

5. Die Empirische Analyse: Falldarstellungen, Fallvergleiche und Typenbildung

Die Darstellung der empirischen Analyse umfasst die Generierung der fallspezifischen Orientierungsrahmen sowie des übergreifenden, allen Fällen gemeinsamen Orientierungsrahmens, über den die Typik bestimmt wird. Um sowohl den Prozess als auch das Ergebnis der Analyse transparent zu machen, werden die Fälle im Folgenden – die Typik quasi vorwegnehmend – bereits den Typen Desintegration (5.1.), partielle Integration (5.2.) und Integration (5.3.) zugeordnet. Die Generierung des gemeinsamen Orientierungsrahmens wird wiederum durch zwischengeschaltete abstrahierende Fallvergleiche verdeutlicht. Im Anschluss an die Falldarstellungen und Fallvergleiche wird die Typik des professionellen Umgangs mit der allen Fällen gemeinsamen Problematik expliziert (5.4.).

5.1. Der Typus Desintegration

5.1.1. Der Fall Daniel

Herr Daniel wird 1946 in einem Dorf in Norddeutschland geboren und absolviert im Anschluss an die Volksschule eine Lehre als Elektroinstallateur. Nach einer 3-jährigen Tätigkeit als Handwerker leistet er seinen Wehrdienst und wird anschließend von einem Großunternehmen in Norddeutschland im Produktionsbereich angestellt. 1975 beginnt er eine berufsbegleitende Weiterqualifizierung, die er 1978 abschließt und aufgrund der er 1980 die Position eines Sachbearbeiters erhält. Parallel zur Berufstätigkeit macht Herr Daniel anschließend das Fachabitur und beginnt - zunächst ebenfalls berufsbegleitend - ein Lehramtsstudium in den Fächern Arbeitslehre und Sozialkunde für die Sekundarstufe I. Als ihm ein Studienstipendium bewilligt wird, kündigt er seine Stelle bei dem Großunternehmen und schließt das einphasige Lehrerstudium 1986 ab. Da er zunächst keine Stelle als Lehrer im Schuldienst erhält und nach einer befristeten Tätigkeit als Dozent an einem Institut für Berufsbildung für ein Jahr ohne Beschäftigung ist, bewirbt sich Herr Daniel als Lehrer in Berlin, tritt 1989 die Arbeit an der Versuchsschule an und wird 1991 verbeamtet. Herr Daniel behält seinen Wohnsitz in Norddeutschland bei und pendelt jedes Wochenende zu seiner dort lebenden Familie. Er stellt im Laufe der 90er Jahre mehrere Anträge auf eine Versetzung an eine andere Schule, ohne damit Erfolg zu haben. Im ersten Schuljahr des Schulversuchs leitet er allein eine Halbklassenarena.

5.1.1.1. Beruf und Biographie

Herr Daniel präsentiert in der Eingangserzählung auf den offenen Erzählanreiz hin einen ausgeformten, durch zahlreiche theoretische Hintergrundkonstruktionen und ergebnissichernde Bilanzierungen strukturierten berufsbiographischen Bericht, der sich an der Chronologie und den formalen Kriterien seiner beruflichen Tätigkeiten und Weiterqualifizierungen orientiert und mit der Verbeamtung als Lehrer im Jahr 1991 endet.

Als zentrales handlungssteuerndes Motiv dieser berufsbiographischen Konstruktion lässt sich eine - von dem Biographen orientierungstheoretisch explizierte - kontinuierliche laufbahnbezogene Aufstiegsorientierung identifizieren, die vor allem durch die Abgrenzung von einem als problematisch erlebten Herkunftsmilieu geprägt ist.

Die Umsetzung des Handlungsschemas 'Milieuwechsel durch beruflichen Aufstieg' ist durch die zu bewältigenden Brüche und Risiken mit umfassenden biographischen Kosten verbunden. So müssen der mit einer höheren Position verbundene Milieuverlust verarbeitet und die Etablierung und Absicherung des neu anvisierten Status geleistet werden.

Die deutliche Konzentration auf die einen beträchtlichen Teil berufsbiographischer Ressourcen beanspruchende Bewältigung des beruflichen Aufstiegs und die daran anschließende Absicherung im Rahmen des Lehrerberufs korrespondieren damit, dass Herr Daniel im Rahmen seiner berufsbiographischen Selbstpräsentation ausführlich auf die detaillierte Wiedergabe der zielstrebig umgesetzten Zwischenschritte bis zur angezielten Verbeamtung eingeht, wohingegen er keinerlei Auskunft über seine etwa zehn Jahre umfassende Tätigkeit als Lehrer an der Versuchsschule gibt. Im Kontext einer Konzentration des berufsbiographischen Handlungsschemas auf Aufstieg und Absicherung ist die berufliche Handlungspraxis sekundär.

Die im Rahmen der Eingangserzählung nicht thematisierte berufliche Handlungspraxis geht einher mit einer mehrfach geäußerten explizit negativen Bilanzierung in Bezug auf die Entscheidung für den Lehrerberuf. Die Ergreifung des Lehrerberufs wird als nicht korrigierbare, aber aus einer retrospektiven, abschlussorientierten Haltung heraus zu ertragende biographische Fehlentscheidung eingeschätzt: "Ich bin nich' gerne hier geblieben muss ich sagen aber da ich's jetzt absehen kann is' das einfach nicht mehr sehr lange und da reg' ich mich jetzt nich' mehr drüber auf" (789-793).

Die hier skizzierten Elemente der biographischen Konstruktion Herrn Daniels deuten damit auf einen Orientierungsrahmen hin, innerhalb dessen der Lehrerberuf als Instrument des Milieu- und Statuswechsels fungiert. Die erfolgreiche Umsetzung des Handlungsschemas 'Milieuwechsel durch beruflichen Aufstieg' geht dabei einher mit einer Defokussierung der konkreten beruflichen Handlungspraxis sowie einer expliziten Selbstdistanzierung vom Lehrerberuf.

5.1.1.2. Der Zugang zur pädagogischen Handlungspraxis

Der Beginn der ausgewählten Passage ist insofern durch ein diskursorganisatorisches 'Gezerre' geprägt, als Herr Daniel zunächst mit vorzeitiger Redeübernahme den Ratifizierungsmarkierer der Interviewerin ignoriert, um dann auf die explizite Erzählaufforderung hin nach zwei Ausweichversuchen schließlich in Form einer stichpunktartigen, evaluierenden Raffung auf die eigene Einschätzung der schulischen Handlungspraxis einzugehen.

(Umgang mit Schülern, 797-808)¹

I.: ich wollte erst noch mal äh fragen . Sie ha'm ja gesagt dass es äh . dass es erst mal . als Sie hierher kamen nich' so war wie Sie sich das vorgestellt haben ne . (fragend)

D.: . nee es is' auch nich' so geWORDEN wie ich's mir vorgestellt habe (lachend)

I.: ja aber erzählen Sie doch erst noch mal wie das äh . wie das . wie Sie das so ERLEBT haben . als Sie hier her kamen . wie wa- wie war das denn (fragend)

D.: ja so wie Sie das hier erleben wenn Sie immer hier sind /I.: (lacht)/ .. äh . ich hab's schon gesagt . Aggressivität . /I:Hm/ . keine . keine Lernbereitschaft . /I.:Hm/ . äh unmotivierte Kollegen . /I.:Ja/

Indem Herr Daniel der zu Beginn seiner Tätigkeit als Lehrer erfahrenen Diskrepanz zwischen eigenen Erwartungen und beruflicher Handlungspraxis eine generelle, zeitlich überdauernde Gültigkeit zuschreibt, dokumentiert sich zum einen - analog zur ausweichenden Diskursorganisation - ein Ausweichen in Bezug auf die Thematisierung der durch die Interviewerin angezielten Erfahrungsebene sowie eine damit verbundene Infragestellung der Interviewsituation: es hat sich nichts geändert, also gibt es auch nichts zu berichten. Zum anderen bringt Herr Daniel zum Ausdruck, dass auf die Diskrepanzerfahrung des 'Praxisschocks' im Laufe der Tätigkeit keine Wahrnehmungsänderung als Folge eines Prozesses praxisgesättigten Erfahrungsgewinns stattgefunden hat, so dass eine Übereinstimmung zwischen der Gegenwartsperspektive und der des Berufsanfängers festzustellen ist. Daran anknüpfend dokumentiert sich in der Unterstellung von Wahrnehmungsübereinstimmungen bezüglich der Praxis ("so wie Sie

das hier erleben") das Einnehmen einer mit der Interviewerin geteilten, die eigene Erfahrungsebene und die Position des professionellen, erfahrenen Praktikers dethematisierende Außenperspektive auf die Praxis, mit der gleichzeitig die eigene Sicht verabsolutiert wird.

Gemäß der stichpunktartig gerafften Evaluation hat Herr Daniel den mit dem Berufseintritt verbundenen 'Praxisschock' als Konfrontation mit einer defizitären Praxisrealität erlebt, wobei sich die Defizite sowohl auf Merkmale der Schüler als auch die mangelnde Motivation des Kollegiums beziehen. Mit dieser durch die handlungspraktische Erfahrung nicht relativierten Zuschreibung von Defiziten dokumentiert sich, dass Herr Daniel die Grundbedingungen zur Erfüllung eines auf reziproker Kooperation beruhenden Arbeitsbündnisses aufgrund von Defiziten auf der Klientenseite (aggressives Verhalten und mangelnde Lernbereitschaft) als nicht gegeben betrachtet und damit die Schüler von ihm nicht als legitime Kooperationspartner für das Arbeitsbündnis akzeptiert werden. Mit dem Verweis auf mangelnde Motivation des Kollegiums werden auch auf der Professionellenseite Defizite identifiziert, die jedoch zunächst aus der ihn nicht einschließenden Außenperspektive festgestellt werden.

Bezüglich der Defokussierung der Handlungspraxis lassen sich die Konturen des Orientierungsrahmens dahingehend konkretisieren, dass aus einer distanzierenden, sich vom professionellen Insider-Blick abgrenzenden Position die Handlungspraxis inklusive ihrer Akteure als defizitär erlebt wird. Insbesondere die Klientel stellt angesichts eigener als legitim vorausgesetzter und über die Praxisschockerfahrung hinaus aufrecht erhaltener Ansprüche eine Enttäuschung dar.

