müsse bzw. dass Versuche seitens der Schülerinnen und Schüler diese zu modifizieren zurückgewiesen werden müssten.

„Und bei der Reflektion der Zwischenprüfung eines Schülers kam es eben zu einer Konfliktsituation, die für mich unkontrolliert abgelaufen ist und sehr unbefriedigend aus dem Grund weil eben keine inhaltliche Kritik geäußert wurde, sondern eine sehr unpassende und aus meiner Sicht, aus meiner Sicht nicht adäquate und auch (.) nicht passende Kritik. Also nicht inhaltlicher Art, sondern eben auch persönlicher Art“ (13)

„Er hat versucht, Rollenverhalten in der Situation umzudrehen und in einer herablassenden Art und Weise eben Lehrerleistung sozusagen abzutun und zu (.) ja, in ein schlechtes Licht zu rücken“ (87)

In Hinblick auf das **Machtverhältnis zwischen Lehrkraft und einzelнем Schüler** gibt es eine Positionierung derart, dass der Schüler versuche, die Normalität des Machtverhältnisses dahingehend zu ändern, dass er versuche Macht an sich zu reißen (siehe Belegstellen oben bis Zeile 55 bzw. 87)

Andererseits findet zum **Machtverhältnis zwischen Lehrkraft und einzelнем Schüler** auch die Positionierung, dass die Normalität durch das Handeln der Lehrkraft unzulässigerweise überschritten worden sei.

„Und ich habe auf diese persönliche Kritik sehr persönlich reagiert, weil für mich nicht ersichtlich war, warum ein Schüler, der vorher sehr leistungsschwach war in einer derartigen Art und Weise auftrumpft. Und hab' dann eben, bin laut geworden, hab' den Schüler auch vor der Klasse, was für mich im Nachhinein als eine völlig inadäquate Handlungsweise erschien, das macht man eigentlich gar nicht, vor den Schülern bin ich dann eben laut geworden und hab' meinen Unmut über diese Art und Weise der Kritik geäußert und hab' ihn dann auch lautstark in den Betrieb geschickt“ (21)

Bezüglich der **sozialen Deutungsmacht** positioniert sich die Lehrkraft dahingehend, dass diese durch den Schüler unberechtigterweise in Frage gestellt wird.

„Nichtsdestotrotz war die Art und Weise wie das zu diesem Konflikt gekommen ist und wie dieser Schüler, ja, dann einfach auch mit Konfliktsituationen umgegangen ist, war für mich äußerst irritierend“ (59)

„Er hat versucht, Rollenverhalten in der Situation umzudrehen und in einer herablassenden Art und Weise eben Lehrerleistung sozusagen abzutun und zu (...) ja, in ein schlechtes Licht zu rücken“ (87)

Ebenfalls bezogen auf die **soziale Deutungsmacht** finden sich Positionierungen, die darauf hinauslaufen, die Anliegen und Gründe der Schülerinnen oder Schüler zu kennen bzw. die diesbezügliche Deutungsmacht durch Absprachen mit den Ausbildungsbetrieben oder mit Kolleginnen und Kollegen erhöhen zu können.

„Ich hab' Hintergrundinformationen, die mir da eine Erklärung nahelegen. Ich weiß wie er aufgewachsen ist, ich hab' ein sehr langes Gespräch mit dem Ausbilder geführt und hab' erfahren, dass er völlig ohne Vater aufgewachsen ist und nach Aussagen der Mutter auch immer männliche Personen braucht, an denen er sich reiben kann, wo es zu Konflikten kommt, wo er definitiv irgendwie Grenzen gezeigt bekommt“ (144)

„Und der Betrieb hat dann gefragt: ‚Mensch, das ist ja schade, dass es so zu einem Konflikt gekommen ist, wie können wir das denn lösen?‘ Ich sag': ‚Ja, ich find' da schon einen Weg.‘ Ich war da jetzt auch nicht so hoffnungslos, dass sich das lösen ließe. Aber der ist dann am Folgetag, also die folgende Woche in die Schule gekommen und hat sich, ja, sehr gequält entschuldigt, kam aber nicht so wirklich von Herzen, sondern man merkte: Er ist von seinem Ausbilder dahin getrieben worden“ (116)

„Das ist bei mir auch der hauptsächliche Grund: Abgleich von Wahrnehmungen. Lieg ich da mit meiner Wahrnehmung auf der Spur oder gibt es da Abweichungen. Es gibt da schon ab und zu Abweichungen. Wenn da einer erzählt, ‚Mensch der ist eigentlich ganz vernünftig‘, ‚aber der hat da und da irgendwie ein Störverhalten an den Tag gelegt‘, und das ist ganz gut, dann so die eigene Wahrnehmung noch mal so zu kalibrieren“ (272)

„Das, was sozial wichtig ist über die Schüler und was dann auch gestreut werden muss, dass findet nicht über so ne verordnete Weise statt, eher in so informellen Gespräche zwischendurch“ (301)

Eine weitere Positionierung zur **sozialen Deutungsmacht** bezieht sich darauf, dass diese zu recht den Konfliktbearbeitungsmodus definiert.

„Und das Verhältnis ist zwar auf ner, ich sag' mal funktionalen Ebene wieder hergestellt worden, also er hat sich wieder in den Unterricht eingefügt usw. usf., aber es ist schon dauerhaft irgendwie auf ner persönlichen Ebene schon auch gestört gewesen“ (26)

„Das konnte ich immer sachlich klären und ihn auf ne faire Art und Weise irgendwie auf seiner eigenen Defizite hinweisen. Das konnte ich immer. Das war immer möglich“ (93)

„Für mich ist alles gut, wenn eben diese inadäquaten Handlungsstrategien, wenn das aufhört. Dann ist das für mich geregelt. Aber nicht so nach dem Motto: Es ist ne "Ja, aber"-Entschuldigung vorgeschoben und dann ist wieder alles gut." Das mache ich nicht. Ich möchte Konsequenzen auch sehen, sozusagen. In der Art und Weise, wie man kommuniziert“ (125)

„Ich höre, wir haben eine Schülerin in dieser Klasse, die jetzt gerade da ist, die in dem gleichen Betrieb ist. Und es kommen zwischen den Zeilen dann immer wieder Bemerkungen von ihr, dass der [ehemalige] Schüler auch ab und zu mal äußert, dass es da ja mal einen Konflikt zwischen ihm und mir gab. Und ich sag: ‚Ja, das ist so. Das kommt auch mal vor. Das gehört mit zum Schulleben dazu.‘

Das ist aber für mich ein Signal, oder ein Anhaltspunkt, dass es für ihn eigentlich nicht geregelt ist und dass das noch so, ja, dass das noch bei ihm schwebt, sozusagen“ (136)

„Wenn ich das Gefühl gehabt hätte, das sich das chronifiziert hätte, im Sinne von so'ner Konfliktspirale, wenn das so die Konflikttreppe hinab gegangen wäre, wo ich dann selber nicht mehr mit dem Schüler klar kommen würde, würde ich dann die Schulleitung um ein Gespräch bitten. Aber das hatte ich in der Situation nicht, deswegen hatte ich's auch nicht eingefordert. Es blieben Fragen offen, aber es war ein Weiterarbeiten möglich“ (266)

Die **Soziale Deutungsmacht** - so weitere Positionierungen dazu - sei begrenzt, könne aber durch Erfahrung erhöht werden.

„Aber ich konnte das verstehen. Also pädagogisch-psychologisch konnte ich das nachvollziehen. Konnte ich nachvollziehen. Was aber nicht dazu geführt hat, dass ich, das sind ja Informationen, die ich im Nachhinein bekommen habe, dass ich in der Situation korrekt reagiert habe - hätte“ (149)

„Das eine ist die Lebenserfahrung, sozusagen, die einen weiterbringt und sagt: Du musst in jeder Situation irgendwie dann ruhig bleiben. Das andere ist sicherlich, das sind zwei Aspekte die da reinkommen, eben die Form war massiver beim ersten Fall und das Gefühl auf meiner Seite, dass ich in der Arbeit, in die ich sehr viel Herzblut reinstecke, so gekränkt wurde“ (168)

„Ich war da nicht sehr erfahren in der Moderation solcher Prozesse, wo es eben dazu kam, dass Erwartungen geäußert wurden und eben Konflikte gelöst werden sollten so zwischen Schüler und Lehrer z.B. (.) Das würde ich heute anders machen“ (211)

Bezogen auf die Kategorie **Rolle vs. ganze Person** positioniert sich die Lehrkraft insofern als dass sie davon ausgeht, als ganze Person angegriffen, vom Schüler als ‚Feind‘ gesehen worden zu sein. Weiterhin gibt es eine Positionierung, die von einer Irritation durch den Schüler ausgeht, die zu einem ‚aus der Rolle fallen‘ geführt hätte.

„kam es eben zu einer Konfliktsituation, die für mich unkontrolliert abgelaufen ist und sehr unbefriedigend aus dem Grund weil eben keine inhaltliche Kritik geäußert wurde, sondern eine sehr unpassende und aus meiner Sicht, aus meiner Sicht nicht adäquate und auch (.) nicht passende Kritik. Also nicht inhaltlicher Art, sondern eben auch persönlicher Art usw. Und ich habe auf diese persönliche Kritik sehr persönlich reagiert“ (14)

Ebenfalls auf **Rolle vs. ganze Person** bezogen wird davon ausgegangen, dass ein professionelles Verhältnis mit besonnener Reaktion wünschenswert sei, auch in Hinblick auf ein Sich-schützen vor übermäßiger Belastung (durch einen Konflikt)

„Das konnte ich immer sachlich klären und ihn auf ne faire Art und Weise irgendwie auf seiner eigenen Defizite hinweisen. Das konnte ich immer. Das war immer möglich“ (93)

„Und da, ja, da hab' ich halt eben reagiert, weil ich den Impuls hatte, ich muss irgendwie reagieren, aber aus der Moderationssicht oder vielleicht sogar aus der kollegialen Sicht in der Situation vielleicht überschnell oder überreagiert hab' ich vielleicht“ (240)

„über mein eigenes Verhalten war ich irritiert, weil das nicht die Art und Weise ist, wie ich mit Konflikten, mit Schülern normalerweise umgehe. Und, ja, hat mich dann eben ratlos gemacht und Zweifel hinterlassen bezüglich meiner Verhaltensweise in Konfliktsituationen“ (30)

„Das hat ja auch ein bisschen was damit zu tun, wie man mit seiner eigenen Lehrerrolle umgeht. Entscheide ich mich jetzt wirklich noch sehr viel mehr persönliche Energien reinzubringen, indem ich sa-

ge, wie ich mich da fühle, oder entscheide ich mich eben als Lehrerpersönlichkeit eine Situation herbeizuführen, die zwar konfliktreich ist, aber wo ich mich zumindest ein bisschen weiter schütze irgendwie“ (320)

„Wenn man dann als Lehrer auch diesen Schutz bekommt, respektiert zu werden“ (289)

Eine weitere Positionierung zu **Rolle vs. ganze Person** geht davon aus, dass die ganze Person Belastungen ertragen müsse.

„das Gefühl auf meiner Seite, dass ich in der Arbeit, in die ich sehr viel Herzblut reinstecke, so gekränkt wurde auch. Das ist auch ein Aspekt meiner Persönlichkeit, also ich liebe diesen Beruf wirklich sehr und stecke da viel Energie rein und das ist für mich ne Erklärung im Nachhinein gewesen, dass es auch natürlich irgendwie ne persönliche, ne Kränkung des persönlichen Einsatzes oder ne Missachtung des persönlichen Engagements“ (172)

Eine Rolle für die Begründungen der Lehrkraft spielen Positionierungen zu **erfolgsstörenden Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern** und zu **erfolgsstörenden Umständen**. So wird zu ersterem von einem Mangel an Reflexionsvermögen und ‚Beratungsresistenz‘ ausgegangen. Zu den Umständen wird ein Fehlen einer Vorgabe für Konfliktsituationen konstatiert, gleichzeitig darauf verwiesen, dass Vorgaben umgesetzt werden müssten und deshalb Zeit fehle. Auch auf einen hohen Handlungsdruck verweist eine Positionierung.

„Naja, er war schon ziemlich beratungsresistent manchmal. Er war jetzt nicht der reflektierteste Schüler“ (102)

„Da gibt's keine Ablaufsystematik, wie's in Konfliktsituationen sozusagen, wie man so was moderieren könnte usw., so was gibt es nicht. Und da, ja, da hab' ich halt eben reagiert, weil ich den Impuls hatte, ich muss irgendwie reagieren“

„aber es gibt halt auch die Anforderung, dass man diesen Konflikt nicht ewig ausweiten kann – irgendwann muss es zu Ende kommen und dann kann es sein, dass man – ob das nun richtig ist oder falsch, mag dahin gestellt sein – dass man dann ne Entscheidung trifft, die eben zu einem Ende der Diskussion führt“ (314)

„Wie viele Entscheidungen ein Lehrer während einer Stunde treffen muss und das geht, glaube ich, über tausend Entscheidungen pro Stunde. Und es ist ja klar, dass wenn man über tausend Handlungsoptionen hat, dass man ab und zu mal die falsche trifft. Bzw. eine nicht zielführende, sozusagen. Deswegen ist es ja unterbewusst nicht weniger stressig“ (345)

Bezogen auf **externe Anforderungen und Vorgaben** positioniert sich die Lehrkraft dahingehend, dass sie davon ausgeht, die Schule nach außen repräsentieren und sich an gesellschaftlichen Erwartungen orientieren zu müssen.

„Was das zusätzlich noch erschwert hat, aus meiner Sicht, war eben dass ich neu in dieser Verantwortung des Ansprechpartners für den Bildungsgang war und ich das subjektiv so wahrgenommen habe, dass ich natürlich unter besonderer Beobachtung irgendwie der Betriebe stand, weil eben ein Generationswechsel dort stattgefunden hatte und ich bin da schon auch sehr ambitioniert rangelangen. Und hab' dann in der Situation eben sehr sensibel auf Forderungen reagiert, die eben eine Änderung des Unterrichtsstils herbeiführen sollten. Aus meiner subjektiven Situation weil ich eben noch nicht so erfahren war als Ansprechpartner für den Bildungsgang und ich das Gefühl [hatte]: Ich muss

jetzt irgendwie was tun. Ich muss jetzt, ich bin hier verantwortlich und ich muss sofort ne Besserung herbeiführen“ (205)

„und da kam eben die Frage, Herr [Name der Lk], wofür brauchen wir das denn überhaupt. Da wäre es natürlich naheliegend gewesen zu sagen, weil's im Lehrplan drinsteht; das habe ich aber natürlich nicht gemacht, sondern in der Situation habe ich einfach auf dem Smartboard die Homepage des Fachverbandes aufgemacht“ (367)

Weiterhin in Hinblick auf **externe Erwartungen und Vorgaben** geht die Lehrkraft davon aus, dass die Notwendigkeit, diesen nachzukommen, ein Eingehen auf die Anliegen der Schülerinnen oder Schüler begrenze.

„Sicherlich gibt es Gestaltungsspielräume, inhaltliche, aber die sind ja nicht so groß, wie man sich's wünscht. Wir unterrichten ja nicht in einem System freier Schule. Sondern es gibt ja gesellschaftliche Vorgaben, es gibt Lehrpläne, es gibt externe Anforderungen und da wär's dann schon heuchlerisch, da sozusagen die Option zu eröffnen, aber dann hinterher zu sagen, das ist interessant, was ihr zum Thema machen wollt, wir können das aber nichts anderes machen, als das, was vorgegeben wird“ (359)

Hinsichtlich eines **distanziert-pragmatischen Verhältnisses der Lehrkraft zu Schülerinnen und Schülern** geht die Lehrkraft davon aus, dass ihr Wohlwollen und Engagement durch Schülerinnen oder Schüler nicht ausreichend gewürdigt würde.

„Das ist auch ein Aspekt meiner Persönlichkeit, also ich liebe diesen Beruf wirklich sehr und stecke da viel Energie rein und das ist für mich ne Erklärung im Nachhinein gewesen, dass es auch natürlich irgendwie ne persönliche, ne Kränkung des persönlichen Einsatzes oder ne Missachtung des persönlichen Engagements“ (172)

Bezogen auf ein **Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen oder Schülern** positioniert sich die Lehrkraft einerseits insofern als dass sie davon ausgeht, dass dieses durch die Konfliktodynamik gestört sei. Andererseits geht sie davon aus, dass der Schüler ein ihm entgegengebrachtes Vertrauen missbraucht hätte.

„Und dieses, ja, so ne Lagerbildung irgendwie zu provozieren, in einer Klasse, wo die Stimmung grundsätzlich eigentlich zwischen mir und den Schülern ganz gut war. ... Also, ich glaube nicht, dass das nen Effekt hatte auf die Beziehung zwischen mir und der gesamten Klasse. Aber es hatte einen Effekt darauf, wie die Klasse mit anderen problematischen Situationen umgegangen [ist]. Die sind da irgendwie massiver gewesen“ (187)

„Ich sag': "Ja, ich find' da schon einen Weg." Ich war da jetzt auch nicht so hoffnungslos, dass sich das lösen ließe. Aber der ist dann am Folgetag, also die folgende Woche in die Schule gekommen und hat sich, ja, sehr gequält entschuldigt, kam aber nicht so wirklich von Herzen, sondern man merkte: Er ist von seinem Ausbilder dahin getrieben worden . Das war keine authentische Entschuldigung, sozusagen. So ne "Ja, aber"-Entschuldigung war das. Und sprach mich auf dem Gang an und ich hab' ihn dann in einen extra Raum gebeten, damit man das unter vier Augen besprechen konnte, hab' ihm dann nochmal meine Sichtweise erklärt und er fragte dann, ob denn wieder alles gut wäre und da hab' ich gesagt: "Für mich ist alles gut, wenn eben diese inadäquaten Handlungsstrategien, wenn das aufhört“ (122)

In Hinblick auf ein **distanziert-pragmatisches Verhältnis von Schülerinnen und Schülern zu Schule und Inhalten** findet sich eine Positionierung, die von einer bloß defensiven Bewältigung der

Anforderungen durch die Schülerinnen und Schüler ausgeht. Hier gibt es einen Bezug zur **inhaltlichen Deutungsmacht** bezüglich derer sich die Lehrkraft so positioniert, dass sie von einer Begründungspflicht für die Inhalte und davon ausgeht, dass diese letztlich durch die beruflichen Anforderungen bzw. Prüfungsanforderungen so vorgegeben seien, wie sich dies für die Lehrkraft darstellt (siehe auch externe Vorgaben).

„Der Fachverband hat eine Fachzeitschrift, die heißt [Name der Zeitschrift] und die haben ein Fachartikelarchiv. Da habe ich willkürlich einen Artikel angeklickt, aufgemacht und in diesem einen Artikel waren drei verschiedene Diagramme und Graphiken, die im Zusammenhang mit dem Text interpretiert werden mussten. Und dann hab ich gesagt, wenn ihr in eurem Beruf fachkommunizieren wollt, ihr wollt euch weiterbilden, ihr wollt Dinge verstehen, der Chef gibt euch nen Fachartikel und sagt, das ist wichtig, ich möchte, dass du das interpretierst und auseinandernimmst und dann setzt du das bitte für unsere Abteilung um; und du verstehst diese Grafik nicht und kannst diese Grafik nicht interpretieren, dann bist du aufgeschmissen. Und dann hab ich willkürlich drei weitere Artikel angeklickt und da waren Grafiken drin, dann war für die klar, na ja, wenn ich mich jetzt nicht mit Grafiken auseinandersetze, dann hab ich nachher verloren.... Das war dann für die völlig klar. Trotzdem hatten die natürlich keine Lust, sich damit auseinanderzusetzen, aber der Begründungszusammenhang war völlig klar für die und zwar für die schlüssig, nachvollziehbar“ (382)

Der **soziale Klassenverband** – so eine weitere Positionierung – würde seitens des Schülers als Bühne für die Austragung von Konflikten genutzt.

„Das endete aber oder resultierte dann eben in so einer Situation, wo er versuchte, die ganze Klasse auf emotionale Art und Weise gegen mich aufzubringen“ (54)

8.6 Ernüchert-zögerndes Ausweichen (040101)

Fall (2. Runde ab Zeile 286):

Im Vorfeld einer Klassenarbeit erfolgt eine Bearbeitung von Mathematik-Aufgaben im Unterricht, die in vergleichbarer Form in der darauf folgenden Klausur gestellt werden. Bei der Korrektur dieser Mathematikarbeit wird der Lehrkraft deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben nicht lösen konnten. Die Arbeit fällt insgesamt sehr schlecht aus. Die Lehrkraft spricht die Schülerinnen und Schüler nach Rückgabe der Arbeit auf mögliche Ursachen für das schlechte Ergebnis an. Die Schülerinnen und Schüler liefern keine für die Lehrkraft stichhaltigen Gründe für das schlechte Abschneiden. Die Lehrkraft lässt zu einem späteren Zeitpunkt - nach einer Wiederholung der Lehrinhalte - eine zweite Arbeit zur gleichen Thematik schreiben.

Positionierungen (040101 / Bedeutungs-Begründungs-Muster 5.2.6):

Ein wesentlicher Aspekt des Bedeutungs-Begründungs-Musters sind die Positionierungen zum **distanziert-pragmatischen Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zu Schule und Inhalten**: Dieses Verhältnis wird von der Lehrkraft als Grund für die mangelnde Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler gesehen, Fehler, bzw. Unzulänglichkeiten zu thematisieren.

„Ja, aber das erkenn ich auch, in dem Moment, wo ich so eine Klausur zurückkriege, und ich kriege da so einen (Koffer?) wieder, da habe ich natürlich auch nicht unbedingt Bock, sich mit darüber zu unterhalten, warum das jetzt in die Hose gegangen ist, ne, das ist ja auch immer schwierig und (...) die hatten eben Angst, was wird mit meiner Note“ (87)

„Auf der einen Seite geht's bei mir um eine Zensur, und das ist ihnen vielleicht auch manchmal egal. Auf der anderen Seite geht es um keine Zensur und das ist ihnen auch egal (lacht) und dann bin ich wieder irritiert“ (201)

„Ja, es ist auch sehr wenig gekommen. Hätte dann auch mal jemand gesagt, aber das ist dann mal wieder dieses Rollensystem, dass dann von vornherein niemand sofort sagt: Naja, aber sie haben uns das nicht richtig erklärt. Oder das konnte man nicht verstehen. Oder so ähnlich. Sowas ist auch überhaupt nicht gekommen“ (68)

Als mögliche Ursache für das distanziert-pragmatische Verhältnis wird von der Lehrkraft mangelnde Reife der Schülerinnen und Schüler gesehen.

„Und wo man wirklich am Ende sagen kann: Ich weiß nicht was hier schief läuft ... Nee, ganz schwer. Also das ist ja genau das Gleiche, wenn irgendwo ein Schüler beim Schummeln nicht erwischt wird. Für die zählt ja die geschummelte Zwei mehr als die nicht geschummelte Vier, obwohl der mit der Vier mehr weiß als der, der die Zwei bekommen hat. Aber das ist eben einfach (...) das ist auch eine Reife, die man irgendwann braucht und bekommt aber die man in dem Moment wahrscheinlich nicht hat. Und genauso ist es da eben auch. (...) Weil sie noch nicht lange genug in der Arbeitswelt sind, im Leben sind. Ich weiß es nicht, keine Ahnung“ (115)

Eine weitere wesentliche Ursache für das distanziert-pragmatische Verhältnis ist aus Sicht der Lehrkraft die fehlende Freiwilligkeit bzw. die Schulpflicht.

„Kann auch von, von eben dem ganzen Schulumfeld sein ... Wer würde denn von den Schülern die wir so kennen, einfach, ich kenn keine Zahlen. Wer würde denn freiwillig in die Schule gehen, weil er noch ein Lernzuwachs oder Wissenszuwachs erfahren möchte. Und wer und wie viele würden sagen, nö, kein Bock, will ich nicht. Ich glaube das hängt schon ganz viel zusammen dass es auch einfach ne Schulpflicht ist, also d.h. du musst da hingehen und das ist ja bei uns eigentlich hier noch viel extremer oder sagen ja eben auch und hören wir ja auch ‚um Gottes Willen, Berufsschule, bist du verrückt?‘ das will ja gar keiner, oder so und viele glauben ja, dass BS eine ganz schlimme Schule ist. Also ich glaube dass das was mit dieser Pflicht behaftet ist und alles was man machen muss ist glaub ich eher negativ besetzt und deshalb weiß ich auch nicht wer hier freiwillig in die Schule gehen würde. ... ja weil wir ja eben darüber gesprochen haben, eigentlich geht man ja in die Schule, weil man ja eigentlich ein Wissenszuwachs haben möchte ... Also quasi freiwillig aber es geht keiner freiwillig in die Schule. So grundsätzlich“ (376)

Prinzipiell gibt es seitens der Lehrkraft die Möglichkeit, ein nicht distanziert-pragmatisches Verhältnis zu fördern, dem stünden aber ggf. negative Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber, die durch Mangel an Anerkennung und Wertschätzung zustande gekommen sein können.

„vielleicht muss man dann ja anders fragen oder bzw., anders antworten oder eben sie dazu bringen. dass sie das was sie dann eigentlich schon Wissen auch anwenden können, oder eben also wie gesagt interessanter machen eben diese Motivation, also diese intrinsische Motivation einfach da die da eben eine ganz große Rolle spielt und ähm, aber ich glaube trotzdem dass sie auch ganz schlechte Erfahrungen gemacht haben in dem Moment wo sie dann gefragt haben auch in ihrer bisherigen Schulzeit wahrscheinlich und ihrem bisherigen Leben“ (356)

„Und aber die Frage ist jetzt, wo kommt es dann zu einem Punkt, wo man dann merkt, das ist dann jetzt auf einmal vorbei. So das kann ja eigentlich nur kommen, wenn man in dem Moment wo man fragt, schlechte Erfahrungen macht. Also das das irgendjemand entweder gar nicht antwortet und du

das Gefühl hast "na gut, dann frag ich eben nicht mehr, oder dass du eben ähh, also negative Antworten auf deine Fragen bekommst , "wieso weißt du das nicht" oder keine Ahnung, also das man keine, ja ne gewisse, ich will nicht sagen Wertschätzung, aber dass man auf jeden Fall nicht anerkennt , das jmd., nachfragt oder Interesse hat an etwas und das muss ja irgendwann verloren gehen" (340)

Letztlich hänge das Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zu Schule und Inhalten aber von deren persönlicher Entwicklung, die vor allem von den Erfahrungen in der betrieblichen Praxis geprägt sei, ab. Dabei gebe es dann Schülerinnen und Schüler, die ‚mehr‘ wollten und andere, die sich mit ‚weniger‘ zufrieden geben würden (hier wird ein Zusammenhang mit **Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern**, bezogen auf deren Selbststeuerung, hergestellt; ebenso einer zu **gesellschaftlichen Gegebenheiten**, wenn von einer Parallelität dieser Unterschiede in den Eigenschaften und unterschiedlicher Teilhabe an Verfügung in der betrieblichen Arbeitsteilung ausgegangen wird)

„Ja, ja und auch mit der Reife und mit der persönlichen Entwicklung die auch einfach so eine Ausbildung mit sich bringt. (???) Auch Bamberg (?) oder so sagt immer sittliche Reife, moralische Reife erreicht man nur durch Arbeit. ne so nen alter Pädagoge war das auch und das ist auch schon was dran ... Weil man Verantwortung übernehmen muss ... Ich glaube bei den meisten schon, es ist dann nur unterschiedlich dann ausgeprägt und die einen, die möchten dann weitermachen, also ich sag mal so nen Unternehmen braucht immer n paar Wassereimerträger und auch n paar Häuptlinge und das erkennt man dann bei den Azubis schon ganz deutlich ... (da) gibt es ... welche, die, die blicken weiter voraus und wollen auch mehr und wollen das mehr steuern, mehr lenken in den Möglichkeiten, die sie da haben ... (und dann welche) die einfach nur ich sag mal in Anführungsstrichen, die, die durch die Prüfung durch wollen, weil sie wissen, dass sie anschließend ihren Arbeitsplatz haben und dort arbeiten können und damit sind die sehr zufrieden und deshalb geht es für die in erster Linie darum durch die Prüfung zu kommen und deshalb machen sie die ganzen Prüfungsvorbereitungen mit die wir dann noch so haben oder diese ganzen Wiederholungen und ähh, warten aber darauf dass ihnen jemanden etwas bringt, dass sie etwas machen könne. Und die die weiter wollen, die sind schon so, dass sie eben auch, ich sag mal, die fordern auch mehr ein“ (408)

Allerdings würden sich auch die Schülerinnen und Schüler, die ‚mehr‘ wollten in Hinblick auf die Schule vor allem auf das Bestehen der Prüfungen beziehen.

„also da muss man sich auch nichts vormachen. denen geht es dann in erster Linie darum, die Prüfung zu bestehen aber die wollen die dann natürlich ein bisschen besser bestehen, insgesamt haben sie auch nen eigenes Interesse daran einen etwas größeren Wissenszuwachs zu erreichen. Aber es ist schon ganz ganz viel auf die Prüfungen ausgelegt, das wird deutlich“ (417)

Leistungsbewertung

In Hinblick auf die **Leistungsbewertung** positioniert sich die Lehrkraft so, dass sie bei den Schülerinnen und Schülern eine wesentliche Verantwortung für die Ergebnisse sieht.