Die damit angerissene prekäre, weil Kernbereiche professionellen Handelns berührende Thematik wird im Folgenden legitimatorisch durch eine Stellungnahme sowie einen angeknüpften Belegbericht plausibilisiert:

(Umgang mit Schülern, 808-824)

's 's aber ich nehm' denen des nich' übel /I:Hm/ also ich weiß aus Erfahrung ich hab' dann immer wieder noch mal . Ansätze gemacht später . nachdem also meine Motivation auch irgendwo im Keller war . immer wieder noch mal gedacht es kann nich' sein weil dann HAT MAN MAL . Schüler wo man meint . da LOHNT sich's aber /I:Hm/ und diese Situation hatt' ich auch mal das war dann so vor sechs oder sieben Jahren /I:Hm/ . oder sechs Jahren . äh das war zu dem Zeitpunkt als dieses Hubbleteleskop entwickelt wurde /I:Hm/ und dann ins Weltall geschossen wurde und da hab' ich gedacht das wird ja zumindestens die Jungs interessieren und da hab' ich noch mal wirklich eine GANZ ARBEITSINTENSIVE Unterrichtseinheit . /I:Hm/ erstellt äh . äh d- d- also WIRKLICH /I:Hm/ das ich denke mal das is' schon

¹ Die Zeilennummerierung entspricht der Originalformatierung der Transkription, nicht jedoch der hier vorliegenden Version.

nich' mehr mit Stunden /I:Hm/ da muss man schon sagen TAGE hab' ich da d'ran
gesessen . /I:Hm/ und äh . Null . /I:Hm/ und das Ergebnis war Null . /I:Hm/ . es
hat NIEMANDEN interessiert

Indem Herr Daniel unter Bezugnahme auf eigene Erfahrung sein Verständnis für Defizite von Seiten der professionellen Leistungserbringung erklärt, verlässt er erstmalig die Außenperspektive auf die Handlungspraxis. Herr Daniel bezieht nun seine eigene Person und sein professionelles Handeln in die Stellungnahme ein, wobei die eigenen Erfahrungen als Referenz für eine generelle, legitimierende Stellungnahme zum Motivationsmangel von Lehrern herangezogen werden. Mit dem zweimaligen "immer wieder noch mal" versucht Herr Daniel zum Ausdruck zu bringen, dass es zum Endzustand des Motivationsverlustes nicht ohne professionelle Bemühungen seinerseits gekommen ist.

Dies belegt Herr Daniel mit einem Bericht über einen von ihm unternommenen und, wie er vorwegnimmt, gescheiterten Versuch, die eigenen Motivationsdefizite in Bezug auf die Unterrichtsvorbereitung zu überwinden. Das gesteigerte Detaillierungsniveau deutet darauf hin, dass es sich um eine konkrete Begebenheit handelt, die in legitimatorischer Hinsicht einen verdichteten Bezugspunkt für die berufliche Orientierung Herrn Daniels darstellt. Seine Hoffnung, dass eine Unterrichtseinheit über das Hubble-Teleskop zumindest bei einem Teil der Schüler auf intrinsisches Interesse treffen würde, und der daraufhin investierte Arbeitsaufwand, der als außergewöhnlicher, idealistischer Einsatz mit einer Tendenz zur grenzenlosen Verausgabung beschrieben wird, stehen in ernüchterndem Kontrast zu dem Interesse der Schüler, das Herr Daniel mit einem knappen "Null" umschreibt. Der Belegbericht wird damit als 'empirischer Beweis' für die These zu dem von seiner Seite nicht verschuldeten Scheitern des Arbeitsbündnisses vorgelegt. Die Tatsache, dass Herr Daniel eine Relevanz des Unterrichtsthemas für die Schüler unhinterfragt unterstellt, dokumentiert dabei, dass seine Vorgehensweise bei der Themenfindung weniger durch ein klientenorientiertes Anknüpfen an die spezifischen Interessen der Schüler, sondern durch den Modus des Herantragens von Ansprüchen an die Praxis bestimmt ist.

Der oben skizzierte Orientierungsrahmen lässt sich nun im Hinblick auf die Diskrepanz zwischen Anspruch und Praxis spezifizieren. Diese manifestiert sich aus einer erfahrungsbasierten Innenperspektive darin, dass die von der Professionellenseite erbrachten Leistungen unabhängig von ihrer hier als selbstverständlich vorausgesetzten Qualität durch die Schüler nicht angenommen werden. Implizit wird in Bezug auf die Grundvoraussetzungen des Arbeitsbündnisses ein Anspruch des Professionellen darauf formuliert, dass die Schüler intrinsisches Interesse am Lernen zeigen und dass sie die Bemühungen und das Angebot des Professionellen durch Anerkennung honorieren.

Durch die Verweigerung von Lernmotivation und Anerkennung von Seiten der Klientel wird das Funktionsgefüge des Arbeitsbündnisses grundsätzlich in Frage gestellt.

An diesen exemplarischen Belegbericht zum Scheitern des Arbeitsbündnisses in der Praxis knüpft Herr Daniel eine schlussfolgernde Evaluation im Modus einer Orientierungstheorie an, mit der er einen ersten Blick auf die von ihm vertretene Unterrichtspraxis eröffnet.

(Umgang mit Schülern, 824-843)

so und dann ja kommt man irgendwo an so'n Punkt wo man sagt ob du nun . Unterrichtsmaterial aus der Jahrhundertwende benutzt . /I:Hm/ oder ob du jetzt Unterrichtsmaterial aus dem Jahr zweitausend die Schüler merken's ja nich' mal . /I:Hm/ . so und denn hab' ich angefangen und hab' mich auf das WESENTLICHE beschränkt das heißt ich hab' gesagt .. Volker . das nutzt nichts wenn du versuchst denen höhere M- Mathematik beizubringen und ES NUTZT NICHTS wenn du denen versuchst richtig Deutsch sprechen beizubringen das nutzt alles nichts du mußt die einfach nur lebensstüchtig machen . /I:Hm/ . das heißt PÜNKTLICH im Unterricht zu sein . NICHT zu stören . /I:Hm/ . äh . 'ne vernünftige Arbeitshaltung /I:Hm/ an den Tag zu legen Arbeitsmaterial mitzubringen sich zu konzentrieren . /I:Hm/ . äh die wesentliche Dinge des Lebens zu können das heißt Formulare auszufüllen /I:Hm/ äh 'n Konto einzurichten sein Auto beim TÜV an /I:Ja/ und a- no- anzumelden und durch 'n TÜV zu bringen und diese ganzen Geschichten /I:Hm/ und da hab' ich gesagt das werd' ich zum Schwerpunkt machen und . alles andere muss ich sehen . wie wie's läuft . /I:Ja Hm/ .

Ausgangspunkt der von Herrn Daniel explizierten Orientierungstheorie ist die Konstellation eines völligen Kommunikationsdefizits zwischen Lehrern und Schülern ("die Schüler merken's ja nich' mal"), was die Ebene der Wissensvermittlung angeht. Demgemäß ist es aufgrund der defizitären Klientel prinzipiell unmöglich, die Schüler mit wissensbezogenen Angeboten zu erreichen. Zum einen ist damit impliziert, dass ein zentraler Aspekt des Mandats, der Auftrag der Wissensvermittlung aufgrund der defizitären Klientel, als ungültig, weil nicht realisierbar eingeschätzt und erklärt wird. Zum anderen impliziert dies insofern eine Defunktionalisierung der Professionellenrolle, als angesichts des unüberwindlichen Kommunikationsdefizits die Qualität professioneller Leistungserbringung irrelevant und damit die Professionellenseite von jeglichen Ansprüchen an kompetente Unterrichtsgestaltung entlastet ist. Die Defizite auf der Seite der Klientel lassen professionelle Kompetenzen im Bereich der Unterrichtsexpertise sowie generell die Dimension professioneller Leistungserbringung als deplatziert erscheinen.

Auf dieser legitimatorischen Grundlage führt sich Herr Daniel nun in einer weiteren Stufe als Akteur ein, der in der Form eines direkten inneren Dialoges ("das heißt ich hab' gesagt Volker") die konkreten Schlussfolgerungen dieser Orientierungstheorie für die Handlungsebene seiner Arbeit als Lehrer expliziert. Die Konkretisierung der Handlungsebene erfolgt dabei anhand eines positiven Horizontes, der zunächst mit den

Stichworten der Konzentration auf das Wesentliche und dem Lernziel "Lebenstüchtigkeit" angerissen und dem negativen Horizont einer an der Klientel vorbeigehenden Wissensvermittlung gegenübergestellt wird. Die damit vorgenommene Umdeutung des gesellschaftlichen Mandats besteht darin, dass es um Lernziele geht, die als übergeordnet erklärt werden, so dass Lernen und Vermittlung in abgewandelter Form analog zum ursprünglichen Mandat nach wie vor den Bezugspunkt für Unterrichtspraxis darstellen.

Mit dem den negativen Horizont betreffenden Verweis auf das Lernziel "höhere Mathematik" sind wiederum zwei weitere Aspekte impliziert. Zum einen wird nochmals die Ursachenzuschreibung für die Modifikation des Mandats bestätigt. Indem unterstellt wird, dass er selbst über höheres Mathematikwissen verfügt und damit prinzipiell in der Lage wäre, seinen Beitrag zur Stiftung des Arbeitsbündnisses zu leisten, hebt Herr Daniel nochmals die Defizitdiagnose in Bezug auf die Klientel hervor. Zum anderen dokumentiert der Verweis auf die im Unterricht nicht vermittelbare "höhere Mathematik", dass hier implizit eine direkte, nicht gezielt an die Klientel und die Rahmenbedingungen der Praxis angepasste Übertragung des im Studium erworbenen Fachwissens in die Unterrichtspraxis als Norm unterstellt wird. Herr Daniel geht nicht davon aus, dass es die Aufgabe des Lehrenden ist, gezielt Passungen zwischen Wissensformen herzustellen.

Mit der Präzisierung des positiven Gegenhorizontes präsentiert Herr Daniel nun eine sich stufenweise steigernde Konkretisierung der Handlungspraxis. Auf eine Aufzählung klassischer Sekundärtugenden sowie allgemeiner Qualifikationen wie "vernünftige Arbeitshaltung", die nicht mit konkreten Lerngegenständen verbunden sind, folgt, gestützt durch eine zusätzliche positive Evaluierung, die Nennung exemplarischer Elemente der Unterrichtspraxis wie "Formulare auszufüllen äh 'n Konto einzurichten". Demzufolge ist die Praxis in dem von Herrn Daniel verantworteten Unterricht geprägt durch die Bearbeitung alltagspraktischer Aufgaben, die in keinem deutlichen Bezug zu zentralen curricularen Fachinhalten stehen.