„Aber grundsätzlich würde ich erst mal den Schülern gegenüber sagen: Also, ich glaube, wenn, müsst ihr auch selber auch hinterfragen. Und wir haben über einen bestimmten Zeitraum haben wir das einfach gemacht und ich habe euch gefragt, ob alles in Ordnung ist, und wir haben Beispiele dann noch durchgerechnet und es ist so in die Hose gegangen, also denke ich, überlegt selber auch mal, woran es gelegen haben könnte. Und da will ich dann auch eine realistische Einschätzung von euch, und ihr könnt mir auch sagen: Wir waren zu faul, wir haben nichts gemacht. Wir hatten keine Lust. Ist ja ok, dann kann ich das auch akzeptieren“ (56)

Andererseits geht die Lehrkraft davon aus, dass Schülerinnen und Schüler durch Leistungsbewertungen auch eingeschüchtert werden können.

„ich kriege da so einen (Koffer?) wieder, da habe ich natürlich auch nicht unbedingt Bock, sich mit darüber zu unterhalten, warum das jetzt in die Hose gegangen ist, ne, das ist ja auch immer schwierig und (...) die hatten eben Angst, was wird mit meiner Note. Das war deren größte Angst“ (87)

Die Lehrkraft sieht einen Zusammenhang zwischen ihren Vermittlungsbemühungen, dem Lernen der Schülerinnen und Schüler und den Zensuren der Klassenarbeit, so dass sie von diesen auf ein Gelingen bzw. Mislingen ihrer Vermittlung zurückschließt (hier wird ein Zusammenhang mit der **Herstellbarkeit von Erfolg** insofern konstatiert als dass bei ausreichender fachlicher Kompetenz der Lehrkraft Erfolge in den Leistungsmessungen bewirkt werden können, bzw. bei Einschränkungen dieser Kompetenz so verstandener Erfolg gefährdet sein kann).

„Und in dem Moment hat man das Gefühl, es hat eben nicht funktioniert und da ist man mit seiner eigenen Arbeit einfach unzufrieden, wahrscheinlich auch. Weil das geht ja nicht spurlos an einem vorbei, das ist mir ja nicht total egal, sonst würde ich mich da nicht darüber ärgern. Aber man will ja was erreichen, man will ja was vermitteln, und das scheinbar, bei so einem Prozess, hat das nicht hingehauen. Und welche Gründe da auch immer eine Rolle spielen, aber wie gesagt, diese Vermittlung, oder weshalb man das ja macht: Das man anderen was beibringen möchte und das die ja was lernen wollen, sollen, und man das denen vermitteln möchte, das ist einfach total in die Hose gegangen“ (279)

„Hätte ich total cool gefunden. Freut man sich ja auch selber, weil man eben auch dieses Gefühl hat: Ok, das war gut. Das hat irgendwie funktioniert“ (270)

„Und natürlich zweifle ich dann auch an mir selber immer, weil ich A: kein Mathematik-Lehrer bin, weil Mathe ich glaube in meiner Kindheit, in meiner Schulzeit nie ein Fach gewesen ist, was ich gerne gemacht habe. Und vielleicht dadurch auch in mir selber so gewisse Unsicherheiten kommen oder Zweifel, ob ich denen das richtig rüberbringen kann“ (33)

Auch wenn sich die Lehrkraft hinsichtlich einer Verantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihre Zensuren positioniert, so unterstellt sie gleichzeitig doch die Möglichkeit, dass diese ggf. selbst nicht in der Lage sind, sich richtig einzuschätzen.

„Also vielleicht sind wir alle, sowohl SuS, wie auch ich als Lehrperson in dem Moment ähm, ah, alle sehr überrascht gewesen und äh, stehen da achselzuckend, weil wir nicht genau wissen was da schief gelaufen ist und ähh es waren ja auch , (???) an sich gute Schüler dabei, wo es nicht so gut lief und ich eigentlich gedacht hätte, es hätte insgesamt besser laufen müssen“ (322)

Die Lehrkraft sieht in Ergebnissen, die als Zensuren von Leistungstests festgehalten sind, die relevanten Maßstäbe für Bewertungen in Hinblick auf die Frage, ob der Unterricht ‚verstanden‘ wurde.

„ja, nein wenn ich das so sehe, das hört sich alles sehr schwammig an, das hat den Eindruck, keine plausible Erklärung, ne echte Antwort und das fehlt alles, klar das fehlt. Und da würd ich fragen ok, da muss man, weiß nicht, vielleicht direkt für jeden irgendwie ne Ergebnissicherung deutlicher machen. ... Äh dass ich mehr davon ausgehen kann, dass die SuS den Mathematikunterricht verstanden haben ... Genau, und zwar nicht so in der Breite, da krieg ich keine Antwort, sondern dass ich dann (...) ja irgend ein System habe, direkt mehr zu bewertende Ergebnisse von den SuS bekommt“ (303)

Vertrauensverhältnis

Die Lehrkraft geht davon aus, dass das Vertrauensverhältnis zwischen ihr und den Schülerinnen und Schülern von diesen möglicherweise als unzureichend gesehen wird, da diese den Eindruck haben schlecht behandelt worden zu sein bzw. bereits früher schlechte Erfahrungen in der Schule gemacht haben.

„...dann fühle ich mich ungerecht behandelt, und das kann ja auch sein, dass das dann dazu führt, dass der dann auch sagt: Och, nö, der kümmert sich ja sowieso nicht um mich oder beachtet mich nicht oder hilft mir sowieso nicht. Und das weiß man eben auch nicht, aber das sind eben auch Gedankengänge, die eben ein Schüler oder eine Schülerin haben könnte“ (216)

„...aber ich glaube trotzdem dass sie auch ganz schlechte Erfahrungen gemacht haben in dem Moment wo sie dann gefragt haben auch in ihrer bisherigen Schulzeit wahrscheinlich und ihrem bisherigen Leben“ (356)

„Vertrauen kann auch durch Verweise Fehler/Mängel zerstört werden. Die Frage ist ob diese Angstbesetzung ob die wirklich durch (Pause) durch nen mangelndes Vertrauen zwischen Schülern und Lehrern zustande kommt, diese Angstbesetzung, das weiß ich nicht genau“ (506)

In mangelndem Vertrauens der Schülerinnen und Schüler sieht die Lehrkraft eine mögliche Ursache für die Zurückhaltung der Schülerinnen und Schüler bei der Offenlegung von Gründen für die schlechten Ergebnisse.

„da habe ich natürlich auch nicht unbedingt Bock, sich mit darüber zu unterhalten, warum das jetzt in die Hose gegangen ist, ne, das ist ja auch immer schwierig und (...) die hatten eben Angst, was wird mit meiner Note. Das war deren größte Angst. Ja, wie machen wir das denn jetzt“ (88)

Die Lehrkraft erachtet es als möglich und erforderlich, durch ein Entgegenkommen das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler zu fördern (siehe auch unten bei distanziert-pragmatisches Verhältnis der Lehrkraft zu den Schülerinnen oder Schülern). In der Reflexion spielt sie für sich dann die Handlungsoption durch die Schülerinnen und Schüler nach Gründen zu fragen und positioniert sich dabei in Hinblick auf das Vertrauensverhältnis so dass ein wechselseitig vertrauensvoller Umgang wünschenswert sei und durch Empathie und Unterstützung, aber auch durch Absprachen mit anderen Lehrkräften (siehe dazu unten bei externe Erwartungen / Vorgaben) gesichert werden solle.

„weil man denen ja selber auch irgendwie, ich weiß nicht, denen keinen reinwürgen will oder in dem Sinne, aber (...) wie gesagt, weil ich da schon einsehe: Vielleicht hat es auch an dir eben gelegen, dass du es nicht richtig rübergebracht hast, und dann kannst du es nicht auf dem Rücken derer austragen“ (101)

„Das wäre jetzt schon sehr spannend das einfach mal von denen zu wissen ne, warum ist Mathe angstbesetzt z.B. ... Also ich müsste fragen, wie sie den Unterricht erlebt haben, ob sie das Gefühl haben, dass sie in den Unterricht einen Lernzuwachs hatten, wo ich ja glaube, dass das nicht der Fall ist, aber ich würde es trotzdem fragen. Ob sie das Gefühl haben, dass sie während dieser Unterrichtseinheit oder dieses Lernens dieser Mathematik oder Problematik, ausreichend Hilfe bekommen haben, dass sie das Gefühl hatte, dass sie Fragen stellen durften, weil wir das ja vorhin auch hatten, dass die Angst haben evtl. Fragen zu stellen, dass sie Fragen stellen dürfen“ (548)

„Ähm, ich glaube das hängt einfach mit das sind so Kleinigkeiten, so Pünktlichkeit, Unpünktlichkeit, essen im Unterricht und solche Sachen, so wo viele dann, oder was war denn z.B. noch.... So Käppis im Unterricht oder solche Sachen und wenn das SuS merken, dass es Absprachen unterhalb der Kollegen gibt, das vereinfacht das insgesamt aber das ist jetzt (???) dass man innerhalb der Klasse, ich

finde vernünftige Atmosphären schafft, wertschätzende Atmosphären schafft, dann hilft das schon unheimlich viel und dann kann vieles einfach ganz schnell glaube ich auch also klären, d.h. nicht dass man es nicht ernst nimmt oder wahr nimmt, sondern dass man einfach offen und ehrlich ist“ (588)

Die Positionierungen der Lehrkraft in Hinblick auf ein **distanziert-pragmatisches Verhältnis zu den Schülerinnen oder Schülern** beziehen sich auf ein Wohlwollen, das bei eigener Unsicherheit den Schülerinnen und Schülern entgegengebracht werden sollte, bzw. auf ein Entgegenkommen um Härten zu vermeiden.

„weil man denen ja selber auch irgendwie, ich weiß nicht, denen keinen reinwürgen will oder in dem Sinne, aber (...) wie gesagt, weil ich da schon einsehe: Vielleicht hat es auch an dir eben gelegen, dass du es nicht richtig rübergebracht hast, und dann kannst du es nicht auf dem Rücken derer austragen“ (101)

Inhaltliche Deutungsmacht

Hinsichtlich der inhaltlichen Deutungsmacht positioniert sich die Lehrkraft zu der Möglichkeit, dass ihr Lehrangebot bzw. ihre inhaltlichen Deutungen von den Schülerinnen und Schülern nicht verstanden werden. Sie rechnet mit der Möglichkeit, dass ihre inhaltliche Deutungsmacht begrenzt und die Ursache für das ‚Misslingen‘ ist.

„Weil das geht ja nicht spurlos an einem vorbei, das ist mir ja nicht total egal, sonst würde ich mich da nicht darüber ärgern. Aber man will ja was erreichen, man will ja was vermitteln, und das scheinbar, bei so einem Prozess, hat das nicht hingehauen. Und welche Gründe da auch immer eine Rolle spielen, aber wie gesagt, diese Vermittlung, oder weshalb man das ja macht: Das man anderen was beibringen möchte und das die ja was lernen wollen, sollen, und man das denen vermitteln möchte, das ist einfach total in die Hose gegangen“ (279)

„Und ich war entsprechend irritiert, weil ich damit überhaupt nicht gerechnet hatte, mit dem Ergebnis überhaupt nichts anfangen konnte, und wirklich nicht wusste: Woran liegt das? Ich wusste nicht: Liegt es jetzt daran, dass die Schüler nicht gelernt haben, liegt es daran, dass ich das Thema, den Inhalt nicht richtig weitergeben konnte, dass sie das einfach nicht gelernt haben bei mir?“

„Wahrscheinlich sind soziale Lernaspekte glaub ich nicht so sehr ne Rolle, sondern eher diese gegenständlichen Lernaspekte wahrscheinlich. Und dann die logische, didaktische Interaktion die da ne Rolle spielt“ (325)

Eine Stärkung ihrer inhaltlichen Deutungsmacht verspricht sich die Lehrkraft von klaren (schulinternen) Festlegungen auch zu Inhalten (siehe hierzu auch unten bei externe Erwartungen / Vorgaben). Gleichzeitig positioniert sie sich dabei zu einer Begründungspflicht für die vermittelten Inhalte.

„dass ich sage Unterricht darf nicht von dem Typen abhing der da vorne den Unterricht gestaltet, sondern das müssen ganz klare Richtlinien, transparente Richtlinien sein und klare Vorgaben sein, wann bestimmt bestimmte Inhalte einfach erreicht werden, also diese Zielsetzung die damit verfolgt werden“ (663)

Soziale Deutungsmacht

Bezogen auf die soziale Deutungsmacht gibt es eine deutliche Positionierung der Lehrkraft zu deren Begrenztheit als Unzulänglichkeit.

„Ich weiß nicht, ob meine Ansprache dann entsprechend war, weil ich eben wissen wollte, woran das liegt. Ich habe da aber auch keine echte Antwort bekommen, und das war eben eine totale Unzufriedenheit“ (24)

„Das fand ich dann auch zu einfach, sag ich mal, weil ich ja auch den Grund nicht kenne, oder nicht kannte, und er ist nachher auch nicht richtig rübergekommen“ (62)

„Also, da ist man manchmal selber auch so ein bisschen - ich weiß auch nicht - eingeschnürt oder gehandicapt oder man hat in dem Moment einfach noch nicht so das Muster, wie ich jetzt damit umgehen kann. Wobei das sicherlich dann nachher eine Möglichkeit gewesen wäre, einfach zu sagen: Ok, woran hat es gelegen? Was ist unser Problem? Oder unser gemeinsames Problem hier jetzt?“ (82)

Aus Sicht der Lehrkraft ist ihre soziale Deutungsmacht berechtigt und rechtfertigt die Entscheidung, die Arbeit zu werten; verbunden ist dies mit der Erwartung, dass die Schülerinnen und Schüler dies akzeptieren und sich einsichtig zeigen müssten.

„Und dann kommt ja als erstes die Frage: Ja dann, mit dem Schnitt können wir die ja gar nicht werten. Und dann bin ich so an einem Punkt wo ich sage: Warum? ... Und ich sage: Natürlich kann man die werten. Und dann ist es natürlich schon so, dass ich dann sage: Wir sind nicht immer so, dass das, was ich nicht gelernt habe, nur am Lehrer liegt, also ich habe natürlich erst mal meine Schuld von mir gewiesen ((lacht)) und da ich, was ich eben sagte, (gar nicht?) der Typ bin, der dann sagt: Ok, vielleicht hast du selber ja Bockmist gebaut, oder hast das nicht richtig rübergebracht . Also, da hinterfrage ich mich dann schon, woran das gelegen haben kann. Aber grundsätzlich würde ich erst mal den Schülern gegenüber sagen: Also, ich glaube, wenn, müsst ihr auch selber auch hinterfragen“ (50)

Letztlich positioniert sich die Lehrkraft in der Situation trotz aller Zweifel so, dass sie den Modus der Konfliktbearbeitung bzw. -beendigung aus ihrer sozialen Deutungsmacht ableitet.