Bevor sich Herr Daniel noch genauer zur Handlungs- und Interaktionspraxis äußert, sichert er sich nochmals durch eine argumentative Zuspitzung des negativen Gegenhorizontes ab:

(Umgang mit Schülern, 843-861)

ich werde nich' mehr an mich selbst den Anspruch haben denen jetzt mit Gewalt den Rahmenpran -plan /I:Hm/ äh 'reinzubringen das hat kein Zweck das BRINGT ES NICH' . /I:Hm/ . we- das is' EINFACH VERLORENE ZEIT . /I:Hm/ und ich denke das is' auch . man kann schon bald sagen Verbrechen an den Schülern weil dazu viel zu viel kostbare Zeit verloren geht die man mit WESENTLICHEREN DINGEN . /I:Ja/ verbringen müsste und ja das is' das eigentlich was ich jetzt mache . /I:Hm/

ich hab' also auch . mein eigenes Niveau abgesenkt . /I:Ja/ das heißt ich äh hab' diesen Abstand zu den Schülern den ich . den eigentlich jeder Lehrer hat oder zumindestens am Anfang /I:Hm/ den hab' ich also auf ein Minimum reduziert . /I:Hm/ . ich lass' mich von Schülern anfassen ich lass' mir also auf die Schulter klopfen . /I:Ja/ ich lass' mir auf den Rücken klopfen weil ich MERKE . . ja dass die Schüler die die denen FEHLT irgendwas denen fehlt . /I:Hm/ denen fehlen verständnisvolle Eltern denen fehlt . . wir sind . /I:Hm/ hier wir wir sind hier irgend'n Ersatz für irgendjemand' denk' ich . /I:Ja/

Der negative Gegenhorizont einer am Rahmenplan orientierten Unterrichtspraxis wird mit dem Begriff der "Gewalt" sowie in einer weiteren Steigerung des "Verbrechens", also mit Akten außerhalb der Legalität in Verbindung gebracht. Vor dem Hintergrund dieser Umdeutung des offiziellen gesellschaftlichen Mandats als nicht rechtmäßig kann sich Herr Daniel nun in direkter beschreibender Form ("das is' das eigentlich was ich jetzt mache") zu seiner Unterrichtspraxis äußern, die er im Einklang mit dem positiven Gegenhorizont sieht. Die diese Beschreibung einleitende bewertende Einschätzung, nach der er den zwischen Lehrern und Schülern als natürlich vorausgesetzten Niveauunterschied reduziert hat, fasst er als aktiv vorgenommene Selbstdegradierung ("mein eigenes Niveau abgesenkt") und stellt sie in der anschließenden exemplifizierenden Beschreibung als passives, nicht reziprokes Zulassen von körperlichen Zugriffen der Schüler dar: "ich lass' mich von Schülern anfassen". Dieses Zulassen von Körperkontakt zu den Schülern wird nicht durch professionell legitimierte Prinzipien, sondern durch die im Rahmen der gemeinsamen Interaktions- und Handlungspraxis von ihm wahrgenommenen Bedürfnisse bei den Schülern gerechtfertigt ("weil ich MERKE"). Herr Daniel beschreibt damit insofern eine Form der klassischen einseitigen Paradoxieauflösung, als der rollenförmig bestimmte Aspekt des Lehrer - Schüler - Verhältnisses zugunsten einer Fokussierung des persönlichen Vertrauensverhältnisses ("wir sind hier irgend'n Ersatz") vernachlässigt oder aufgegeben wird.

(Umgang mit Schülern, 861-875)

das das . so und und aus diesen Erfahrungen heraus . . äh hab' ich zumindestens EINS erreicht . die Schüler haben ein sehr hohes Vertrauen zu mir . /I:Hm/ . . äh sie belügen mich RECHT SELTEN . /I:Hm/ . das is' also auch wert' ich auch schon als Erfolg . äh in MEINEN Kursen . sind MEINE Schüler muss ich ich beton' das extra /I:Ja Hm/ . FAST IMMER regelmäßig da . /I:Ja/ das wert' ich AUCH als Erfolg äh . . ja es gibt bestimmte Dinge die würd' ich gerne noch noch erreichen aber m-m- . so dieses diese Aggressivität abbauen und diese Geschichten aber . /I:Hm/ also eigentlich . . . tja eigentlich bin ich sehr bescheiden geworden . /I:Hm/ . ne was also meinen eigenen Anspruch an meinen Beruf /I:Hm/ . ne beinhaltet SEHR bescheiden . /I:Hm/ also meine mein Anspruch is' ganz ganz klein geworden /I:Hm/ und da bin ich schon froh wenn ich das erreiche. /I:Hm Hm/ . .

Herr Daniel schließt seine Rede mit einer durch belegende Exemplifizierungen begleiteten evaluativen Stellungnahme ab. Trotz der in diesem Zusammenhang explizit positiv bewerteten Erfahrungen selbstwirksamen Handelns in Bezug auf die Etablierung eines freundschaftlich geprägten Vertrauensverhältnisses zwischen sich und den

Schülern bezieht sich Herr Daniel in seiner Konklusion nicht auf die Zufriedenheit mit der erfolgreichen Gestaltung der Handlungspraxis, sondern greift in der Schlussbilanz auf den Akt der Selbst- und Anspruchsdegradierung zurück. Das explizit als Erfolg eingeschätzte Vertrauensverhältnis zu den Schülern hat letztlich nur den Status eines nicht-tragfähigen Teilerfolges, der nicht ausreicht, um zu einer positiven Bilanzierung der eigenen Tätigkeit als Lehrer zu gelangen.

In Bezug auf den hier unterliegenden Orientierungsrahmen wird deutlich, dass es sich um einen Zugang zur beruflichen Handlungspraxis handelt, der durch die argumentative Herstellung von Legitimität angesichts eines prinzipiellen Legitimitätsproblems gekennzeichnet ist. Eine zentrale Rolle spielt in diesem Zusammenhang der Modus der Umdeutung, anhand dessen, ausgehend von einer Nicht-Akzeptanz der Klientel, zum einen zentrale Bereiche des Lehrermandats, so der Auftrag, curriculares Fachwissen zu vermitteln, als nicht legitimiert erklärt werden und zum anderen jegliche Ansprüche an die Dimension professioneller Leistungserbringung dethematisiert werden.

Die somit argumentativ legitimierte Interaktionspraxis beruht auf einem durch den Ausschluss des Auftrags der Wissensvermittlung entparadoxierten, intimisierten Lehrer-Schüler-Verhältnis, das an der Wahrnehmung affektiver Bedürfnisse auf Seiten der Klientel orientiert ist. Der Verzicht auf den rollenförmigen Anteil des Verhältnisses zu den Schülern sowie auf den Anspruch an professionelle Leistungserbringung geht einher mit einer Defunktionalisierung der Professionellenrolle, die durch Selbstdegradierung und Selbstausslieferung an die Bedürfnisse der Schüler gekennzeichnet ist. Die - mit einem beträchtlichen Aufwand verbundene - argumentative Herstellung von Legitimität in Bezug auf eine gesellschaftlich nicht-legitimierte Praxis korrespondiert hier mit einer entwerteten, defunktionalisierten Professionellenrolle in der Handlungspraxis, die trotz der Erfahrung selbstwirksamen Handelns in Bezug auf die Etablierung eines persönlichen Vertrauensverhältnisses zu den Schülern keine positive Bilanzierung der beruflichen Handlungspraxis ermöglicht.

Auf die an die Redeübergabe anknüpfende Frage der Interviewerin zur Konkretisierung der Orientierungstheorie antwortet Herr Daniel mit einer eingelagerten Konstruktion sowie einem darauf aufbauenden Bericht, in dem es um die Genese seines beruflichen Habitus geht.

(Umgang mit Schülern, 876-896)

I: ha- äh . wie würden Sie das beschreiben was äh . was was FUNKTIONIERT wie wie müssen Sie sich verhalten damit Sie das erreichen was Sie jetzt äh . wichtig finden .. wie muss man sich verhalten als Lehrer wie verhalten Sie sich . (fragend)

D.: na ja ich hab' ja schon gesagt ich hab' also diesen ABSTAND /I:Hm/ den man eigentlich normalerweise zu Schülern hat . /I:Ja/ . und äh das is' auch mir immer so vermittelt worden in Lehranstalten und . äh . dass also auch schon ein DU . /I:Hm/ . äh sehr . /I:Hm/ ... dass man da sehr vorsichtig mit umgehen sollte und äh . ja ich hab' also die Erfahrung gemacht=man muss ja man testet das ja aus . also ich an die Schule kam 1989 hab' ich auch erst mal versucht den Pauker herauszukehren . /I:Hm/ und hab' dann festgestellt also da kannst du bei denen einfach nichts werden /I:Hm/ weil die wissen ganz genau dann KOMMEN sie einfach nich' und sie wissen ihnen passiert auch nichts /I:Ja/ das Schlimmste was dann passiert is' /I:Ja/ dann dass sie 'ne Verwarnung kriegen äh dass sie dass die Eltern angerufen werden /I:Hm/ und wenn die Eltern jetzt äh .. sich nich' um die Belange ihrer Kinder kümmern /I:Hm/ dann is' man ziemlich verlor'n auf seinem Posten /I:Hm/ man kann also gar nichts machen . /I:Hm/ .

Herr Daniel bringt zunächst den Begriff des Abstands anhand einer eingelagerten Konstruktion in Zusammenhang mit den von ihm im Rahmen des Studiums erworbenen professionellen Wissensbeständen zur Lehrer-Schüler-Beziehung. Diesem theoretischen Wissen wird im Folgenden das in der Handlungspraxis mit den Interaktionspartnern erworbene, erfahrungsbasierte Wissen ("man testet das ja aus") gegenübergestellt, dessen Genese Herr Daniel in Form eines verdichteten, aus einzelnen Entwicklungsschritten bestehenden narrativen Berichtes verdeutlicht.

Indem als Ausgangspunkt der zu Beginn der Tätigkeit unternommene Versuch "den Pauker herauszukehren" dargestellt wird, dokumentiert sich ein für Herrn Daniel relevantes Berufsbild, das mit autoritärem, auf Wissensvermittlung fixiertem Verhalten an einer vordergründigen, nicht glaubwürdigen Erfüllung der Rollenanforderung orientiert ist, das sich in der Konfrontation mit der Handlungspraxis als nicht vereinbar mit dem Mangel an Sanktionierungsmitteln im institutionellen Kontext der Hauptschule erweist: "man kann also gar nichts machen".

Herr Daniel lässt sich im Folgenden von den Zugzwängen des Berichtes leiten und orientiert seine Rede an der Genese von Handlungsmustern im Hinblick auf den Umgang mit Schülern.

(Umgang mit Schülern, 896-906)

so und da hab' ich gedacht das kann's ja dann nich' sein . SO und dann hab' ich immer wieder neue Dinge ausprobiert und hab' bin dann irgendwo an diesen Punkt gekommen wo ich dann festgestellt hab' dass eigentlich . ja . d- dass die eigentlich jemand BRAUCHEN . . äh . der . . ja . wie soll ich das jetzt sagen . sie WOLLEN schon 'n so'n Leitbild haben . /I:Hm Hm/ . also ich mag das eigentlich gar nich' so alles erzählen aber des is' /I:Hm/ die Schüler kommen an und . da AAHH . SIE HA'M JA 'N BODY un' woll'n wer mal Arm drücken /I:Hm/ und solche Geschichten /I:Ja/ so .