„Also vielleicht sind wir alle, sowohl SuS, wie auch ich als Lehrperson in dem Moment ähm, ah, alle sehr überrascht gewesen und äh, stehen da achselzuckend, weil wir nicht genau wissen was da schief gelaufen ist und ähh es waren ja auch , (???) an sich gute Schüler dabei, wo es nicht so gut lief und ich eigentlich gedacht hätte, es hätte insgesamt besser laufen müssen und äh, da müssen wir wirklich dann... ja...(Pause) Wahrscheinlich sind soziale Lernaspekte glaub ich nicht so sehr ne Rolle, sondern eher diese gegenständlichen Lernaspekte wahrscheinlich. Und dann die logische, didaktische Interaktion die da ne Rolle spielt“ (325)

Operative Deutungsmacht

In Hinblick auf die operative Deutungsmacht positioniert sich die Lehrkraft so, dass sie davon ausgeht, dass die Schülerinnen und Schüler von ihr erwarteten, ihnen wie sie sich auf die Prüfung vorbereiten sollten.

„deshalb geht es für die in erster Linie darum durch die Prüfung zu kommen und deshalb machen sie die ganzen Prüfungsvorbereitungen mit die wir dann noch so haben oder diese ganzen Wiederholungen und ähh, warten aber darauf dass ihnen jemanden etwas bringt, dass sie etwas machen können“ (406)

Rolle vs. ganze Person

Bezüglich des Spannungsverhältnisses Rolle vs. ganze Person positioniert sich die Lehrkraft als ganze Person wenn sie die damit verbundene Belastung in Frage stellt.

„Und wenn man es dann auch da schafft, vielleicht noch ein bisschen mehr Verzahnung hinzubekommen, wäre das sicherlich sinnvoll, aber da steckt natürlich 'ne Menge (...) Arbeit mit drin.“ (164)

Ebenfalls mit der ganzen Person ist die Irritation verbunden, da das wünschenswerte (professionelle) Verhältnis mit der entsprechenden Distanz zu sich verbunden wäre.

„Und vielleicht dadurch auch in mir selber so gewisse Unsicherheiten kommen oder Zweifel, ob ich denen das richtig überbringen kann“ (33)

„weil man, ich glaube, in dem Moment auch persönlich so mit (...) selber involviert ist, und da fehlt einem einfach so diese Objektivität und so über den Dingen zu stehen und zu sagen: So, das ist jetzt deine Lösungsmöglichkeit oder eine Lösungsmöglichkeit (...) so schnell hat man die glaube ich nicht“ (260)

„Weil das geht ja nicht spurlos an einem vorbei, das ist mir ja nicht total egal, sonst würde ich mich da nicht darüber ärgern“ (274)

Hilfe / Unterstützung

Die Lehrkraft positioniert sich zu Hilfe / Unterstützung indem sie diese als wegen der Unklarheit der Situation als nicht leistbar einstuft, dass aber ein Bemühen und ein Ernstnehmen und Verstehen der Schülerinnen und Schüler durchaus wünschenswert sei.

„Also, da ist man manchmal selber auch so ein bisschen - ich weiß auch nicht - eingeschnürt oder gehandicapt oder man hat in dem Moment einfach noch nicht so das Muster, wie ich jetzt damit umgehen kann“ (79)

„Ich glaub ja, also wahrscheinlich kann man da dran arbeiten dass man äh, mehr Unterbrechungen macht, das man mit anderen einfach noch intensiver arbeitet. In großen Arbeiten letztendes soll man da mehr auf die SuS eingehen, ob es verstanden oder nicht verstanden ist. Ich weiß nicht, aber möglich ist das“ (307)

„Also dass man auch merkt, dass sie zu einem kommen, wenn sie ein Problem haben oder wenn irgendwo der Schuh drückt und solche Sachen. Und wenn sie merken, dass sie wahrgenommen werden, das sie ernst genommen werden, wenn sie merken, wenn ein Problem da ist, dass wir ... versuchen gemeinschaftlich da eine Lösung hinzubekommen“ (595)

Bezogen auf **(erfolgs-)störende Eigenschaften** kommt für die Lehrkraft als Möglichkeit Faulheit oder ‚Unlust‘ von Schülerinnen oder Schülern in Betracht. Als möglich wird aber auch gesehen, dass es manchen Schülerinnen und Schülern an Verantwortung fehle. Als Ursache für erfolgsstörende Eigenschaften kämen schlechte Erfahrungen in Frage.

„weil ich jetzt auch nicht genau wusste, ob sie vielleicht auch nur aus Faulheit oder aus 'keine Lust' oder Ähnlichem sich so verhalten haben, wie sie sich verhalten haben und das eben dieses Ergebnis rausgekommen ist“ (20)

„Ja, ja und auch mit der Reife und mit der persönlichen Entwicklung die auch einfach so eine Ausbildung mit sich bringt. (???) ... Weil man Verantwortung übernehmen muss ... Ich glaube bei den meisten schon, es ist dann nur unterschiedlich dann ausgeprägt“ (389)

„aber ich glaube trotzdem dass sie auch ganz schlechte Erfahrungen gemacht haben in dem Moment wo sie dann gefragt haben auch in ihrer bisherigen Schulzeit wahrscheinlich und ihrem bisherigen Leben“ (356)

In Hinblick auf **(erfolgs-)störende Umstände** positioniert sich die Lehrkraft derart, dass das Fach generell angstbehaftet sei. Bezogen auf die Institution wird von der Notwendigkeit ausgegangen, Pläne umsetzen zu müssen, welche die Möglichkeiten der Lehrkraft ebenso einschränke wie inhaltliche Vorgaben durch Prüfungen. Umgekehrt positioniert sich die Lehrkraft so, dass das Fehlen verbindlicher Muster (als eigene Handlungsroutine) beklagt.

„Dann denke ich, Mathematik ist auch sehr angstbehaftet bei den Schülerinnen und Schülern, weiß nicht warum“ (228)

„Meistens ist es ja so, dass dann auch die Klausuren bei uns, weil wir ja Blockunterricht haben, eher am Ende des Blockes sind und da jetzt, so schnell war ich auch nicht in der Lage zu sagen: Ok, jetzt kommt noch ein Feedback dazu“ (77)

„Ja, und behindert wird das teilweise eben dadurch, dass man bestimmte Vorgaben hat, jetzt in diesen zentralisierten Prüfungen“ (137)

„und irgendwann kommt einfach jetzt die Vorgabe und dann ist es einfach auch unser Ziel natürlich, die durch die Prüfung zu bringen und sie haben ja auch ein Recht, dass sie hier soweit vorbereitet werden, dass sie diese Prüfung schaffen“ (155)

„oder man hat in dem Moment einfach noch nicht so das Muster, wie ich jetzt damit umgehen kann“ (79)

Hinsichtlich der **Verhaltensbeeinflussung** werden folgende Positionierungen sichtbar: Die Schülerinnen und Schüler müssten dahin gebracht werden, mehr Verantwortung zu übernehmen (gleichzeitig wird konstatiert, dass diese aus der Arbeit in den Betrieben, nicht aus der Schule komme) und selbstständiger zu werden.

„Das kann man dadurch auch noch zusätzlich erreichen, dass man also ihre eigenen Verantwortung dadurch auch ja steigert, also die haben dann quasi die Wahl dann, entweder bin ich mit dem zufrieden was ich jetzt habe, es muss ja nicht dann sofort in den Keller gehen, aber sie haben dann selber die Möglichkeit“ (491)

„wir wollen sie ja auch dazu hinbringen, dass sie sich bestimmte Fragen selber beantworten können und dass sie es lernen selber zu beantworten, ne, da wollen wir ja auch hin“ (345)

Bezogen auf die **Normendurchsetzung** geht die Lehrkraft von einer Erwartung der Schülerinnen und Schüler aus, dies als Lehrkraft zu tun. Verbunden ist dies mit einer Positionierung zum **Machtverhältnis der Lehrkraft zu den Schülerinnen und Schülern** in der Weise, dass die Lehrkraft davon ausgeht, die Interessen der Klasse gegenüber einzelnen Schülerinnen oder Schülern vertreten zu müssen.

„Schummeln oder so, solche Sachen und wenn die merken, da gibt's keine zwei Meinungen, da ist jmd. der hat geschummelt, dann wollen die auch dass der quasi, auf jeden Fall das diese Arbeit dementsprechend nicht gewertet wird oder eben schlecht bewertet wird und dann möchten nicht das da noch irgend so ne Hängepartie daraus wird, das finden die doof, das merkt man“ (614)

Die Positionierungen zu **externen Erwartungen bzw. Vorgaben** schließen ausdrücklich eine Orientierung an diesen und eine Ausrichtung des Handelns an diesen ein. Prüfungen werden als Erfolgsmaßstab gesehen. Schulinterne verbindliche Regelungen und Absprachen werden als hilfreich für gelingenden Lehr-Lern-Prozesse angesehen. Andererseits wird von einer Einschränkung der eigenen Mög-

lichkeiten als Lehrkraft durch Vorgaben ausgegangen. Es gibt eine Orientierung an den gesellschaftlichen Gegebenheiten betrieblicher Hierarchie.

„und sagen, ok wie laufen jetzt diese Zentralprüfungen ab, welche Inhalte laufen in den Zentralprüfungen, was wird da gefragt und wie können wir jetzt wieder diesen Rückschluss machen, wie können wir jetzt Unterrichtlich unserer SuS vorbereiten, dass sie dann später die Möglichkeiten haben, dann das zu schaffen, d.h. ja nicht dass hier jetzt nicht läuft oder dass sie nicht lernen, nur ist ja blöd, wenn sie was Falsches lernen, sag ich jetzt mal ne, ohne auf diese Zentralprüfung vorbereite“ (686)

„unser Ziel natürlich, die durch die Prüfung zu bringen und sie haben ja auch ein Recht, dass sie hier soweit vorbereitet werden, dass sie diese Prüfung schaffen“ (155)

„Ja, und behindert wird das teilweise eben dadurch, dass man bestimmte Vorgaben hat, jetzt in diesen zentralisierten Prüfungen“ (137)

„und das war immer ein Grund dafür warum ich das auch immer mitgemacht habe, dass ich sage Unterricht darf nicht von dem Typen abhing der da vorne den Unterricht gestaltet, sondern das müssen ganz klare Richtlinien, transparente Richtlinien sein und klare Vorgaben sein, wann bestimmt bestimmte Inhalte einfach erreicht werden, also diese Zielsetzung die damit verfolgt werden und ähm ja, das weiß ich nicht, ob das so gelingt oder gelungen ist oder ob das gelingen sollte, so das war immer so dass ich gesagt habe es muss eine Möglichkeit geben, dass alle ihren Abschluss schaffen und dass alle die Möglichkeit haben guten Abschluss zu schaffen“ (666)

„weil die ganzen Prüfungen und was die Kammer macht und diese Einflüsse von außen nicht abgestimmt sind auf diese Lernentwicklung und Unterrichtsentwicklung die jetzt auch mit DQR und so weiter, die dort eigentlich eingeführt werden soll, weil das überhaupt kein, kein gemeinschaftliches System dahinter steckt, das macht das so problematisch“ (466)

„Ich glaube bei den meisten schon, es ist dann nur unterschiedlich dann ausgeprägt und die einen, die möchten dann weitermachen, also ich sag mal so nen Unternehmen braucht immer nen paar Wassereimerträger und auch nen paar Häuptlinge und das erkennt man dann bei den Azubis schon ganz deutlich“ (391)

8.7 Restringierend-eingeengtes Ausloten (040102)

Fall (2. Runde ab Zeile 270):

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

men haben, gibt es Äußerungen der Unzufriedenheit, da die, die zu spät gekommen waren, die Möglichkeit gehabt hätten, sich auf eine nachfolgende Klassenarbeit vorzubereiten. Die Lehrkraft ist mit der gesamten Situation sehr unzufrieden.

Positionierungen (040102 / Bedeutungs-Begründungs-Muster 5.2.7):

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

In Bezug auf die Autorität der Lehrkraft kommen Positionierungen zum Tragen, die einerseits die Möglichkeit in Rechnung stellen, dass diese von den Schülerinnen oder Schülern in Frage gestellt wird und dass andererseits ein Infragestellen mit einer negativen Befindlichkeit der Lehrkraft in Zusammenhang stehen kann.

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

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

„Und dann habe ich das halt gesehen, dass die die ganze Zeit gelernt haben. Und die anderen Schüler haben das natürlich auch gesehen und waren dann auch entsprechend so ein bisschen: Wie jetzt,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

„Ja, also, ich finde, ich sehe das auch so. Die Schüler transferieren die Aufgabe nicht wirklich in ihren Betrieb oder ins Leben, sondern sie sehen es, so empfinde ich das jedenfalls, wirklich als Matheaufgabe. Sie wissen: Ok, es kommt in der Prüfung dran, also für die Prüfung ist es schon wichtig für die

(...) und sie wissen auch, dass sie eben diese entsprechenden Methoden können müssen, um die Prüfung dann ganz gut zu bestehen. Aber sie transferieren das nicht ins wahre Leben. Also, sie denken irgendwie immer... Naja, das Gefühl hat man einfach auch, dass die Aufgaben konzipiert sind, dass das so in dem Betrieb nicht vorkommt. Die Erfahrung hab ich einfach gemacht, egal, eigentlich, welche Schüler, ob man (unverständlich) nimmt“ (237)

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

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

„Ja gut, verhindern tut das tatsächlich durch diese starren Noten und durch unser starres Notensystem, und gefördert wird es tatsächlich dadurch, dass den Schülern also, wenn wir versuchen, unsere Inhalte zu vermitteln, und die eben so zu vermitteln, dass die Schüler merken: Ah, ich kann es anwenden im Betrieb, das ist ziemlich genau das, was ich da auch brauche, dann fangen sie natürlich auch an, das Ganze so ein bisschen zu hinterfragen und dann geht das ja auch immer so ein bisschen weiter, sage ich mal . Und ich denke, durch solche (...) ja durch so eine duale Geschichte wird das dann so ein bisschen gefördert, dadurch, dass sie das mitnehmen können, dass das nicht wirklich zwei getrennte Geschichten sind“ (145)

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

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

„Ja aber das ist doch ganz häufig diese Geschichte, zum Beispiel, dass die Schüler denken "öh, ich bin ja jetzt hier der Einzige oder die Einzige, die es nicht versteht, ich traue mich das jetzt nicht zu sagen vor der Klasse, weil sie ja auch nicht wissen, dass die anderen es evtl. auch nicht verstanden ha-

ben und ähm na ja, und das ist so ne gesellschaftliche Geschichte einfach irgendwie glaub ich, also dass man einfach nicht gerne zugibt irgendwas nicht zu verstanden zu haben, weil man als blöd dargestellt werden ... also man hat da einfach Hemmungen ... und natürlich auch bei jedem persönlich es gibt auch Schüler die haben überhaupt kein Problem damit, die waren vielleicht nicht in der Klasse oder die haben das nicht gemerkt, dass sie es nicht konnten. Aber ich glaube die meisten haben da schon irgendwo Hemmungen. Ich glaube der Mensch ist einfach so, dass er nicht gerne Fehler zugibt, wer gibt schon gerne Fehler zu? Sollte man können jaaaa, aber das muss man auch erstmal lernen, dass man das macht“ (323)