Ausgehend von der Erfahrung, dass das Handlungsmuster des "Paukers" angesichts der bestehenden Rahmenbedingungen als nicht adäquat einzuschätzen ist, setzt eine von

theoretischem Vorwissen losgelöste, an der Praxis orientierte Phase des Suchens durch Ausprobieren von Handlungsalternativen ein, in deren Verlauf sich ein bestimmter Handlungsmodus als funktional bewährt. Die sprachliche Explizierung der aus dieser Suchbewegung resultierenden Haltung bereitet Herrn Daniel Schwierigkeiten, so dass er, wie die stockende Rede, Abbrüche und die direkt zum Ausdruck gebrachte Artikulation der Schwierigkeiten ("ja wie soll ich das jetzt sagen") zeigen, in der Interviewsituation in eine Zwangslage gerät. Der Versuch, über den Begriff des "Leitbildes" eine Theorie über die Schüler zu explizieren, wird ebenfalls abgebrochen, um nach einem nochmaligen expliziten Hinweis auf die bestehenden Widerstände gegen die Thematisierung ("also ich mag das eigentlich gar nich' alles so erzählen") mit einer kurzen narrativ-beschreibenden Episode in direkter Rede zu schildern, mit welchen Handlungsaufforderungen die Schüler auf ihn zugehen. Anstatt im Anschluss daran die eigene Reaktion auf das Angebot der Schüler zu thematisieren, schließt Herr Daniel mit der abstrahierenden Formel "solche Geschichten", auf den exemplarischen Charakter der geschilderten Situation hinweisend. Die Handlungspraxis ist somit eine nach außen quasi nicht-explizierbare Praxis, für die Herr Daniel nur unter großen Schwierigkeiten Ausdrucksmöglichkeiten findet.

Die zunächst zurückgehaltene, jedoch durch die Zugzwänge des Berichtens unumgehbare Thematisierung der eigenen Reaktion auf das Handlungsangebot der Schüler wird von Herrn Daniel anhand einer eingeschobenen Hintergrundtheorie zu erfolgreichen Bedingungen für ein körperliches Kräfteressen zwischen Lehrer und Schüler plausibilisierend vorbereitet.

(Umgang mit Schülern, 905-922)

und man sollte das NICHT machen . /I:Hm/ wenn man sich nicht SICHER is' . /I:Hm/ . dass man auch wirklich .. /I:Hm/ der Stärkere is' . dann sollte man das wirklich sein lassen . /I:Hm/ bloß ich bin mir da ganz sicher /I:Hm/ und dann mach' ich's /I:Hm/ so und dann ja d- d- dann kriegen die Schüler irgendwo so /I:Hm/ . d- davor ha'm die Achtung /I:Ja/ ALLES was mit KRAFT zu tun hat /I:Hm/ und mit STÄRKE das is' für denen so ein . so'n . /I:Hm/ . so'n Maß /I:Hm/ . das is' SCHLIMM . /I:Hm/ aber das is' nun mal so . /I:Hm/ und in den drei Jahren oder v-äh vier Jahren /I:Hm/ die wir die Schüler hier haben werd'n wir GRUNDLEGENDE Verhaltensmuster bei denen nicht ändern können /I:Hm/ mit absoluter Sicherheit nich' /I:Ja/ also müssen wir die Verhaltensmuster DIE sie haben UNS zunutze machen . /I:Ja/ . und ich mach' das . /I:Hm/ . ich mach' das ganz knallhart /I:Hm/ so und wenn die mit mir Armdrücken machen wollen . na gut dann mach' ich eben mit ich vergeb' mir doch nichts . /I:Hm/

Mit der hier thematisierten Riskanz, die dem körperlichen Kräfteressen zwischen Lehrern und Schülern zugeschrieben wird, wertet Herr Daniel antizipierend seine Beteiligung am spielerischen körperlichen Kräfteressen auf. In der an die knappe Explikation ("und dann mach' ich's") geknüpften theoretischen Konstruktion dokumentiert sich, dass es für Herrn Daniel darum geht, Anerkennung und Akzeptanz von den

Schülern zu bekommen, und dass er sich zu diesem Zweck im Rahmen einer reziproken Interaktion auf Handlungsangebote einlässt, die er dem Relevanzsystem der Schüler zuschreibt. Dass es sich bei der Erlangung von Achtung von den Schülern um ein für Herrn Daniel zentrales Anliegen handelt, dokumentiert sich darin, dass er sich in diesem Zusammenhang auf eine Praxis einlässt, von der er sich explizit distanziert ("das is' schlimm") und - wie die umständliche Absicherung durch theoretische Konstruktionen zeigt - deren bloße verbale Thematisierung für ihn bereits ein Problem darstellt. Die in dieser Konstellation enthaltene Konflikthaftigkeit zeigt sich unter anderem darin, dass sich diese Praxis aus einer Spannung zwischen gezieltem Kalkül ("ich mach' das ganz knallhart") und passivem Mitmachen ("na gut dann mach' ich eben mit") besteht.

Herr Daniel beendet die Passage mit einer evaluativen Reflektion der thematisierten Handlungspraxis:

(Umgang mit Schülern, 922-944)

gut es is' natürlich für 'ne Lehrerin schon schlechter ne . /I:Hm/ . die hat da schon mehr Probleme die muss sich was and'res . /I:Ja/ . äh . überlegen . /I:Hm/ aber ich denke für mich selbst hab' ich einfach so den Weg gefunden und ... weiß nich' es gibt natürlich auch Lehrer die sagen . die Schüler müssen mich nich' lieben . /I:Hm/ . die sollen nur gute Zensuren ha'm /I:Ja/ bloß ich weiß nich' ich hab' den Weg nich' GEFUNDEN . nicht geliebt zu werden und dass meine Schüler trotzdem gute Zensuren ha'm /I:Hm/ den Weg hab' ich nich' gefunden . /I:Ja/ ich ich kenn' ihn nich' wenn ihn mir einer zeigen kann /I:Hm/ is' ja gut /I:Hm/ dann will ich den gerne einschlagen /I:Hm/ so aber . ich hab's halt auf die Art gemacht und ja und irgendwo . kommen wir so ganz gut klar /I:Hm/ die Schüler respektieren mich . /I:Hm/ . ich nehm' die Schüler auch ERNST . /I:Ja/ . n' n' wenn bestimmte Dinge da sind . die kommen zu mir mit Vorladungen zum Gericht /I:Hm/ und solchen Geschichten . das machen sie bei keinem ander'n . /I:Hm/ . und äh . dann versuch' ich denen auch dann entsprechend zu helfen . /I:Ja/ . . . Hm/ ob das nun alles richtig is' weiß ich auch nich' aber wie gesagt jeder versucht für sich selbst . den besten Weg zu finden . /I:Ja Hm/ und . ich hab' keinen besseren gefunden /I:Ja Hm/ ich weiß keinen besseren . /I:Hm/ . . .

Indem Herr Daniel die von ihm beschriebene Praxis als nicht generalisierbaren, sondern mit seiner persönlichen Praxiserfahrung verbundenen Modus darstellt, übernimmt er erstmals Verantwortung für sein berufliches Handeln. Im Unterschied zu den im ersten Teil der Passage angeführten theoretischen Argumentationen, in deren Zusammenhang die Verantwortung für problematische Aspekte der Praxis einseitig der Klientel zugeschrieben wurde, expliziert Herr Daniel seine Orientierung hier als Resultat seiner persönlichen berufsbiographischen Entwicklungs- und Suchgeschichte, zu der er steht.

Über die Eröffnung von Vergleichshorizonten in Bezug auf andere Lehrer kommt Herr Daniel nochmals spezifizierend auf die von ihm vorausgesetzte Unvereinbarkeit von rollenförmigem Handeln und intakter Beziehungsebene als zentralem Element seiner

beruflichen Orientierung zu sprechen. In dem Gegenüber von "geliebt zu werden" und "gute Zensuren haben" dokumentiert sich, dass die Unvereinbarkeit der beiden Pole in Zusammenhang mit ihrer spezifischen Ausprägung steht. Das nicht an einem Lernbegriff, sondern einseitig an Leistung und Selektion orientierte Mandatsverständnis steht in krassem Widerspruch zu dem auf Intimisierung verweisenden Anspruch, von den Schülern nicht nur akzeptiert und respektiert, sondern sogar geliebt zu werden.

Der von Herrn Daniel praktizierte Verzicht auf den mit der Vermittlung von curricularem Fachwissen verbundenen rollengemäßen Aspekt des Arbeitsbündnisses wird von ihm in einer evaluativen Stellungnahme kommentiert, indem er Reziprozität und gegenseitige Akzeptanz in Bezug auf das Verhältnis zu den Schülern thematisiert ("und irgendwo kommen wir so ganz gut klar") und sich dabei als handelnden Akteur explizit einschließt ("ich nehm' die Schüler auch ernst").

Damit wird deutlich, dass es sich bei diesem Orientierungsrahmen um zwei sich überlagernde Zugänge zur beruflichen Praxis handelt. Aus einer theoretisierenden, argumentativen Perspektive steht die Praxis aufgrund einer als defizitär und inadäquat erlebten Klientel in unüberwindbarem Widerspruch zu den aufgrund der absolvierten Qualifikationen als legitim vorausgesetzten Ansprüchen. Die daraus hervorgehende Ungültigkeitserklärung in Bezug auf das Mandat der Wissensvermittlung entlastet den Professionellen nicht nur von jeglichen Leistungsanforderungen, da Kompetenz und Expertise angesichts des diagnostizierten Totalversagens der Klientel irrelevant sind, sondern auch von jeglicher Verantwortung in Bezug auf das Scheitern der Praxis.

Diese argumentative Hülle repräsentiert die legitimatorische Absicherung der konkreten Handlungsebene, die das Ergebnis eines erfahrungs- und interaktionsbasierten Suchprozesses ist und geprägt ist durch den Versuch, eine vom Mandat der Wissensvermittlung losgelöste Handlungspraxis mit den Schülern zu etablieren. Implizit von einem auf Demonstration von Leistung begrenzten Lernbegriff ausgehend sowie davon, dass Rollenhandeln und intakte Beziehungspraxis unvereinbar sind, wird die Entwicklung beruflicher Orientierungsmuster in erster Linie durch das Bedürfnis gesteuert, von den Schülern geliebt zu werden. Obwohl die Handlungspraxis unter dem Aspekt ihrer partiellen Übereinstimmung mit eigenen Handlungsentwürfen eine zumindest zum Teil gelungene und verantwortete Praxis ist, in der Reziprozität und gegenseitige Wertschätzung der Akteure partiell enacted werden, bleibt das Verhältnis zur Handlungspraxis letztlich gebrochen, unversöhnt und nur unter Widerständen nach außen vertretbar. Die mit dem Mandatsverzicht verbundene Intimisierung des Verhältnisses zu den Schülern sowie die ebenfalls durch den Mandatsverzicht bedingte

Notwendigkeit, sich auf die Relevanzsysteme der Schüler einzulassen, gehen mit einem Verlust der Selbstachtung für das eigene professionelle Handeln einher.