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

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

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

„Also, mir war das in dem Moment total unangenehm wegen dieser Prüfung auch, dass sie da durch sind ohne Arbeitskleidung. Also, das war mit total unangenehm, da habe ich gedacht: Das kann nicht sein, da laufen hier Leute aus anderen Betrieben rum. Die haben da die Fleischer-Prüfung. Die stören auch die Prüflinge, ja? Also, das geht jetzt hier gar nicht. Sonst wäre es nicht ganz so schlimm wahrscheinlich gewesen“ (109)

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

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

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

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

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

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

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

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

8.8 Erläuternd-paternalistisches Kurshalten (040201)

Fall (2. Runde ab Zeile 143):

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

Positionierungen (040201 / Bedeutungs-Begründungs-Muster 5.2.8):

Von großer Bedeutung sind die Positionierungen zur Deutungsmacht.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

„Selbst wenn sie den Beruf den sie bei uns erlernen freiwillig gewählt haben, bekomme ich häufig von Schülern die Aussage ja dass die Schule an der Berufsausbildung das notwendige Übel ist, dass sie eigentlich aus der Schule weg gegangen sind, sie hätten ja studiert oder sie hätten ja eine rein schulische Ausbildung gemacht, wenn sie Schule so schön fänden und sie wären eigentlich nur für die betriebliche Ausbildung, aber Schule läuft so mit, also das hör ich bei den überwiegend schwächeren

Schülern, oder die Probleme haben sich anzupassen, bei den Leistungsstärkeren Schülern ist das kein Problem ... diese Aussagen höre ich selten, ich höre dann von den leistungsstärkeren Schülern häufiger, schon im Weihnachtsblock zu sein ist gut, weil im Betrieb brennt gerade die Bude, ist auch mal schön einfach nur 8 Std. am Tag zu arbeiten, also ja, das ist das geringere Übel dann zu arbeiten“ (210)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

sie dann wieder das Vertrauen entwickeln, dass sie auch damit klarkommen, wenn sie die Themenbereiche einfach wiederholen“ (185)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8.9 Zielbezogenes defizitkompensierendes Trainieren (040205)

Fall (2. Runde ab Zeile 340):

Im Vorfeld zur Abschlussprüfung übt die Lehrkraft mit den Schülerinnen und Schülern Strategien zum richtigen Verstehen bzw. Umgang mit den Prüfungsaufgaben. Die Schülerinnen und Schüler zeigen in der Abschlussprüfung sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Teil überwiegend mittelmäßige bis schlechte Leistungen. Die Lehrkraft ist irritiert bzw. geschockt, dass die Schülerinnen und Schüler trotz Vorbereitung die Fragen nicht richtig lesen bzw. verstehen. Sie sucht nach Erklärungen für die schlechten Ergebnisse.

Positionierungen (040205 / Bedeutungs-Begründungs-Muster 5.2.9):

Wesentliche Positionierungen der Lehrkraft beziehen sich auf die **Herstellbarkeit von (Prüfungs-)Erfolg**. So richtet sich eine Positionierung darauf, dass das Training von Methoden und Routinen von den Schülerinnen und Schülern bzw. darauf bezogene Hinweise seitens der Lehrkraft nicht ernst genommen würden. Eine weitere akzentuierte Positionierung ist die, dass die dass der Fall eintreten kann, dass sich Erwartung an einen Erfolg des Methodentrainings nicht erfüllt.

„und auch Gerüchte aus verschiedenen Richtungen von ehemaligen Schülern, von Mitschülern, aus den Betrieben, da gibt es ganz viele Hinweise wo man sich auch fragt, wie kommen die drauf, das ist ja auch nie abgeprüft worden, dann aber auch differenzieren, die Lehrkräfte geben hier ja durchaus auch Hinweise, jetzt nicht ganz konkret ja aber es wird ja, wie TN4 das eben auch sagte, drauf hingewiesen, dass das ein Prüfungsschwerpunkt sein könnte und einfach dann zu differenzieren ich habe Dinge in Betrieben gehört und ich bekomme hier konkrete Hinweise von Lehrkräften, die auch im Prüfungsausschuss sitzen und die meine Prüfer auch später sind . Für mich schwer nachzuvollziehen, warum man dann den Schwerpunkt nicht auf die verlässlichen Infos setzt, sondern eher auf Infos von Freunde von Freuden oder Kollegen hab, zu den ich ein näheres Verhältnis“ (309)

„Na ja, schon auch ob dann da was in meiner Vorbereitung nicht gut gelaufen ist, weil das ja eben die Dinge die nicht gut gelaufen sind, Dinge waren, die wir uns explizit vorher über Wochen angeguckt haben und da stellt man sich natürlich schon die Frage, kann es sein das viel Arbeit so überhaupt gar nicht ankamen, die es gebraucht hätten. Also schon auch nen Zweifel an der Qualität dessen was ich da gemacht hab“ (75)

„Daher in der Vorbereitung immer der Hinweis, dass nicht an beiden Tagen die gleichen Aufgaben kommen und das ist dann ja das was einen zweifeln lässt, weil ich für mich nicht mehr weiß, wie ich das noch deutlicher machen kann, ich mach das schon sehr deutlich“ (132)

Ebenfalls bezogen auf die **Herstellbarkeit von (Prüfungs-)Erfolg** positioniert sich die Lehrkraft dahingehend, dass sie davon ausgeht, dass ein Training von Inhalten und Methoden wesentliche Aufgabe der Lehrkraft sei.

„da hatte ich auch speziell in den Blöcken bevor es in die Prüfungen geht, extra mit denen das auch nochmal geübt wie man denn Aufgaben richtig liest, gerade bei komplexeren Aufgaben, um dass die genaue Aufgabenstellung herzuzuarbeiten und dann erst zu beginnen das ganze doch zu beantworten und deshalb war ich auch so verwundert weil wir das was ganz klares geübt hatten , wir haben uns Regeln überlegt, wie man denn an so eine Aufgabe rangeht, dass man sich erstmal mit nem Textmarker wichtige Kriterien markiert, weil ja in dieser Prüfung gerade auch Aufgaben oft sehr, na ja, sehr viel Begleittext haben, der nicht unbedingt relevant ist nun es eben auch eine Kompetenz der Schüler sein sollte, dass man eben das Wesentliche aus dem Text oder der Fragestellungen herausarbeitet und das hatten wir vorher geübt“ (31)

„Nein ich glaub das ist einfach eine Sache dass man das auch durchgehend mit den weiter machen muss, dass es eben nicht damit getan ist einmal zu sagen, hier ist ne Methode mit der ihr es machen könnt sondern auch regelmäßig wieder drauf zu verweisen und unter Umständen mal wieder dran zu erinnern, dass es da ja Möglichkeiten gibt“ (363)

„ich sah das auf mich bezogen jetzt aber gar nicht so schlimm, weil ich immer drauf hinweise auch im Unterricht, vor Klassenarbeiten, dass man darauf achten soll Aufgaben zu lesen und auch nochmal zu Beginn der Klassenarbeit vornimmt, das man sich immer, mit einem Textmarker sich die wesentlichen Punkte anmarkert und dann erst losschreibt“ (379)

Weiterhin mit Bezug zur **Herstellbarkeit von (Prüfungs-)Erfolg** positioniert sich die Lehrkraft dahingehend, dass eine Einsicht in die Berechtigung und das Zutreffen der Trainingsangaben der Lehrkraft sich bei Schülerinnen oder Schülern ggf. erst nach ‚Misserfolgen‘ einstelle.

„und wenn es dann so ist, dass man für eine Aufgabe weniger Punkte bekommt, weil man es eben nicht gemacht hat, dann kann ich auch gut damit leben, dass mich jemand als Feind ist, obwohl ich

auch merke, dass die Schüler oft sagen, ach dann hab ich es nicht richtig gelesen also das dann mit dem Hinweis, da sprachen wir ja drüber, eine Erkenntnis eintritt“ (384)

In relativ engem Bezug zu der Herstellbarkeit von (Prüfung-)Erfolg stehen die Positionierungen zu Erfolgsstörenden Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern. Hier bezieht sich die Lehrkraft auf zu Positionierungen, die einerseits davon ausgeht, dass die Schülerinnen oder Schüler zu oberflächlich bzw. zu unachtsam seien bzw. andererseits durch gesellschaftliche Gegebenheiten beeinträchtigt, konkret durch Medien abgelenkt seien.

„ich denke auch, dass das ein westlicher Aspekt ist, dass Prioritäten nicht mehr so ganz klar gesetzt werden können, von den Azubis z.B. in so ner Prüfungssituation, ich könnt mir vorstellen, vielleicht nicht bei allen aber bei einigen, dass hat sich ja auch gezeigt, der Ernst er Lage gar nicht so klar wird, das da immer noch anderer Dinge im Kopf sehr viel Platz einnehmen, die an der Stelle jetzt vielleicht zurück gestellt werden, was du eben sagtest, z.B. mit dieser ständigen Erreichbarkeit, damit kannst du ja Schüler nervös kriegen, wenn sie dann tatsächlich mal eine Stunde nicht auf ihr Handy gucken können, weil du es eingesammelt hast, das löst ja ganz unglaublich viel Reaktionen bei einigen aus und ich glaube einfach, dass sowas auch unter Umständen mit reinspielen kann“ (200)

Weitere Positionierungen der Lehrkraft zu den **Erfolgsstörenden Eigenschaften der Schülerinnen oder Schüler** sind, dass diese nicht reflektiert genug seien bzw. dass diese Aussagen in den Prüfungsaufgaben bzw. der Lehrkraft nicht verstehen würden (im Sinne von könnten) und dass sie nicht ausreichend Verantwortung übernehmen würden.

„Das da eben das nicht einsetzt, dass die Schüler sagen „gut hier bereite ich mich konkret auf eine Prüfungssituation vor, dann höre ich doch mal was vorgeschlagen wird, wie man Dinge tut“ aber ich denke, das spielt einfach rein, dass man dann eben ganz viele andere soziale Kontakte hat, die viel Ratschläge haben und dass es den Schülern tatsächlich schwerfällt zu differenzieren, welcher Ratschlag ist jetzt wirklich ... Vielleicht nochmal zu dem Thema Prüfung. Schriftliche Prüfung war gelaufen, wir hatten noch eine Doppelstunde da hab ich gesagt ‚Mensch, da sind ja noch 2 Prüfungselemente, habe sie Interesse, fragen sie mich doch, was dran drankommen würde‘ es war kein Interesse vorhanden. ‚Können wir nicht nen Film gucken, oder irgendwas machen‘ Ne, wir machen jetzt hier Prüfungsvorbereitung, das Interesse war nicht da, was mich arg gewundert hat“ (321)

„dass viel Prüflinge nicht in der Lage waren eine schriftl. Aufgabe zu bearbeiten weil sie schlicht und ergreifen nicht verstanden oder gelesen haben, wie auch immer haben, jedenfalls haben sie komplett andre Themen abgeliefert als tatsächlich gefragt war“ (11)

„Also viele der Schüler die nicht in der Lage waren nicht die Aufgabe zu erfassen, haben sich in den letzten drei Jahren sich nicht gerade durch ein gutes Verständnis hervorgetan, von daher konnte ich, das schon ein gutes Stück weit einordnen, aber das ist in Teilen eben auch bei Schülern passiert, wo ich das nicht unbedingt erwartet hatte, dass man, ja gut vielleicht in Anbetracht der Aufregung vor so ner Prüfung alles nicht ganz genau liest, aber dass da doch teilweise solche Irritationen ... bei den Schüler waren, dass sie komplett nicht in der Lage waren die Aufgabe zu verstehen“ (45)

„Ich denk das ist auch durchaus unterschiedlich, es gibt Schüler da ist es tatsächlich so, dass die Ernsthaftigkeit nicht vorhanden ist, das die Schule als Teil der Ausbildung gesehen wird, da gibt es schon auch einige, dann gibt es aber auch einige Schüler die ganz große Schwierigkeiten haben auf Grund ihrer (???) Fähigkeiten komplexere Arbeitsaufträge umzusetzen, ich glaub das ist so ne Mi-

schung, das kann man nicht pauschalisieren, das es einfach nur daran liegt, das Schule doof ist aus Schülersicht, sondern dass es auch ein Leute gibt, die Probleme haben, kognitiv“ (371)

„dann wird man die Bandbreite für bekommen von ‚Ich hab die Aufgabe nicht gelesen‘ und dann sind wir wieder im Bereich, derer, die vielleicht ganz gut sind, gute schulische Leistungen haben, aber vielleicht ein wenig unterfordert sind und denken, es ist hier alles Pille Palle und die lesen eben die Aufgaben nicht genau, weil sie denken: Ist ja klar, Das gibt es da leider auch, das dann da Dinge stehen, die wirklich gar nichts damit zu tun haben, und andere sagen, Du hast nicht gelernt und irgendwas hingeschrieben. Wahrscheinlich würde man dann diese ganze Bandbreite noch mal darlegen und sichtbar machen, wo die Probleme waren“ (480)

Die Lehrkraft positioniert sich bezogen auf **Erfolgsstörende Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern** auch dahingehend, dass sie von der Möglichkeit einer ‚Panik‘ in der Prüfungssituation ausgeht.

„Ich denke schon, dass natürlich das ein ganz wesentlicher Teil hier die Aufregung ist eil es eben die Abschlussprüfung ist, und die wissen, dass es jetzt wirklich um was geht, vielleicht auch nicht zu denen gehörten, die sich am besten auf die Prüfung vorbereitet haben, und na ja, jetzt einige in Panik verfallen und dementsprechend nervös und fahrig in der Prüfung sind“ (156)

In Bezug zur **Sozialen Deutungsmacht** positioniert sich die Lehrkraft dahingehend, dass sie davon ausgeht, die Anliegen bzw. Strategien der Schülerinnen und Schüler zu kennen.

„Ich hatte den Eindruck, dass sich einige gar nicht mehr die Mühe gemacht haben die Aufgabe überhaupt zu verstehen, sondern mit einer gewissen Erwartungshaltung an die Prüfung gegangen sind und aus den vielen Informationen die auf dem Aufgabenblatt standen einfach nur das raus gelesen haben was sie als mögliche Aufgabe sich gedacht haben“ (102)

Ebenfalls bezogen auf die **soziale Deutungsmacht** positioniert sich die Lehrkraft insofern als dass diese geeignet sei den Modus der Bearbeitung von Problemen oder Konflikten zu definieren. Eine weitere Positionierung geht davon aus, dass sich die Schülerinnen und Schüler gegenüber den Deutungen der Lehrkraft einsichtig zeigen müssten.

„die Bandbreite für bekommen von ‚Ich hab die Aufgabe nicht gelesen‘ und dann sind wir wieder im Bereich, derer, die vielleicht ganz gut sind, gute schulische Leistungen haben, aber vielleicht ein wenig unterfordert sind und denken, es ist hier alles Pille Palle und die lesen eben die Aufgaben nicht genau, weil sie denken: Ist ja klar“ (475)

„Hier ist das so ein Gefühl und eine Mutmaßung woran das Ganze liegt, dass da die Leistungen nicht so gut waren und man eben auch nicht mit jedem Schüler konkrete Maßnahmen vereinbaren kann. Das war bei dem anderen Fall glasklar, da konnte man ja sagen, das und das und die Erwartung, das ist hier eben nicht so. Also kann ich schon mitteilen was die Erwartungen sind. Insgesamt aber kann ich aber nicht einen Vertrag mit jedem Schüler schließen, ab morgen lese ich die Aufgaben genauer“ (416)

In Hinblick auf die **operative Deutungsmacht** positioniert sich die Lehrkraft dahingehend, dass sie damit rechnen muss, dass diese begrenzt ist. Eine weitere Positionierung besteht darin, dass sie - berechtigterweise - die Vorteile von Methoden definiere.

„aber ich glaube die Größe der Lücke ist da auch entscheidend, und die kommen mir manchmal sehr groß vor und auch Gerüchte aus verschiedenen Richtungen von ehemaligen Schülern, von Mitschü-

lern, aus den betrieben, da gibt es ganz viele Hinweise wo man sich auch fragt, wie kommen die drauf, das ist ja auch nie abgeprüft worden, dann aber auch differenzieren, die LK geben hier ja durchaus auch Hinweise, jetzt nicht ganz konkret ja aber es wird ja, ... drauf hingewiesen, dass das ein Prüfungsschwerpunkt sein könnte und einfach dann zu differenzieren ich habe Dinge in Betrieben gehört und ich bekomme hier konkrete Hinweise von LK die auch im Prüfungsausschuss sitzen und die meine Prüfer auch später sind“ (306)

„weil ich immer drauf hinweise auch im Unterricht, vor Klassenarbeiten, dass man darauf achten soll Aufgaben zu lesen und auch nochmal zu Beginn der Klassenarbeit vornimmt, das mach ich immer, mit einem Textmarker sich die wesentlichen Punkte anmarkert und dann erst losschreibt und das klappt ja trotzdem nicht“ (380)

In Bezug auf die **inhaltliche Deutungsmacht** gibt es eine Positionierung der Lehrkraft dass diese durch ein Nichtverstehen der Schülerinnen oder Schüler begrenzt sei.

„daraufhin haben wir uns die Prüfung nochmal gemeinsam hervorgeholt und gelesen, dann hat sie auch dann das noch nicht so ganz eingesehen, was da jetzt anders an meiner Fragestellung war, als anders die sie behandelt hat aber es war schwierig, weil das wirklich Formulierungen waren, die unmissverständlich waren, also gab es wenig zu (verstehen) und ja das war halt so das irritierende, dass ich gedacht hab es kann doch nicht war sein, dass da Leute sitzen und nicht in der Lage sind einfachste Arbeitsanweisungen nachzuvollziehen trotz Aufregung“ (68)

In Bezugnahme auf **Hilfe / Unterstützung** positioniert sich die Lehrkraft dahingehend, dass Sie davon ausgeht, dass den Schülerinnen oder Schülern im Falle von Problemen geholfen werden muss. Eine weitere Positionierung dazu ist, dass dies mit Hilfe eines Rückgriffs auf einen Methodenkoffer erfolgen kann.

„aber genau auf diese Situation haben wir dieses Jahr versucht sie besonders vorzubereiten, weil wir im letzten Jahr ja auch schon durchaus diese dramatischen Ergebnisse beim Rechnen hatten deshalb haben wir da extra nochmal einen Schwerpunkt drauf gelegt und typische Aufgaben die drankommen könnten, ähnlich bearbeitet und immer wieder drauf hingewiesen , dass das eben durchaus ein wesentlicher Bestandteil einer Prüfung sein kann das man jederzeit damit rechnen muss“ (228)

„und das ist aber auch im Team schon angegangen worden, sodass wir einen Methodenkoffer angelegt haben, der zu Beginn also wenn neue Klassen kommen eingesetzt wird und dann eben auch durchaus mit dem Hinweis, dass es eben ganz häufig in Prüfungssituation aber auch sonst eben oft vorkommt, dass die Aufgaben nicht richtig gelesen werden und gezielt zu Beginn Schülern Methoden an die Hand gibt wie sie unter Umständen diese Defizite verbessern können“ (346)

„Methoden wie Texte lesen und verstehen kann oder wie man Dinge richtig markiert, sodass man am nächsten Tag auch noch weiß, was man markiert hat“ (356)

„weil ich immer drauf hinweise auch im Unterricht, vor Klassenarbeiten, dass man daruf achten soll Aufgaben zu lesen und auch nochmal zu Beginn der Klassenarbeit“ (378)

Bezogen auf das **distanziert-pragmatische Verhältnis von Schülerinnen und Schülern zu Schule und Inhalten** positioniert sich die Lehrkraft so, dass sie von einer Minimierung der Anstrengung seitens der Schülerinnen und Schüler und von einer defensiven Bewältigung der Anforderung ausgehen müsse.

„Ich denke, dass sind unterschiedliche (Gründe), einmal eben was 1 sagt, Mut zur Lücke, ich kenn das ja selbst auch, dass hab ich ja nicht anders praktiziert, aber ich glaube die Größe der Lücke ist da auch entscheidend, und die kommen mir manchmal sehr groß vor und auch Gerüchte aus verschiedenen Richtungen von ehemaligen Schülern, von Mitschülern, aus den betrieben, da gibt es ganz viele Hinweise wo man sich auch fragt, wie kommen die drauf“ (300)

„Ich hatte den Eindruck, dass sich einige gar nicht mehr die Mühe gemacht haben die Aufgabe überhaupt zu verstehen, sondern mit einer gewissen Erwartungshaltung an die Prüfung gegangen sind und aus den vielen Informationen die auf dem Aufgabenblatt standen einfach nur das raus gelesen haben was sie als mögliche Aufgabe sich gedacht haben“ (102)

„Methoden wie Texte lesen und verstehen oder wie man Dinge richtig markiert, sodass man am nächsten Tag auch noch weiß, was man markiert hat, dass das trotz Anleitung klappt, aber dann ne Woche später wieder die alten Muster auftreten (???) nicht Wichtiges hervorgehoben ist“ (358)

In Hinblick auf ein **Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen oder Schüler** gibt es seitens der Lehrkraft in der Reflexion eine Positionierung dahingehend, dass ein wechselseitiger Austausch durchaus wünschenswert sei.

„über gewisses Verhalten vielleicht verwundert ist im Unterricht und das dann erst durch das Gespräch die Situation der Schüle klar wird. Das Verhalten hat nichts mit der Lehrkraft an sich zu tun, sondern dass da ganz andere Sachen im Raum sind und ich glaube das ist schon so was da ich von meiner Seite aus sagen würde, da pass ich mein Verhalten eher an und lass den Schüler wenn er jetzt privat ganz dramatische Dinge hat, mit so Lapalien wie Englisch in Ruhe und verschiebe das besser auf die nächsten Wochen“ (425)

„wahrscheinlich ist so was ganz hilfreich, weil das eben direkt zeigt, wie schätzen Schüler sich ein und da kann man's mit der Klassenarbeit vergleichen, die vielleicht ganz andere Ergebnisse liefert. Das wäre eine Möglichkeit“ (458)

„Wenn es so eine Matrix gäbe, die aus vier oder fünf Punkten besteht, die einen noch mal das ganze systematisch durch denken lassen, das könnte ich mir durchaus vorstellen. Ich glaub in vielen Fällen, ist das der Automatismus, der da abläuft, das man sagt, ich hab jetzt das und das und ich tendiere da jetzt nach meinen Schema, was sich als positiv erweist. Wenn es dann wirklich so ein Fall gibt, wo man mit seiner Standartreaktion nicht mehr weiter kommt, da kann es ganz hilfreich sein“ (516)

„Wird aber an seiner Sichtweise nicht unbedingt etwas ändern. Ich glaube, das wäre zu weit gefasst und das geht ja um das Konkrete in der Verständigung, wo ist das Problem dass wir da wahrscheinlich nicht die gleiche Sprache sprechen“ (524)

„Also da fände ich das ganz toll, wenn man noch jemanden dabei hätte und das müsste auch eine Kollegin oder Kollege sein, der auch gar nicht in der Klasse ist, weil sonst heißt es wieder : Sie haben sich doch eh wieder abgesprochen, sondern wirklich jemand Außenstehenden, der sich das ganze mal anschaut und dann zu dem Schluss kommt, gut du stellst dich wegen drei Minuten sehr an oder der Schüler hat vielleicht nicht gemerkt, dass Drei und Zehn Dreizehn sind und dann doch wieder relativ spät angekommen ist. Also das könnte ich mir als Hilfreich vorstellen“ (539)

Bezogen auf die **Leistungsbewertung** positioniert sich die Lehrkraft dahingehend, dass sie davon ausgeht, dass die Schülerinnen oder Schüler sich selbst nicht richtig einschätzen können (siehe hierzu auch die zweite Belegstelle des vorherigen Abschnitts. Eine weitere Positionierung dazu geht da-

von aus, dass eine dezidierte Leistungsrückmeldung zu einer verbesserten Selbsteinschätzung einer Schülerin oder eines Schülers führen kann.

„auch der Fall, beim dritten musste ich dann bei der Prüfung den Hinweis geben, dass ich ein bisschen irritiert war, weil die Schüler alle ganz stolz rausgingen und begeistert waren, wie gut doch alles lief und ich mir verkneifen musste, dass es gut gelaufen wäre, wenn er oder sie die Frage gelesen hätte, was nicht der Fall war“ (16)

„und da hast du wirklich reihenweise Leute die ankreuzen "Zeit war viel zu lang" und da guckst du in die Klausur, die Hälfte ist nicht ausgefüllt. Wo man sich dann fragen muss, was ist da zu lang, weil nichts ausgefüllt. Selbst da ist ja keine verlässliche Einschätzung“ (465)

„obwohl ich auch merke, dass die Schüler oft sagen, ach dann hab ich es nicht richtig gelesen also das dann mit dem Hinweis, da sprachen wir ja drüber, eine Erkenntnis eintritt“ (384)

Hinsichtlich eines **distanziert-pragmatischen Verhältnisses von Lehrkraft zu Schülerinnen oder Schülern** positioniert sich die Lehrkraft insofern als dass sie eine Bereitschaft habe, bei privaten Problemen den Schülerinnen oder Schülern entgegenzukommen.

„über gewisses Verhalten vielleicht verwundert ist im Unterricht und das dann erst durch das Gespräch die Situation der Schüle klar wird. Das Verhalten hat nichts mit der Lehrkraft an sich zu tun, sondern dass da ganz andere Sachen im Raum sind und ich glaube das ist schon so was da ich von meiner Seite aus sagen würde, da pass ich mein Verhalten eher an und lass den Schüler wenn er jetzt privat ganz dramatische Dinge hat, mit so Lapalien wie Englisch in Ruhe und verschiebe das besser auf die nächsten Wochen“ (425)

Bezogen auf **erfolgsstörende Umstände** gibt es Positionierungen der Lehrkraft, die einerseits dahin gehen, dass die Schülerinnen oder Schüler eine andere Sprache sprächen als die Lehrkraft. Zum anderen geht die Lehrkraft davon aus, dass manche Ausbildungsbetriebe Schüler oder Schülerinnen ausbeuteten bzw. in Opposition zur Schule stünden.

„das geht ja um das Konkrete in der Verständigung, wo ist das Problem dass wir da wahrscheinlich nicht die gleiche Sprache sprechen“ (524)

„ich denke das ist auch der Unterscheid, dass wir die Betriebe nicht schlecht reden, denen neutral gegenüber stehen und auch kooperativen und das was hier passiert ist, dass Betriebe ohne Vorankündigung ihre Azubis abziehen und sagen morgen haben wir ein paar Gäste mehr, also kommst du in den Betrieb, damit vermitteln sie ja eben den Schülern eigentlich ist es egal ob du in der Schule bist und wenn viel Arbeit anliegt, kommst du halt in den Betrieb, andersrum wärs ja, wenn wir sagen, morgen steht hier bei uns ne Klasse, schicken sie uns bitte mal ihre Azubis vorbei, das würden wir ja auch nicht machen, ich glaub einfach, was 4 eben sagte, dass (von) Seiten von Betrieben, nicht allen, es eine geringe Wertschätzung gibt und das deshalb auch eine geringe oder gar keine Kooperation mit Betrieben“ (395)

Eine Positionierung zu **erfolgsbegünstigenden Eigenschaften der Schülerinnen oder Schüler** geht dahin, dass eine aktive Verantwortungsübernahme durch Schülerinnen oder Schüler erfolgsbegünstigend sei.

„Obwohl ich schon feststelle, dass wenn Betrieb unerlaubterweise Azubis ohne Ankündigung ziehen für ein oder 2 Tage, dass die Azubis in Sorge ankommen und äußern, dass sie ja Stoff verpassen und direkt auch drum bitten, das das nicht genehmigt wird“

8.10 Regulierend-flexibles Managen (050101)

Fall (2. Runde ab Zeile 196):

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 (050101 / Bedeutungs-Begründungs-Muster 5.2.10):

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 Frustrationpotential, 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 Bedeutungsmuster 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 übergebracht 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 sie schmeißen 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 Bedenkzeit 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 vergleich 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 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)

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. das 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 Gruppe 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 sie schmeißen 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 Unter-

richtssequenz 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 erwähnt ‚intrinsic 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 intrinsic 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 intrinsic 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)

8.11 Befolgend-ausweichendes Bestehen (050103)

Fall (2. Runde ab Zeile 247):

Zum Schuljahreswechsel kommen in die Klasse von verbliebenen 12 Schülerinnen und Schüler andere Schülerinnen und Schüler hinzu, die entweder noch ein weiteres Jahr zu absolvieren haben oder wegen hoher Fehlzeiten den Abschluss nicht geschafft haben. Vier der neu dazu gekommenen Schülerinnen und Schüler haben sehr hohe Fehlzeiten und ein Schüler von diesen vieren war erst nach geraumer Zeit im neuen Schuljahr zum ersten Mal überhaupt in der Schule. Die Lehrkraft führt ein Gespräch mit dem Schüler über dessen Fehlzeiten weist auf mögliche Konsequenzen hin. Es bleibt unklar, warum der Schüler so häufig gefehlt hat. Die Lehrkraft spricht mit Kollegen, die den Schüler vorher unterrichtet hatten und mit der Schulleitung um zu klären, was zu tun sei. Auf das Einberufen einer Klassenkonferenz wird verzichtet. Die Lehrkraft telefoniert mit dem Ausbildungsbetrieb, ohne dass sich daraus weitere Klärungen ergeben würden.

Positionierungen (050103 / Bedeutungs-Begründungs-Muster 5.2.11):

Ein wesentlicher Aspekt der Positionierungen ist der Bezug auf die **Normendurchsetzung**. Die Lehrkraft positioniert sich dahingehend, dass sie von einer Unwirksamkeit der Normendurchsetzung mittels der üblichen (und rechtlich verankerten) schulischen Verfahren ausgeht.