5.1.1.3. Der Umgang mit dem Schulversuch

Der Schulversuch wird weder im Rahmen der Eingangserzählung noch im Leitfadenteil des Interviews von Herrn Daniel selbst angesprochen. Auf die den Schulversuch erstmalig direkt thematisierende Frage nach seinem Erleben des Reformprozesses antwortet Herr Daniel mit einer weit ausholenden Theorie, innerhalb der den am Schulversuch beteiligten außerschulischen Akteuren strategische Motive zugeschrieben werden. Diese beziehen sich insbesondere auf die Einflussnahme der kooperierenden Wirtschaftsunternehmen sowie auf die Gefährdung berufsständischer Interessen durch die Integration externer Experten ('Dritte').

(Umgang mit dem Schulversuch, 1100-1108)

/ . so . dann holt man nach Bedarf mit Honorarverträgen hier /I:Ja/ . Dritte 'rein . lässt sie eigenverantwortlich unterrichten und DANN wird die ganze Sache SEHR interessant /I:Hm/ . SEHR interessant . man braucht keine Beamten mehr /I:Hm/ man hat keine Festverträge mehr man braucht keine Ferien mehr bezahlen weil dann brauch' man sie ja nich' holen wenn Ferien sind /I:Hm/ . man muss das mal WEITER überlegen /I:Hm/ und darum . dann kommt man nämlich auch an den Punkt warum hier so viel Geld 'reinfließt

Im Anschluss an den oben explizierten Orientierungsrahmen dokumentiert sich hier wiederum der Modus einer Defokussierung der eigenen Handlungspraxis. Zum einen wird durch die Einführung außerschulischer Akteure die schulische Handlungspraxis und damit auch die Frage nach der eigenen handlungspraktischen Beteiligung an dem Schulentwicklungsprozess dethematisiert, zum anderen relativiert die Reichweite der explizierten Theorie den schulischen und insbesondere den unterrichtsbezogenen Kontext bis zur Irrelevanz.

Der Modus einer Defokussierung der eigenen Handlungspraxis durch die Explikation von theoretisierenden, argumentativen Aussagen ist so dominierend, dass er auch bei sehr konkreten Fragen zur spezifischen Unterrichtspraxis des Schulversuchs zum Tragen kommt.

(Umgang mit dem Schulversuch, 1237-1244)

I: oder erzählen Sie erst mal ganz alla- ganz allgemein von der Arena . wie . was für'n Konzept Sie da haben und wie das so läuft
D.: also diese Konstellation des jahrgangsübergreifenden Unterrichts . äh .. finde weder ich gut /I:Hm/ . noch die Schüler /I:Hm/ . äh . j- jede . Klasse des des alten /I:Hm/ . der alten konventionellen Klassen so wie wir sie kennen hatte 'ne bestimmte da gab es eine bestimmte Hierarchie

Auf die Frage nach dem Konzept greift Herr Daniel einen spezifischen Aspekt des mit dem Schulversuch verbundenen Unterrichts heraus, den er mit einer evaluativen Stellungnahme kommentiert, um dann mit einer allgemeinen Theorie zur Entstehung von Hierarchien in Schulklassen fortzufahren, ohne auf das durch die Frage angesprochene Konzept seines Unterrichts einzugehen. Das Mittel der negativen Evaluierung ermöglicht dabei eine sich distanzierende Thematisierung von Inhalten durch die Konstatierung von Enaktierungsdefiziten, ein Modus, der eng verbunden ist mit der bereits oben rekonstruierten Externalisierung von Verantwortung. In diesem Modus äußert er sich auch zu dem von ihm verantworteten Unterricht.

(Umgang mit dem Schulversuch, 1395-1406)

ich wüsste wie's sein müsste ja /I:Hm/ . oder ich kann mir vorstellen wie's sein müsste /I:Ja/ . und das deckt sich nich' mit dem wie's jetzt is' /I:Hm Hm/ ... /I:Hm/ ich hab' mir aber auch noch keine Gedanken darüber gemacht /I:Hm/ wie man das am besten machen könnte weil (seufzt) /I:Hm/ . wie soll ich denn das jetzt sagen=a- also ich ich bin ja nun . ich hab' gesagt ich boykottier' das nich' /I:Hm/ aber ich bin ja auch nun nich' ein . ein absoluter äh BEFÜRWORDER /I:Ja/ jetzt dieses ganzen Projektes /I:Hm/ und irgendwo .. denk' ich immer . eigentlich müssten sich DIE Gedanken auch darüber machen die jetzt äh für dieses Konzept verantwortlich sind /I:Hm/

Durch die negative Einschätzung und die Konstatierung von Enaktierungsdefiziten distanziert sich Herr Daniel von der eigenen Unterrichtspraxis und präsentiert sich gleichzeitig als jemand, der prinzipiell über professionelle Qualitätsmaßstäbe verfügt. Die Enaktierung der Qualitätsmaßstäbe anhand der Erarbeitung konkreter handlungsrelevanter Ansätze zur didaktischen Umsetzung des Reformkonzeptes im Unterricht wird jedoch explizit zurückgewiesen, was impliziert, dass Herr Daniel sich nicht als verantwortlichen, gestaltenden Akteur des Schulentwicklungsprozesses versteht. Analog zu seiner bereits oben herausgearbeiteten Grundhaltung, der Praxis mit bestimmten Ansprüchen gegenüberzutreten, leitet er aus seiner skeptischen Position gegenüber dem Schulversuch eine Übertragung der konzeptionellen Verantwortung an die Initiatoren des Reformprozesses ab.

Defokussierung der Handlungspraxis und Externalisierung der Verantwortung korrespondieren wiederum mit einem nicht-gestaltenden Zugriff auf die Handlungspraxis.

(Umgang mit dem Schulversuch, 1314-1324)

I.: wie geh'n Sie jetzt eigentlich mit dieser jahrgangsübergreifenden Form um . differenzieren Sie . ganz stark oder was is' so Ihre äh Reaktion jetzt darauf (fragend)
D.: also das äh äh . das kann ich überhaupt noch gar nich' da hab' ich mich noch gar nich' festgelegt /I.:Ja/ . weil wir machen's ja erst jetzt seit 'n paar Monaten

/I.:Hm/ und das is' genauso 'n Findungsprozess wie der den ich Ihnen vorher erklärt hab' dass ich äh . herausfinden muss wie ich am besten mit den Schülern umgehen kann /I.:Ja Hm/ und so muss ich jetzt erst mal die Zeit nutzen um herauszufinden wie ich's überhaupt mache /I.:Ja/ . so

Herr Daniel legt hier dar, dass es sich bei dem von ihm vorher explizierten "Findungsprozess" in Bezug auf seinen Umgang mit Schülern um einen für ihn generell bestimmenden Modus handelt. Dieser besteht nicht in der Umsetzung konkreter Handlungsschemata, sondern in einem intuitiven, nicht bewusst gesteuerten Suchprozess, im Zuge dessen das Ziel darin besteht, "herauszufinden wie ich's überhaupt mache". Indem er das von der Interviewerin genannte Stichwort der Differenzierung ignoriert, dokumentiert sich, dass der Modus intuitiven Herausfindens nicht auf professionellen Wissensbeständen - wie beispielsweise didaktischem Wissen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen - basiert.

Im Zuge dieses Suchprozesses orientiert sich Herr Daniel nicht an professionsspezifischen Wissensbeständen oder professionellen Handlungsschemata, sondern an einer kontextsensiblen Wahrnehmung des handlungspraktischen Rahmens. Im Unterschied zum Umgangsmodus mit den Schülern bedeutet dies, dass er, bedingt durch den die ganze Schule betreffenden Reformprozess, über seinen Unterricht hinaus an den Bedingungen des schulischen Reformprozesses partizipieren muss.

(Umgang mit dem Schulversuch, 1416-1429)

ich versuche jetzt erst mal so . das so zu machen um . ja . . . um festzustellen . wie das überhaupt abläuft wie wie wie sich das hier insgesamt ich mein' ich bin ja nur ein Teil des ganzen /I:Hm/ ne . und äh . äh ich muss erst mal seh'n wie s- wie sich das alles zusammenfügt /I:Hm/ also bisher . . 'n . ja bisher hab' ich kein besonders gutes Gefühl /I:Hm/ . weil ich halt ich hab' das alles noch nich' so richtig begriffen also ich muddel eigentlich jetzt diese letzten fünf oder sechs Monate alleine vor mich hin ich /I:Hm/ hab' kein Kontakt /I:Hm/ zu den ANDEREN Gruppen /I:Ja/ ich weiß nich' was die machen ich bin noch NIE da gewesen /I:Hm/

In dieser Passage dokumentiert sich nochmals präzisierend die für die berufliche Orientierung Herrn Daniels relevante Überlagerung zweier kontrastierender Zugänge zur Handlungspraxis. In Ko-Existenz zu der in vielfacher Hinsicht habitualisierten Distanzierung von der Handlungspraxis sind Ansätze eines kontextorientierten Sich-Einlassens und Partizipierens zu identifizieren, die allerdings auf Kommunikations- und Partizipationsgelegenheiten angewiesen sind. Ungeachtet der expliziten und impliziten Ablehnung des Schulversuchs bestehen im Rahmen dieser Orientierung gleichwohl Ansätze einer Bereitschaft und eines Bedürfnisses, sich kooperativ in das soziale Umfeld einzufügen.

Der hier unterliegende Orientierungsrahmen kommt in Zusammenhang mit der Schulversuchsthematik insbesondere unter folgenden Aspekten zum Tragen: Erstens wird hier nochmals die zentrale Bedeutung des Modus der Defokussierung der Handlungspraxis verdeutlicht, die sich im Diskurs insbesondere durch den systematischen Einsatz argumentativer Dethematisierungs- und Ausweichstrategien äußert. Eng damit verknüpft ist die Distanzierung von der Praxis, die sich im Zusammenhang mit dem Reformthema insbesondere durch das Konstatieren von Enaktierungsproblemen zeigt. Zweitens manifestieren sich Defunktionalisierung der Professionellenrolle und Dethematisierung der Dimension professioneller Leistungserbringung im Kontext der Reform dahingehend, dass Herr Daniel sich nicht als gestaltenden, verantwortlichen Akteur des Schulentwicklungsprozesses sieht, sondern auch hier die Verantwortung externalisiert, indem er mit Ansprüchen an die Praxis heran tritt. Drittens ließ sich rekonstruieren, dass es sich bei dem Modus 'intuitiven Herausfindens' um ein grundlegendes Muster handelt, im Rahmen dessen sich losgelöst vom Mandat und von professionellen Wissensbeständen und gesteuert durch ein Bedürfnis nach sozialer Einbindung und Akzeptanz die Bereitschaft manifestiert, sich für die allgemeine Entwicklung an der Schule zu interessieren.