„bin ich relativ zügig auch am Anfang des Schuljahres zu alten Kollegen, habe ich sie angesprochen oder haben mich auch gleich schon angesprochen, das Kollegium arbeitet super miteinander, bin ich zu unsrem Schulleiter gegangen, der kannte den Namen, ohne dass er die Schulakte gesehen hat, man war eigentlich immer irritiert, wenn man diesen Schüler das erste mal auszusprechen und der Schulleiter schon die ganze Aktenlage kennt, so und wir dann aber auch mit dem Berufsschule oder Abteilungsleiter schnell beschlossen haben, was wir nun machen, weil Klassenkonferenzen hat er gleich gesagt kannst du machen, bringt nix, haben die Lehrer vorher auch versucht und dementsprechend was das sehr unproblematisch was nun zu machen war, weil sonst fängst man mit Klassenleh-

rer an mit 1. Klasse und was hat sich getan, nix, ich war nur 3 mal in der Schule nur der Schüler und sein Betrieb nicht.. Und dann fängt man an Protokolle zu führen und wir haben und sehr unproblematisch unbürokratisch auf reine Mitteilung von Fehlzeiten geeinigt“ (49)

„Sprachlosigkeit, wobei ich vor zwei Wochen habe ich es gesagt, können mir die alle Fehlzeiten nachreichen, mit betrieblicher Unterschrift nochmal auf alles darauf hingewiesen, es ist dieses vermutliche Aussitzen - mal gucken, was wirklich passiert. Wobei da sind viele mit mehr als 10% Fehlstunden, natürlich bedingt auch durch Fortbildung usw., die gehen jetzt in das dritte Lehrjahr, aber nicht alle. Und die Betriebe äußern sich ja auch nicht dazu, da bin ich dann mal gespannt“ (398)

Ebenfalls bezogen auf die **Normendurchsetzung** geht die Lehrkraft in einer weiteren Positionierung davon aus, dass diese von ihr erwartet wird.

„So, dementsprechend wird Handelskammer noch einmal informiert, Betreib noch mal informiert, so hatte ich mich mit Schulleitung und Kollegen abgesprochen. Ich habe farblich markiert, wo noch offene Rechnungen sind. Es sind 4 Schüler im Oktober anwesend und ohne Verspätung gewesen“ (378)

In Hinblick auf **externe Erwartungen bzw. Vorgaben** positioniert sich die Lehrkraft so dass sie von einer Erwartung aus, dass sie die Schülerinnen oder Schüler disziplinieren müsse. Gleichzeitig sieht sie in einer weiteren Positionierung in den damit verbundenen Verpflichtungen eine Einschränkung ihrer Lehrtätigkeit, da sie sich nicht auf den Unterricht konzentrieren können und ihr Zeit für die Vorbereitung verloren ginge.

„wenn jemand hohe Fehlzeiten hat wie er, haut man permanent, geht man aus dem Unterricht raus, teilt man alles mit, damit auch der betrieb informiert wird , weil arbeitsrechtlich gesehen ist es ja Arbeitszeit die hier fehlt, müsste man umgehend a Krankmeldung, da wir aber nicht Arbeitsgeber sind, sondern nur ausgegliederte Arbeitsstätte, ist das die Problematik die sich daraus ergibt“ (29)

„im Umkehrschluss ich muss eigentlich jeden Tag, wenn ich die habe die Betriebe informieren und dann muss ich sagen, das soll (dich) nicht Aufgabe eines Lehrer sein, Fehlzeiten oder Verwaltungskran zu erledigen und dann kann man sagen, man kommt ziemlich weit weg von dem, was wir eigentlich machen sollten und wenn ich dann noch anfangen für jeden Tag wo ich ne offizielle Einladung zur Fortbildung habe, nen richtiges schreiben aufsetzen muss, dass ich auf ner Fortbildung bin muss man sagen, geh ich doch eher in den Verwaltungsbereich ein, anstatt zu unterrichten“ (103)

„ob man das jetzt jedesmal machen muss in voller Reihenfolge das würde glaube ich ein riesen Verwaltungsaufwand werden den wir auch alle so nicht haben wollen“ (592)

Ebenfalls bezogen auf **externe Erwartungen bzw. Vorgaben** positioniert sich die Lehrkraft weiterhin so dass die Schulleitung ein bestimmtes Verhalten erwarte aber auch dass es gesellschaftliche Erwartungen gebe die zu berücksichtigen seien. Eine weitere Positionierung beinhaltet der Verweis auf **klare Vorgaben**, die Lehrprozesse **erleichtern** würden. Umgekehrt könne es allerdings durch zu viele Regel auch zu einer Verweigerung kommen. Es sei schwierig hier ein geeignetes Maß zu finden.

„also ich teile regelmäßig mit wer gerade besonders häufig fehlt oder wenn man sagt, es ist jetzt weit über einen Monat her, jetzt müsste von der Personalabteilung auch mal so ein gelber Schein kommen, dann frage ich auch schon mal nach oder ruf mal direkt an gerade wenn's denn viel Stunden sind, aber wenn man so nen Anruf hat, fragt man sich, warum melde ich das überhaupt? Und die Schule hat auch gesagt, du kannst dir hier viel Arbeit machen oder du lässt es einfach, dreimal ist Bremer Recht und das war's. Es hört sich jetzt für diesen Einzelfall wenn man den jetzt so einfach er-

zählen würde, auch weskurier wär das nen Highlight, es würden sich alle freuen und den Lehrer schlecht machen“ (83)

„wo ich sag, überlegt mal was wäre, wenn wir keine Regeln hätten. Oder Ideen, wo wir hinwollen. Dann wäre riesen Ratlosigkeit. Es muss irgendwo einen Weg geben und am liebsten läuft man hinterher oder jemand kennt den Weg und wir gehen hinterher, wollen den Weg kennen lernen. Und wenn man sich das überlegt, es muss also irgendjemanden geben, entweder uns gibt der Staat die Stoffe, Verteilungspläne und wir setzen sie um - also irgendjemand muss den Weg kennen, wo es hingehen soll. Hoffentlich wissen wir, was es gut tut, den Schülern beizubringen. Und wir müssen uns überlegen, ihr müsst mal den Frontalunterricht kennen lernen und ihr müsst mal die Gruppenarbeit kennen lernen. Ihr müsst wissen, wenn ihr schwänzt, dann gibt es auch Konsequenzen. Wir müssen den Betrieben auch mal was mitteilen. Das müssen die alles kennen lernen. Und wenn sie keine Wege kennen lernen, ecken sie überall immer mehr an. Das ist ja das, was wir überall ja auch sehen“ (502)

„der Lehrer soll seinen Unterricht selbst gestalten, aber der Inhalt ist eigentlich komplett vorgegeben mit Methoden. Und das ist so das, wo wir uns überall bewegen. Also, wo teil ich dem Betrieb mit, ab ner gewissen Anzahl von Stunden oder mache ich es sofort“ (509).

„Manche kriegen zu viele Regeln, manche zu wenig - kriegt man zu viele Regeln, will man über alle hinweg sehen, kriegt man keine, ist es genau das gleiche und dieses Gleichgewicht zu finden, von kompletter Bestimmtheit bis zu ein bisschen freiheitlich - ich glaub, das ist schwer zu definieren“ (506)

Ebenfalls bezogen auf die **externen Erwartungen bzw. Vorgaben** positioniert sich die Lehrkraft weiterhin so, dass sie davon ausgeht, dass das Bestehen der Abschlussprüfung der wesentliche Erfolgsmaßstab sei, der an die Lehrkraft angelegt würde.

„Und ich soll jetzt sozusagen, am Ende des Schuljahres, wenn da steht, bestanden, nicht bestanden, stehe ich dann da und hab dann fast 40% - in einem Fach“ (453)

Bezogen auf die **Leistungsbewertung** positioniert sich die Lehrkraft dahingehend, dass die Schülerinnen und Schüler selbst für ihre Leistungsergebnisse verantwortlich seien. Eine weitere Positionierung bringt Leistungsbewertung in einen Zusammenhang mit Gerechtigkeit.

„Ganz ehrlich, ich betrachte das ganz nüchtern, es ist nicht mein Problem. Ich habe das auch zu allen Schülern gesagt, für mich sind das Zahlen von 1-6 die ich schreiben, mit der Konsequenz müsst ihr Leben und ihr könnt entscheiden welche Zahl ich da hinschreibe mit euren Leistungen, muss ich einfach mal so sagen. Und dann kann man sich das auch einfach machen und ich geb gerechte Noten so gerecht es geht und jeder verdient sich das was ich dahin schreibe“ (114)

„ich habe alle relativ zügig entlassen und mich dann mit ihm noch unterhalten aber es ist zu wenig Zeit und ich habe ihm gesagt, dass er selbst da irgendwie rauskommen muss, ob das sofort klappt weiß ich nicht“ (137).

Leistungsbewertung - so weitere Positionierungen dazu - wird verbunden einerseits mit Begabung. Sie kann aber andererseits auch inkonsistent sein, wenn verschiedene Anforderungen dazu nicht in Einklang zu bringen sind.

„Da sind noch drei weitere Schüler mit ähnlichen Fehlzeiten aber ich sach mal die sind aber ich sach mal, eigentlich immer da und die haben gesagt, haben wir selbst verschuldet, also die sagen einfach jetzt sind sie immer da, ist halt unser Fehler und das sind zu Teil richtig gute Schüler, und von daher da lehnen die sich zurück und denken alles in Ordnung, wir hatte davor einen der hat auch ein halbes

Jahr verschoben und ich sag mal das wär der Musterschüler am Gymnasium gewesen, der hat halt nur Fehlzeiten mit dem Erscheinen gehabt und der hat dann nur um das mal zu sehen, der hat dann auch gesagt, ich bin zur Prüfung gegangen, andere haben 90 min geschrieben er war 20 min zu spät, Schema durchbrochen hat nach 30 in die Arbeit wieder abgegeben und hat bestanden“ (199)

„: Na wenn er da ist, sagt er ja nix. Er fällt in dem Sinne gar nicht auf. Problematisch wird's bei der ersten Notenvergabe. Wenn er jetzt zur ersten Klassenarbeit da ist wird man ja sehen, ob er dann Leistung, wenn er dann gute Leistung bringen würde schriftlich und wenn es dann zum Halbjahreszeugnis kommt und überlegt wie rechne ich die guten schriftlichen Leistungen mit den Fehlzeiten auf“ (179).

Weiterhin zu **Leistungsbewertung** positioniert sich die Lehrkraft dahingehend dass diese rein formal erfolgen könne und dass mit klaren transparenten Schemata dazu Diskussionen vermieden werden könnten.

„gerade die Leute die dann ne Arbeit oder einen Leistungsnachweis nicht erbracht haben oder nicht so erbracht haben, wie man das eigentlich wollte, oder die Anzahl der Leistungsnachweise absichtlich nicht geschrieben hat, auch mal um die Unterstellung, die man auch manchmal hat, aufzugreifen. Da hab ich immer Bauchschmerzen, wenn die Anzahl der Leistungsnachweise nicht identisch sind, und nachher auch unterschiedliche Bewertungen rauskommen. Aber bei der Klasse würde ich sagen, könnte klappen, ... aber in anderen Klassen könnt ich mir vorstellen, wird's ein riesen Problem, weil es dann immer wieder geht, aber...bei der Notenbesprechung. Und das wird dann spannend heraus zu finden was Du dann Anfang Februar bei der Notenbesprechung dazu noch sagst. ... Nein also es ist wirklich so in der Klasse würde ich das auch mit einem guten Gewissen in jeder anderen Klasse ... eingesetzt, würde ich da echt arge Bauchschmerzen haben weil dann kommen riesen Diskussionen auf“ (268)

„Also noch nicht in Wirtschaft oder so, da mach ich Plus, Minus und Kreis, wenn ich so bestimmte Situationen haben, aber jetzt für mündlich oder so, habe ich mir das noch nicht für alle Klasse so angeeignet, aber ich vermerke mir auch besonders gute Leistungen, jetzt nicht für alle, sondern nur besonders gute Leistungen oder besonders negative Auffälligkeiten. Gut und schlecht, das vermerk ich mir. Weil dann kannst du sagen, du, folgende Daten, überleg mal, was da war, wieso, und dann hab ich dich rausgeschmissen. Da hab ich dich drei, vier Mal ermahnt, da muss irgendetwas vorgefallen sein, du kannst also mündlich nicht gut bekommen. So was mach ich auch. Nicht für alle Schüler, sondern ich such mir selektiv raus, wer mir dementsprechend aufgefallen ist. Und wer mir nicht auffällt, der kann dementsprechend auch keine 2 kriegen. Das ist dann mündlich“ (335)

Wesentliche Gründe für die Probleme mit den Fehlzeiten werden von der Lehrkraft verbunden mit Positionierungen zu **erfolgsstörenden Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern**. Hierzu positioniert sie sich vor allem bezogen auf verhaltensbezogene Eigenschaften wie fehlendes Durchhaltevermögen.

„Er scheint sehr einsichtig zu sein, also es ist nicht so, dass wenn man den Schülern neutral die Wahrheit sagt, nicht emotional, dann sehen die das auch ein, ob das dann nächste Woche eine Besserung gibt, werde ich dann nächste Woche sehen. aber ich sag mal, wer am dritten Schultag da ist und kurz vor den Herbstferien, und vorher schon seine 270, also mehr gefehlt als anwesend war, weiß nicht ob man mal eben so sein Verhalten ändern kann oder seine Verhaltensmuster, ich hab Angst in der Schule und gehen einfach nicht hin, anstatt zu sagen ich gehe hin und gucke ob's besser wird“ (149)

„Im Großen und Ganzen allg. kann ich nur sagen, dass mir aufgefallen ist, dass im Berufsschulbereich das Durchhaltevermögen insgesamt rapide angenommen hat, dass sie es einfach nicht mehr schaffen einen Abschluss zu bekommen, die sagen einfach von Anfang an ich schaff es nicht, vielleicht wird denen zu Hause so vorgelebt, gibt viele Gründe, da kommen wir nicht hinter“ (212)

„Mit zwanzig Schülern habe ich gerechnet, es waren 12 anwesend. Es hat sich ein Betrieb wirklich abgemeldet, an dem Montag, da haben die letzten gesagt, hm hm hm und am Dienstag sind dann 4 oder 5 nicht gekommen, weil sie krank waren oder so. Und ich hatte an dem Montag schon gesagt, alle anderen haben in der Parallelklasse Unterricht oder Fehlstunden zu hauf. Das haben sie riskiert“ (467)

Wenn es um die Gründe für **erfolgsstörende Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern** geht, positioniert sich die Lehrkraft dahingehend, dass sie schlechte Schulerfahrungen, die Situation im Ausbildungsbetrieb oder auch Angst oder Überforderung als möglich ansieht.