5.1.1.4. Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund einer berufsbiographischen Konstruktion, als deren zentrales Element sich das Handlungsschema 'Milieu- und Statuswechsel durch beruflichen Aufstieg' identifizieren lässt, ist für die hier repräsentierte berufliche Orientierung eine Konzentration der Ressourcen auf die Bewältigung beruflicher Statuspassagen und eine daraus hervorgehende Defokussierung der Handlungspraxis relevant, die sich vor allem darin äußert, dass es keine Hinweise auf die Existenz von sinnhaften Verbindungen zu professionellen Wissensbeständen und zur beruflichen Tätigkeit gibt.

Ausgehend von einer durch den beruflichen Status legitimierten Anspruchshaltung der Praxis gegenüber werden Klientel und Praxis als nicht den Erwartungen entsprechend und defizitär erlebt. Die Dissonanzerfahrung einer Nichtakzeptanz von Klientel und Praxis und die damit verbundene, auch explizit zum Ausdruck gebrachte Distanzierung von der Praxis bedingen eine Infragestellung und Umdeutung des Arbeitsbündnisses als Funktionsgefüge. Zum einen werden mit der Inadäquatheit der Praxis Ansprüche an die Dimension professioneller Leistungserbringung obsolet, so dass die Professionellenrolle defunktionalisiert wird. In Bezug auf den Schulversuch kommt diese Defunktionalisierung darin zum Ausdruck, dass kein aktiv gestaltendes Akteursverständnis vorliegt, sondern die Gestaltungsverantwortung an die Initiatoren des Schulversuchs externali-

siert wird. Zum anderen ergibt sich aus der Infragestellung des Funktionsgefüges des Arbeitsbündnisses und aus der Defunktionalisierung der Professionellenrolle der Bedarf, für eine nicht gesellschaftlich legitimierte Praxis durch argumentative Umdeutung des gesellschaftlichen Mandats Legitimierung herzustellen.

In Bezug auf die Interaktionspraxis mit der Klientel korrespondieren die Defunktionalisierung der Professionellenrolle, die Umdeutung des Mandats sowie das Fehlen von sinnhaften Bezügen zu professionellen Wissensbeständen mit einem intimisierten, auf Rollendefinitionen verzichtenden Lehrer-Schüler-Verhältnis, insbesondere, was den Verzicht auf das Mandat der Wissensvermittlung angeht. Wichtig ist dabei, dass die Defunktionalisierung der Professionellenrolle durch den Verzicht auf Kernbereiche des Mandats einhergeht mit dem Erleben von Selbstdegradierung und Selbstausslieferung. Losgelöst vom Mandat und von professionellen Wissensbeständen wird die Etablierung eines Vertrauensverhältnisses zu den Schülern vor allem durch das Bedürfnis gesteuert, von den Schülern Anerkennung und Liebe zu erfahren. Die in diesem Punkt etablierten Ansätze einer Praxis reziproker Wertschätzung beruhen darauf, dass in Ermangelung professioneller Orientierungsfaktoren eine Anpassung an das von den Schülern repräsentierte Relevanzsystem erfolgt. Trotz des Vorhandenseins partiell positiver Aspekte des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, innerhalb derer eine Relativierung der Nicht-Akzeptanz stattfindet, sind diese Partikel reziproker Praxis nicht tragfähig genug, um eine positive Bilanzierung der beruflichen Tätigkeit zu ermöglichen, so dass das Verhältnis zum Beruf durch Gebrochenheit und sowohl explizite als auch implizite Selbstdistanzierung geprägt ist.

5.1.2. Der Fall Ahlers

Frau Ahlers wird 1941 im Osten Deutschlands geboren. Nach dem Abitur absolviert sie zunächst eine Schlosserlehre, um anschließend ein Studium der Arbeitspsychologie aufzunehmen, das sie nach einem Jahr abbricht. Nach der Geburt ihrer beiden Söhne unternimmt sie einige Versuche, das Studium fortzuführen sowie ein neues Studium zu beginnen, und übt schließlich neben ihrer Tätigkeit als Hausfrau und Mutter verschiedene Nebentätigkeiten aus. Im Alter von 31 Jahren - Frau Ahlers ist inzwischen mit ihrer Familie von der DDR in eine Kleinstadt im Westen der BRD gezogen - beginnt sie an einer Pädagogischen Hochschule ein Lehrerstudium mit dem Wahlfach Mathematik. Das Studium schließt sie nach 6 Semestern mit dem Examen ab und absolviert im Anschluss ein einjähriges Referendariat an einer Grundschule, das sie im Alter von 35 Jahren mit dem zweiten Staatsexamen erfolgreich beendet. Frau Ahlers bewirbt sich als Lehrerin in Berlin und erhält eine Zusage von einer Gesamtschule im Norden Berlins.

Sie zieht mit ihren beiden Söhnen - von dem Ehemann hat sie sich inzwischen getrennt - nach Berlin, um sich nach einem Jahr an der Gesamtschule um die Versetzung an eine Hauptschule zu bemühen, und wird 1978 an der Versuchsschule eingestellt. Zum Zeitpunkt des Interviews leitet sie alleine eine Halbklassenarena, die sie kurzfristig übernommen hat, weil der ursprünglich vorgesehene Lehrer ausgefallen war.

5.1.2.1. Beruf und Biographie

Frau Ahlers beginnt ihre Eingangserzählung mit dem Hinweis darauf, "später als normale Leute" (21) Lehrerin geworden zu sein, und präsentiert daraufhin ihre Berufsbiographie in einer Dreiteilung, bestehend aus der dem Lehrerwerden vorgelagerten Phase, dem Weg in den Lehrerberuf sowie der Tätigkeit als Lehrerin.

Die Phase vor dem Ergreifen des Lehrerberufs wird im Hinblick auf ihre Bedeutsamkeit für die Berufsbiographie relativiert und als eine von Abbrüchen und gescheiterten Anläufen geprägte Misserfolgsepisode dargestellt.

Im Kontrast dazu wird die zweite Phase des daran anschließenden Lehrerstudiums bis hin zum Antritt der gegenwärtigen Stelle als die erfolgreiche Umsetzung von Handlungsschemata durch das zielgerichtete Absolvieren von Statuspassagen präsentiert. Der schwierige, durch Scheitern geprägte Beginn der Berufsbiographie wird damit von einer Erfolgsgeschichte abgelöst.

Ein zentrales steuerndes Element dieser erfolgreichen berufsbiographischen Phase ist das des unbelasteten Neuanfangs und des damit verbundenen befreienden Aufbrechens von einengenden Begrenzungen, so dass durch das Gefühl, plötzlich wieder jung und frei zu sein, die gescheiterte Anfangsphase der Berufsbiographie quasi ungeschehen gemacht wird. Im Vergleich zu den handlungssteuernden Faktoren der Befreiung und der abschlussorientierten Bewältigung von Statuspassagen spielen konkrete Bezüge und Entwürfe im Hinblick auf Beruf und berufliche Handlungspraxis in dieser Phase eine nebengeordnete Rolle. So ist im Zusammenhang mit der Entscheidung für das Studium die verkehrsgünstige Lage der Pädagogischen Hochschule relevant und in Bezug auf die Inhalte des Studiums wird ein generelles, jedoch nicht konkret spezifizierbares Interesse erwähnt: "dann gab's auch ein ein Philosophieseminar aber ich glaube ich kann mich nicht mehr so richtig erinnern" (149-150).

Während in der Darstellung von Frau Ahlers die zweite Phase der Berufsbiographie durch das Bewältigen der Statuspassagen strukturiert wird, existiert für die Phase der Tätigkeit als Lehrerin kein Strukturprinzip zur Präsentation einer ausgeformten

Darstellung. Frau Ahlers testet mit verschiedenen thematischen Ansätzen Selektionsmodi aus, bricht diese dann ab, um die Eingangserzählung mit einer expliziten Redeübergabe an die Interviewerin zu beenden: "fragen Sie mich irgendwas was Sie wissen wollen sonst sonst wird das etwas ausufernd" (113-114).

Die hier skizzierten Elemente der berufsbiographischen Konstruktion weisen auf einen Orientierungsrahmen hin, innerhalb dessen der Beruf die Funktion eines Emanzipationsinstrumentes hat, wobei sich das emanzipatorische Element auf verschiedene miteinander verflochtene Aspekte bezieht: die Überwindung von als einengend erlebten Begrenzungen, die Erlangung lebenspraktischer Autonomie durch die Bewältigung von beruflichen Statuspassagen sowie das Interesse an einer persönlichen Weiterentwicklung in einem als anregend erlebten Kontext.

5.1.2.2. Der Zugang zur pädagogischen Handlungspraxis

Die im Hinblick auf die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens ausgewählte Passage beginnt mit einer ergebnissichernden Abschlussformel in Bezug auf die vorher thematisierten beruflichen Erfahrungen. Der Hinweis darauf, dass die Zeit an der Schule mit Diskussionen "angefüllt" war, bestätigt den oben skizzierten Bezug von Biographie und Beruf, der bei Frau Ahlers aus einer Fülle von nebeneinander stehenden, nicht durch ein Strukturierungsprinzip aufeinander bezogenen Erfahrungen besteht. Auf die Abschlussformel folgt zunächst eine mittels einer evaluativen Feststellung eingeleitete Theorie zur beruflichen Identität.

(Umgang mit Schülern, 432-449)

. . na ja so damit war so ist dis alles immer so / I.:ja / angefüllt gewesen ja mit diesen / I.:hm / Diskussionen und so . /I.:hm/ natürlich auch ach Gott ich hab' mich natürlich auch oft GEQUÄLT ja weil ich äh / I.:hm / im Unterricht und mit den Schülern weil ich bin jemand ich ich gebe keine Strafen . /I.:hm/ ich kann das irgendwie nicht / I.:hm / ich meine gut für irgend 'ne festumrissene Schandtät gebe ich schon mal 'n TADEL oder so ja / I.:hm . hm / aber ich SAG' es ihnen auch ich sag' ja warum geb'n Sie ihm kein' Tadel und der hat'n Tadel I.:ja / ja da müsst' ick ja dauernd wär ich ja mit TADEL schreiben immerzu beschäftigt / I.:ja hm / ich LEHNE dis ab . ja . / I.:hm / ich sag' ich auch zu den Schülern ich mach' euer SPIEL nicht mit . / I.:hm / ich lass' ich ich MACH' das nicht . ihr provoziert euch ihr beleidigt / I.:hm / euch gegenseitig / I.:hm / Ihr ihr spielt ein SPIEL ja . / I.:hm/ ihr wollt doch bloß verhindern dass wir über was an'dres reden . /I.:hm hm / ja . aber das wollen se ja gar nicht hören ja . /I.:hm/ wollen wollen dis ja WEITERmachen . /I.:hm hm/ . und dann WOLLEN se auch den Lehrer . dazu bringen dass der da AUCH noch mitmacht ja / I.:hm / die fordern einen direkt herAUS zu bestrafen ja . /I.:hm hm/ . (leise:) und ich ich mach' das nicht ./ I.:hm / ich find das doof (lacht leise) /I.:hm/

Die von Frau Ahlers geäußerte Theorie zur eigenen beruflichen Identität kombiniert eine verhaltensbezogene Selbstdefinition ("ich bin jemand ich ich gebe keine Strafen") mit dem selbstkritischen Eingestehen von Defiziten ("ich kann das irgendwie nicht"). Die hier explizierte Distanzierung von der Funktion des Sanktionierens deutet dabei auf einen Konflikt zwischen Rollenanforderungen des Lehrerberufs und bestimmten als unveränderlich erlebten Merkmalen ihrer Persönlichkeit hin, wobei die Thematisierung von Sanktionen impliziert, dass es um den Umgang mit Unterrichtsstörungen und Regelverstößen geht.

Der kategorische Ausschluss in Bezug auf das Sanktionieren wird dann von Frau Ahlers wieder relativiert, indem sie angesichts eindeutiger Regelverstöße das Zurückgreifen auf das institutionell vorgegebene Sanktionsmittel des Tadels einräumt, wobei es sich dabei um eine durch Ausnahmen und Beliebigkeit geprägte Praxis ("schon mal") zu handeln scheint. Die hier implizierte Inkonsistenz zwischen Überzeugung und Verhalten wird noch deutlicher durch den auf vormoderne Verhältnisse verweisenden, antiquierten Begriff der "festumrissenen Schandtät", mit dem das Durchsetzen von Regeln pauschal als überholte Praxis disqualifiziert wird.

Das durch die wörtliche Rede und die Einführung der Schüler als kollektiven Interaktionspartner gesteigerte Detaillierungsniveau weist auf die Zuspitzung der Passage zur Fokussierungsmetapher hin. Indem anstelle des angekündigten Selbstzitats ("ich sag' es ihnen auch") zunächst ein eingelassenes plausibilisierendes Schülerzitat folgt, das die Aufforderung an sie enthält, Tadel zu vergeben, dokumentiert sich, dass das Vergeben von Tadeln nicht als Teil der Lizenz zur Erfüllung des Mandats verstanden wird, sondern als von der Klientel erhobene Anforderung an sie als Lehrerin. Mit einem schließenden Argument übersteigert Frau Ahlers das hypothetische Erfüllen der Schülerforderung als negativen Gegenhorizont, der in einem absurden, vollständigen Absorbiertsein durch Tadelschreiben besteht, auf das von ihrer Seite als Reaktion die kategorische Verweigerung und Distanzierung folgt: "ich lehne dis ab".

Die Verweigerung als zentrales Handlungselement wird bestätigt und spezifiziert, indem Frau Ahlers mit dem Wiederaufgreifen des abgebrochenen Selbstzitats ihren Widerstand gegenüber den Relevanzsetzungen der Schüler unterstreicht. Der den Schülern zugeschriebene negative Horizont wird dabei präzisierend als "Spiel" bezeichnet, womit impliziert wird, dass dem aus gegenseitigen Provokationen und Beleidigungen bestehenden Verhalten der Schüler eine zugrundeliegende Intention unterstellt wird, die darauf abzielt, den damit indirekt angedeuteten positiven Horizont ("dass wir über was andres reden") zu verhindern und damit die Steuerung der gesamten Situation inklusive des Lehrerverhaltens zu übernehmen. Angesichts dieser dominierenden

intentionalen Übermacht bleibt ihrerseits nur noch die Verweigerung: "ich mach' das nicht". Die an die Positionierung anknüpfende Evaluation "ich find' das doof" rekurriert dabei argumentativ nicht auf theoretische oder gar professionelle Argumentationen, sondern wird im Duktus trotziger Ablehnung geäußert, womit Frau Ahlers sich wie am Anfang der Passage als Person jenseits von Rollenbezügen präsentiert.

Der innerhalb des hier unterliegenden Orientierungsrahmens manifestierte Zugang zur beruflichen Praxis ist durch die Unvereinbarkeit von Rolle und Person im Hinblick auf den Einsatz von Sanktionen als Mittel zur Durchsetzung von Regeln geprägt. Indem der Einsatz von Sanktionen nicht als Teil der Lehrerlizenz zur Erfüllung des Mandats, sondern als Anspruch der Klientel interpretiert wird, findet eine Delegation der Steuerungsinstanz an die Schüler statt. Im Hinblick auf das Funktionsgefüge des Arbeitsbündnisses ist damit insofern eine Umkehrung der Rollen impliziert, als die Lehrerin mit der trotzigigen Verweigerung gegenüber der den Schülern zugeschriebenen intentionalen Übermacht den gestalterischen Einfluss auf die Handlungspraxis aufgibt und an die Schüler delegiert. Gleichzeitig ist mit der Verweigerung gegenüber den Aufforderungen der Schüler ein Hinweis darauf verbunden, dass die hier angerissene Interaktionspraxis zwischen Lehrerin und Schülern durch ein Reziprozitätsdefizit gekennzeichnet ist.

Die Hinweis auf die Reziprozitätsproblematik wird in der anschließenden Passage spezifiziert, indem Frau Ahlers sich als Akteurin einführt und eine Orientierungstheorie durch zwei eingelassene Hintergrundkonstruktionen zu einer Fokussierungsmetapher steigert.

(Umgang mit Schülern, 449-459)

. . und wenn die mich beleidigen also oder beleidigen wollen na dann soll'n se 's doch machen also ich bin nicht beleidigt . /I.:ja hm/ . ich meine ich sicher ich . freu' mich da drüber nicht oder ich find' das nicht SCHÖN manchmal stinkt' s mir also mich EKELT'S auch manchmal manchmal gibt's Sachen / I.:hm / auch wenn ich=manchmal es gibt auch Tage wo ich ja wo ich das nicht . also wirklich . AUCH dadrunter LEIDE ja / I.:ja / wenn ich dann schon die SPUCKE auf der Treppe sehe und die / I.:hm / und die so EKLOG sind und die sich NUR äh hauen und und schubsen und so . / I.:hm / (atmet heftig aus) ACH dann dann . überträgt sich das schon so dass ich in der U-Bahn schon dit och nicht mehr mit ansehen kann / I.:hm / wie sich da welche schubsen ja / I.:ja / dass ich da (lacht) I/: (lacht kurz)/ also dass ich da schon EINGreifen möchte / I.:hm hm / ja oder so es ist äh / I.:hm / FURCHTBAR /I.:hm . hm/ (seufzt) ah

Mit dem Verweis auf die gegen sie gerichteten Beleidigungen der Schüler wird deutlich, dass das aggressive Verhalten der Schüler nicht auf Interaktionen untereinander beschränkt bleibt, sondern auch Aggressionen gegen sie als Akteurin einschließt. Die sich daraufhin wiederum manifestierende Strategie der Verweigerung wird hier

spezifizierend mit einer Immunität gegenüber den Attacken der Schüler in Zusammenhang gebracht: "soll'n se's doch machen ich bin nicht beleidigt".

Die an diese These anschließende detaillierte Beschreibung der durch das Verhalten der Schüler ausgelösten Gefühle ist aufgrund der verdichteten Bilder ("wenn ich dann schon die Spucke auf der Treppe sehe") sowie der Benennung sinnlich untermauerter Gefühle ("manchmal stinkt's mir also mich EKELT'S auch manchmal") durch ein gesteigertes, auf die hohe Erfahrungsgebundenheit dieser Passage verweisendes Detaillierungsniveau geprägt, das eine kaum mehr steigerbare Ablehnung der Klientel dokumentiert und nicht nur Distanz und Fremdheit, sondern sogar körperlich erlebten Ekel umfasst.

Indem es sich bei den beschriebenen Situationen nicht um Interaktionen mit ihr als Lehrerin handelt, sondern um eine von ihr unabhängige, für die Klientel charakteristische Praxis (hauen, schubsen, spucken), wird insofern die Orientierungstheorie der Immunität bestätigt, als Frau Ahlers sich nicht auf die gegen sie selbst gerichteten Aggressionen bezieht, sondern auf den Ekel gegenüber bestimmten von ihr unabhängigen Verhaltensweisen der Klientel. Wie in der anschließenden exemplifizierenden Hintergrundkonstruktion deutlich wird, ist die Nicht-Akzeptanz für Verhaltensweisen, die sie bei der Klientel erlebt, so ausgeprägt, dass dieses Verhalten generell, also auch außerhalb von rollenförmigen Kontexten schwer zu ertragen ist.

Der abschließende Ausruf "es ist äh FURCHTBAR" stellt eine Kombination aus evaluativer Feststellung und erfahrungsgebundenem emotionalem Ausdruck dar und unterstreicht damit nochmals den in Frau Ahlers bestehenden Leidensdruck angesichts der in der Interviewsituation (wieder)-erlebten Ablehnung gegenüber dem Verhalten der Klientel.

Der Orientierungsrahmen lässt sich nun im Hinblick auf den Mangel an Reziprozität zwischen Lehrerin und Schülern dahingehend präzisieren, dass aufgrund einer Selbst-Immunisierung der Lehrerin auch direkt gegen sie gerichtete Aggressionen nicht zu einer entsprechenden Interaktion führen. Anstelle einer Austragung von Konflikten tritt die interne Auseinandersetzung mit einer als übersteigert erlebten Ablehnung gegenüber bestimmten Verhaltensweisen der Klientel. Die Defokussierung einer interagierenden, konfliktbearbeitenden Auseinandersetzung korrespondiert mit der Fokussierung einer internal erlebten Nicht-Akzeptanz gegenüber der Klientel, die aufgrund der Irrelevanz von Rollenbezügen als Person und nicht als Rollenträgerin erlebt und erlitten wird.

Anknüpfend an die Theorie zur Immunisierung, die durch das Einnehmen einer Außenperspektive ("manche staunen dadrüber") nochmals explizit gemacht wird, präzisiert Frau Ahlers durch eine exemplifizierende Beschreibung den damit verbundenen Modus.

(Umgang mit Schülern, 459-476)

. na ja ./I.:hm/ . nee aber ich äh trotzdem also das macht mich ja nicht äh weiter groß FERTIG ja ./ I.:hm / also manche staunen da drüber aber dis isses g' rade ich halt' mich wirklich da ' RAUS ja ./I.:hm hm/ . . also wenn die toben wollen na ja gut also ich geh' manchmal aus' m RAUM ja ./ I.:hm / ich sag' dann wenn Ihr ausgetobt habt und wenn Ihr wollt dass ich wieder reinkomme dann könnt Ihr mich ja RUFEN ja oder so ./ I.:hm hm / weil so was mach' ' ich manchmal ./I.:hm hm/ . ja und manchmal kriegen se sich auch ein und dann . wollen se auch dass =sie WOLLEN ja denn auch daran an an solchen Situationen merk' ich dann immer wieder . . dass es ECHT ist wenn se sagen sie wollen ./I.:ja hm/. sie wissen bloß nicht WIE ./I.:hm/. ne ./I.:hm/ . . . meistens geht' s dann gleich wieder los (lachend) wenn ich dann wieder drin bin (lacht) dann wird' s . durchaus nicht besser aber ./ I.:hm / manchmal hatten wa auch schon es es gibt manchmal Stimmungen und Situationen wo es wirklich BESSER geht / I.:ja / wo' s aufwärts geht ./ I.:hm / und ich merke . das ist meistens wenn ICH wirklich LOSLASSE ./ I.:hm / wenn ich NICHT (gezwungenes Stöhnen) unbedingt so will / I.:ja / ich kann ich bin kein Mensch der die Zügel straff halten kann ich KANN' S nicht ja ./I.:hm hm hm/ . ich ./I.:hm/ . ich muss darauf verzICHTEN ich muss das irgendwie ANDERS machen ./I.:hm/ (kurzes, leises Lachen) ./I.:hm . hm/ . ich würde das nicht aushalten ich=denn DENN würde ich kaputtgehen ja .