„Es gibt ja so viele Möglichkeiten. Entweder er hat mal n Lehrer gehabt, der ihn nur verbal angegangen ist, schlecht gemacht hat. Wie auch immer. Daraus hat er gesagt, ich komme einfach nicht zur Schule, dann kann der mich nicht schlecht machen. Oder er hat Angst vor Klassenarbeiten. Sagt den Druck will ich mich nicht stellen, weil ich hab mal eine geschrieben die war schlecht“ (221)

„es gibt ja auch Betriebe, die sagen, ich nehm dich lieber zur Arbeit als zur Schule. auch wenn das da so drin stehen würde“ (225)

„was einen immer wieder irritiert ist, wie geht man gerecht vorsichtig um mit Schülern die solche Verweigerungsstrategien fahren, Angst vor der Schule“ (52)

„und ich muss auch sagen, es sind ganz viele in dieser Klasse, die haben vom Verkäufer zum Einzelhändler das dritte Ausbildungsjahr gekriegt, und ich weiß leistungstechnisch nicht, warum. Die hatte damals hohe Fehlzeiten, die hatten damals schlechte Noten, warum sollen die jetzt den nächst höheren Bildungsgang versuchen, die sind aus meiner Sicht zum Scheitern verurteilt in dieser Klasse“ (422)

Eine weitere auf **erfolgsstörende Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern** bezogene Positionierung beinhaltet die Frage nach einer Notwendigkeit bzw. Sinnhaftigkeit eines Wissens um die Gründe.

„manchmal will man nicht alles wissen. Und manchmal entscheidet man nicht selber, ob man das alles hören will. Manchmal muss man's aber doch erfahren“ (366)

„das hat der Betrieb entschieden, dass die das Jahr noch machen. Find ich nicht gut, aber wir haben als Berufsschule da keine Auswahlmöglichkeiten wer wirklich dafür geeignet ist. Wir kriegen nur das und müssen versuchen, das Beste daraus zu machen“ (457)

Bezogen auf **erfolgsstörende Umstände** positioniert sich die Lehrkraft dahingehend, dass Vorgaben umgesetzt werden müssen, was die Konzentration auf den Unterricht erschwere.

„wenn jemand hohe Fehlzeiten hat wie er, haut man permanent, geht man aus dem Unterricht raus, teilt man alles mit, damit auch der Betrieb informiert wird“ (26)

„im Umkehrschluss ich muss eigentlich jeden Tag, wenn ich die habe die Betriebe informieren und dann muss ich sagen, dass soll dich nicht Aufgaben eines Lehrer sein, Fehlzeiten oder verwaltungskran zu erledigen und dann kann man sagen, man kommt ziemlich weit weg von dem, was wir eigentlich machen sollten“ (100)

Eine weitere Positionierung bezogen auf **erfolgsstörende Umstände** geht von der Möglichkeit aus, dass Betriebe nur Interesse an der Arbeitskraft der Auszubildenden, nicht aber an deren Ausbildung hätten.

„im Einzelhandel hat ich auch schon ein, zwei Firmen gehabt, denen das wichtig war, dass er seine Ausbildung nicht beendet, weil sonst müsste man ja auch mehr bezahlen, und so besteht die Möglichkeit, auch wenn sich das gemein anhört, auf 400 Euro Basis beschäftige ich ihn gerne länger. Und er arbeitet in einer Tankstellen, um dem ganzen noch einen drauf zu setzten, Hauptsache der arbeitet, um das mal als These darzustellen“ (35)

„aber denn, wie gesagt, deshalb kam ich auch zu dem bösen Hinweis er sei eine günstige Arbeitskraft und es kommt das Gefühl egal was man als Schule dem Betrieb auch mitteilt, na ja, abgehackt“ (74)

Weitere Positionierungen zu **erfolgsstörenden Umständen** gehen von der Möglichkeit privater Probleme aus.

„ich hab zwei mit Kindern, keine Ahnung, die eine soll schwanger sein, was es halt da alles so gibt“ (417)

Bezogen auf das **Machverhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern** positioniert sich die Lehrkraft dahingehend, dass sie in Rechnung stellt, dass ein üblicherweise akzeptiertes Maß an Machtdurchsetzung (Normalität) ggf. von einzelnen Schülerinnen oder Schülern nicht akzeptiert wird und diese sich verweigern.

„was einen immer wieder irritiert ist, wie geht man gerecht vorsichtig um mit Schülern die solche Verweigerungsstrategien fahren“ (51)

Weitere Positionierungen zum **Machtverhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern** drücken sich in der Annahme aus, die Interessen der Klasse gegenüber einzelnen Schülerinnen oder Schülern ggf. durchsetzen zu müssen bzw. jederzeit Kontrolle über die Klasse haben zu müssen.

„Es geht ja auch um die ganze Klasse und nicht immer nur um den einzelnen Schüler. Deshalb ist dieses Bedingungsfeld Schüler schön und gut, aber man hat ja ne ganze Klasse. Und da muss man gucken, wann ist der Unterricht im Vordergrund und wann ist der Schüler im Vordergrund“ (582)

In Hinblick auf die **soziale Deutungsmacht** positioniert sich die Lehrkraft dahingehend, dass diese durch Erläuterungen hergestellt werden müsse. Eine weitere darauf bezogene Positionierung liegt darin, dass die Lehrkraft davon ausgeht, die Anliegen der Schülerinnen oder Schüler zu kennen

„ich hab zu ihm auch gesagt, du musst sowieso irgendwann (???) wenn du irgendwann mal gerecht bezahlt werden möchtest, weil sonst ohne Ausbildung keine gerechte Bezahlung und das sind so die zweischneidigen Klingen, die man als Schüler so führt, gehe ich nicht hin, werde ich nicht besser krieg keinen Abschluss, gehe hin werde ich vielleicht besser und kriege einen Abschluss“ (57)

„Ich glaube durch dieses von zwölf auf 24 zusammen gewürfelte Klasse, die harmonieren vielleicht nicht alle perfekt miteinander, vielleicht bleiben deshalb einige häufiger weg, ich hab zwei mit Kindern, keine Ahnung, die eine soll schwanger sein, was es halt da alles so gibt und ich muss auch sagen, es sind ganz viele in dieser Klasse, die haben vom Verkäufer zum Einzelhändler das dritte Ausbildungsjahr gekriegt, und ich weiß leistungstechnisch nicht, warum“ (419)

Weiterhin bezogen auf die soziale **Deutungsmacht** positioniert sich die Lehrkraft dahingehend, dass diese begrenzt sei.

„daraus muss ich das sag ich jetzt einfach noch mal eher mein Bauchgefühl entscheiden lassen also wie gesagt es gibt Schüler die laufen lieber mit einem Trainingsanzug rum was aber nicht sagt wie sie sozial integriert sind. In der Familie im Freundeskreis usw. und von daher wird das immer schwierig oder man wird da auch optisch getäuscht und es gibt Leute die sehen halt mit Anzug aus und verhalten sich so als wäre man Schall und Rauch nur weil man aus dem Abhängigkeitsverhältnis raus ist“ (310)

„es ist immer mein Gefühl wobei du musst ja eine Lerngruppe einschätzen und nicht einen das ist ja echt schwer gerade bei den Berufsschülern“ (323)

Bezogen auf die **Autorität der Lehrkraft** positioniert sich die Lehrkraft so, dass diese durch die Institution abgesichert werde (bzw. werden müsse). Eine weitere Positionierung liegt darin, dass Versuche der Modifizierung durch Schülerinnen oder Schüler zurückgewiesen werden müssten.

„Und dementsprechend ist Aufruhr in der Klasse. Und nächste Woche mache ich den Verwaltungskram, den sie vorzubereiten hätten, um das abzuwehren. Aber es bleibt nicht aus, es muss getan werden, weil sonst die Autorität wird sonst irgendwann untergraben“ (384)

Bezüglich des Verhältnisses von **Rolle vs. ganze Person** positioniert sich die Lehrkraft dahingehend, dass sie von einem wünschenswerten Rollenverhältnis ausgeht, das auf einer Distanz zu sich selbst beruhe.

„Also entweder ich mach das egal wer kommt, ich sehs beim Einzelhandel, du kannst dir da ja auch nicht die Kunden aussuchen. Entweder du machst das mit egal welchem Kunden du vor dir hast. Im Büro ist es genau das Gleiche, du musst immer mit allen arbeiten die da sind. und da musst du es emotional mit Empathie machen. so. dass man nicht jeder alle mag“ (236)

Weiterhin bezogen auf das Verhältnis **Rolle vs. ganz Person** findet sich die Positionierung dass eine Belastung als ganze Person zurückzuweisen sei.

„dann würde ich ganz adhoc entscheiden jeder kriegt den gleichen Bewertungsspielraum du warst nicht da du hast nichts gemacht sechs. Pech. Im Einzelhandel verfare ich so. Ich bin nicht verpflichtet jedem die gleiche Chance zu geben nur weil er nicht da war und so kann ich ganz gut leben . Es ist es trifft immer auch Leute die wirklich nichts dafür können, das ist wirklich so, aber auf Regeln die man gesetzt hat kann man da gut bauen also das ist halt Pech aber wenn man jetzt sozusagen also jetzt bei Klassenarbeiten ist ja eine andere Dimension wo man sagt wenn ich jetzt jede Wochen eine Klassenarbeit nachschreiben lasse, was für einen Unterricht mach ich denn dann? Wenn ich drei Wochen lang Klassenarbeiten schreiben lasse weil er ich muss gucken wo platziere ich sie lasse ich sie im Raum“ (286)

„Das ist wirklich glaub ich - man muss das manchmal wirklich nochmal durchlaufen, damit nicht aus der Routine heraus einige Punkte einfach in Vergessenheit geraten dass man über einige Aspekte einfach mal wieder nicht nachgedacht hat oder nicht nochmal explizit noch durchdacht hat. Das ist vielleicht das, was man man sagen will das muss man ab und zu machen - ob man das jetzt jedesmal machen muss in voller Reihenfolge das würde glaube ich ein riesen Verwaltungsaufwand werden den wir auch alle so nicht haben wollen“ (592)

„Aber der Nachteil ist, sobald man dies Zeit kriegt, aber da, von sie im Wesentlichen für Unterrichtsvorbereitung stören würde. Ich hab einfach mal ...gesagt, Freitag um 15:30 da hat jeder Zeit - da geht keiner mehr in den Unterricht. So 75% unserer Schule, aber da würde keiner kommen“ (614)

„Ich gebe sie immer zurück und sage, darauf könnt ihr aufpassen. Wenn ich was falsch eingetragen hab, dann ist das euer persönliches Pech. Die können daneben stehen bleiben bei mir, ich trag ein und dann kriegen sie den Zettel wieder. Dafür könnt ihr verantwortlich sein für eure Entschuldigungen. Schade!“ (410)

In Hinblick auf ein **distanziert-pragmatisches Verhältnis der Lehrkraft zu Schülerinnen oder Schülern** positioniert sich die Lehrkraft so, dass ein Entgegenkommen bzw. Wohlwollen gegenüber Schülerinnen oder Schülern von Machtkonstellationen abhängig gemacht werden sollte.

„Und ich sag mal einige, die haben wirklich schlimme Kindheiten hinter sich – und da muss ich sagen, damit will ich mich gar nicht belasten. Und wenn das aber den Unterricht in irgend einer Art und Weise beeinträchtigt oder deren Anwesenheit, dann sag ich immer, ihr müsst vorher kommen und irgendwas mal abklären, dann kann man darauf eingehen. Also, ich hab Schüler, die haben Kinder, dann ist die Pünktlichkeit nicht immer gegeben. Da geh' ich mit Unpünktlichkeit anders um als bei Leuten, die hier um Viertel vor Acht keinen Parkplatz finden, nur weil sie keine Lust haben, früher hierher zu kommen. Und da ist der individuelle Spielraum, den sie von mir kriegen größer, wenn ich vorher was von denen weiß, was der persönliche Lebensraum bedeutet. Oder da sind da Leute mit Scheidungen oder mit Kinderkriegen, das will man nicht immer alles wissen, weil das manchmal auch mehr belastend als alles andere ist. Man gibt denen vielleicht auch aus Mitleid etwas mehr Spielraum. Mag auch sein. Aber das muss manchmal dazu gehören, manchmal will man nicht alles wissen. Und manchmal entscheidet man nicht selber, ob man das alles hören will. Manchmal muss man's aber doch erfahren“ (366)

Eine Positionierung der Lehrkraft zum **Distanziert-pragmatischen Verhältnis der Schülerinnen oder Schüler zu Schule und Inhalten** liegt darin, dass sie davon ausgeht, dass ein respektvolles Verhalten gegenüber der Lehrkraft ggf. nur der Tatsache des Abhängigkeitsverhältnisses geschuldet sei. Die Schülerinnen oder Schüler - so eine weitere Positionierung - würden versuchen, ihre Anstrengung zu minimieren.

„es gibt Leute die sehen halt mit Anzug aus und verhalten sich so als wäre man Schall und Rauch nur weil man aus dem Abhängigkeitsverhältnis raus ist“ (310)

„die Schüler versuchen auch mit ihrem Verhalten das Optimum rauszuholen und nicht mit ihrem realen Verhalten“ (298)

Bezogen auf das **Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerin oder Schüler** positioniert sich die Lehrkraft dementsprechend dahingehend, dass dieses durch das System Schule gestört sei.

„ich habe alle relativ zügig entlassen und mich dann mit ihm noch unterhalten aber es ist zu wenig Zeit und ich habe ihm gesagt, dass er selbst da irgendwie rauskommen muss, ob das sofort klappt weiß ich nicht“ (137)

9 Anhang II (Übersicht)

Der Anhang II liegt ausschließlich als elektronischer Anhang vor. Dieser Anhang kann – wie auch die vorliegende Arbeit – unter der folgenden Adresse aufgerufen werden:

<http://www.ub.uni-potsdam.de/publizieren/publikationsserver.html>

Als Dateien finden sich im Anhang II die folgenden Dokumente:

Dateiname	Inhalt	Hinweis
Themen_Übersicht	Systematisierte Auflistung der Themen der komparativen Auswertung	
Themen_Aussagen	Darstellung der einzelnen Aussagen, den Themen zugeordnet	Als Grundlage für die Formulierung der Positionierungsmöglichkeiten
<i>... entsprechend für die anderen 10 Fälle ...</i>		
010103\ 010103_int	Formulierende Interpretation der Transkription des entsprechenden Falls	Zuordnung der Ordnungsnummern der Themen aus „Themen_Aussagen“
010103\ 010103_Positionierungen _sequentiell	Zuordnung von Positionierungsmöglichkeiten zu einzelnen Aussagen als sequentielle reflektierende Interpretation	
<i>... entsprechend für die anderen 10 Fälle ...</i>		
Positionierungsmöglichkeiten _Varianten\ Positionierungsmöglichkeiten_Variante1	Darstellung der zu der Variante 1 zugeordneten Positionierungsmöglichkeiten	
<i>... entsprechend für die anderen Varianten ...</i>		