Der hier dokumentierte Modus der Selbst-Immunisierung basiert demnach auf einem temporären Rückzug aus der Handlungspraxis und von der Verantwortung für Klientel und Unterricht durch das Verlassen des Klassenzimmers. Indem dabei die Schüler als steuernde Instanz dargestellt werden - "wenn die toben wollen", verlässt sie den Raum, bis dass "Ihr wollt, dass ich wieder reinkomme" - bestätigt sich nochmals die Delegation der Steuerungsdimension an die Schüler.

Nach der darauf bezogenen Theorie über die Schüler manifestiert sich in Zusammenhang mit dem Modus des Rückzugs die lediglich durch sekundäre Defizite verdeckte Existenz intrinsischer Lernmotivation bei den Schülern: "dass es echt ist wenn se sagen sie wollen". Damit wird das Abtreten der Steuerungsinstanz an die Schüler mit den Konturen eines positiven Horizonts in Verbindung gebracht, innerhalb dessen das Arbeitsbündnis auf Freiwilligkeit und auf intrinsischer Lernmotivation von Seiten der Schüler beruht.

Erwartungswidrig erfolgt in der durch die Zugzwänge des Beschreibens gesteuerten Fortsetzung der Situationsbeschreibung nicht die Thematisierung theorie-belegender positiver Verhaltensreaktionen der Schüler, sondern das Verhalten der Schüler wird als nicht verändert dargestellt: "meistens geht' s dann gleich wieder los". Im Widerspruch zu vorher explizierten Theorie verdeutlicht die sequentielle Darstellung der Handlungs-

praxis, dass die Strategie der Selbst-Distanzierung von Frau Ahlers nicht mit einem positiven Einfluss auf die Unterrichtssituation einhergeht.

Der bedingt durch die Zugzwänge des Beschreibens ausstehende Beleg dafür, dass der Modus des Rückzugs sich günstig auf die Handlungspraxis auswirkt, wird nun nachgeliefert, indem der positive Gegenhorizont gelingenden Unterrichts, in dem "es wirklich besser geht wo's aufwärts geht" in Verbindung gebracht wird mit einem Aufgeben der Steuerungsinitiative. Gemäß dieser Theorie besteht ein paradoxer Zusammenhang zwischen der Erfahrung von Selbstwirksamkeit und dem Verzicht auf Steuerung sowie dem damit verbundenen Rückzug aus der Interaktion: "und ich merke das ist meistens wenn ich loslasse".

Der paradoxe Aspekt der Theorie wird plausibilisiert, indem Frau Ahlers an die zu Beginn der Passage explizierte Persönlichkeitstheorie zur Unvereinbarkeit von Person und Rolle anknüpft. In Ergänzung zu der bereits thematisierten Distanzierung von der Rollenanforderung des Sanktionierens wird auch die Funktion des Steuerns und der direktiven Gestaltung des Unterrichts als nicht vereinbar mit der eigenen Person erlebt: "Ich bin kein Mensch der die Zügel straff halten kann". Indem die Steuerungsdimension im Unterschied zur Sanktionierungsfunktion als prinzipiell akzeptables, den Standards der Lehrerverarbeit entsprechendes Mittel dargestellt wird, auf das jedoch aufgrund persönlichkeitsbedingter Defizite ("ich kann's nicht") verzichtet werden muss, dokumentiert sich, dass Frau Ahlers ihr berufliches Handeln selbstkritisch in Abweichung von professionellen Standards darstellt.

Abschließend spitzt Frau Ahlers die Figur der Unvereinbarkeit von Person und Rolle dahingehend zu, dass sie der professionellen Funktion des Steuerns sogar eine existentielle Gefährdung ihrer Person zuschreibt, und skizziert zwei kontrastierende Horizonte. Nicht die Delegation der Steuerungsinitiative an die Schüler und die damit verbundene Umkehrung des Rollenverhältnisses, sondern die dem professionellen Standard entsprechende Anforderung des autoritären disziplinierenden Steuerns stellt demnach eine Bedrohung mit potentiell existentiellen Ausmaßen dar.

Diese Orientierungstheorie zum Verhältnis von Person und Rolle wird auf die Frage der Interviewerin hin exemplifizierend ausgeführt:

(Umgang mit Schülern, 477-486)

I.: hm . hm und wie wie machen Sie das dass Sie das . äh aushalten . können (fragend)

A.: . hm=ah . ja ich . na ja ich MACH' ja irgendwie ganz viel mit mir / I.:hm hm / ja ich . ich mach' zum Beispiel YOGA . /I.:ja . hm/ . das mach' ich noch nicht so lange aber das ist äh das kommt sehr also das mach' ich jetzt erst seit zwei Jahren

intensiv ./ I.:hm / und äh . und dis äh . ist GENAU dis was ich eigentlich wollte also was ich vorher / I.:hm / auch schon ich hab' meditiert und ./I.:hm/ und äh Literatur gelesen die also ./I.:hm/ . wo man . / I.:hm / sein Bewusstsein . /I.:hm/ . erweitert (kurzes Lachen, lachend weiter) oder so / I.:ja hm / verändern kann . /I.:hm . genau hm/.

Der von der Interviewerin durch den Begriff des 'Aushaltens' implizit ins Spiel gebrachten Passivitätsthese widerspricht Frau Ahlers, indem sie die Dimension aktiven Handelns betont: "ich mach ja irgendwie ganz viel". Der Zusatz "mit mir" verdeutlicht im Anschluss an den oben skizzierten Orientierungsrahmen, dass sich der hier dokumentierte aktive Zugriff nicht auf die Rollenanforderungen im Zusammenhang mit dem Lehrerberuf bezieht, sondern - korrespondierend zur Fokussierung der persönlichen Integrität - auf die eigene Person. Die Explizierung der Belegbeispiele verdeutlichen die auf die entwurfsorientierte Entwicklung der eigenen Persönlichkeit bezogene erfolgreiche Umsetzung von Handlungsschemata. Mit Hilfe von Literatur zur Bewusstseinerweiterung sowie der Praxis des Meditierens konnte so ein vorläufiger Zielpunkt erreicht werden: "und dis äh ist genau dis was ich eigentlich wollte".

Die Konzentration entwurfsgesteuerter Entwicklung auf den persönlichen, nicht-berufsbezogenen Bereich dokumentiert hier eine in sich widersprüchliche Verknüpfung von Biographie- und Professionalisierungsprojekt. Einerseits haben Meditation und Yoga nicht direkt mit der Gestaltung von Beziehungs- und Unterrichtspraxis im Lehrerberuf zu tun und insofern zeigt sich an diesem Punkt eine Separierung von Person und Beruf, die mit der oben beschriebenen Praxis des Rückzugs aus dem Klassenzimmer korrespondiert. Andererseits hat für Frau Ahlers die persönlichkeitsbezogene Praxis des Yoga die Funktion, aktiv, in einem quasi selbstsozialisatorischen Zugriff ("ich mach' ja irgendwie ganz viel mit mir") indirekt auf die berufliche Praxis einzuwirken, indem sie an ihrer Persönlichkeit arbeitet.

Für den hier unterliegenden Orientierungsrahmen ist insbesondere relevant, dass der rekonstruierte Modus der Etablierung eines durch Reziprozitätsmangel geprägten Lehrer-Schüler-Verhältnisses bestimmt wird durch die Wahrnehmung von unüberwindlichen Passungsproblemen zwischen der eigenen Person und der Steuerungsdimension des Lehrerhandelns. Die damit verbundene Delegation der Steuerungsdimension an die Schüler steht nicht in Zusammenhang mit einer klientenzentrierten Gestaltung des Arbeitsbündnisses, sondern mit der Sorge um das eigene Überleben und der Wahrung der persönlichen Identität.

Der aus den Passungsproblemen in Bezug auf die Funktion des direktiven Gestaltens hervorgehende selbstimmunisierende Rückzug aus den Rollenpositionen korrespondiert

mit einem persönlichkeitsbezogenen Entwicklungsprozess, der sich - analog zur Figur des Rückzuges - in einem Bereich abspielt, der von der beruflichen Handlungspraxis und den damit zusammenhängenden Rollenanforderungen losgelöst ist. Während im beruflichen Handlungskontext die Steuerungsinstanz an die Klientel delegiert wird, wird die persönliche Entwicklung durch einen aktiven, entwurfsorientierten und selbstsozialisatorischen Zugriff zielgerichtet gesteuert. Die Dimension der Persönlichkeitsentwicklung stellt dabei nicht nur als Gegenstand der Auseinandersetzung eine Rückzugssphäre gegenüber beruflichen Anforderungen dar, sondern hält gleichzeitig die Mittel dazu bereit, den Modus der inneren Distanzierung aus der belastenden Handlungspraxis erfolgreich umzusetzen und das hier aufgeschichtete Verlaufskurvenpotential zu kontrollieren.

Der für den hier unterliegenden Orientierungsrahmen bestimmende Faktor des Rückzugs aus der Handlungspraxis wird in der nun folgenden Passage aus dem weiteren Verlauf des Interviews im Rahmen von theoretischen Aussagen zu Voraussetzungen gelingenden Unterrichts präzisiert.

(Yogaunterricht, 693-700)

/I.:hm/ ja man müsste da vielleicht noch ' n bisschen äh äh äh ja das ' n bisschen mehr patenter irgendwie machen also das müsste mehr so der in in den Stil eingehen dass man einfach mehr Material da hat womit /I.:ja/ man mal so ausweichen kann /I.:hm/ womit man die beruhigen kann und so . /I.:hm hm/ also ich denk' ja ich hab' ja im Augenblick bin ich hab' ich das im Hinterkopf ' n bisschen mit dem Yoga ich muss gestehen /I.:hm/ es es sie BRAUCHEN es dringend ja . /I.:hm/ aber ich kann es ohne Hilfe nicht anfangen also /I.:hm/ es MUSS auf jeden Fall funktionieren . /I.:hm/ und wir ham und das größte Problem ist einfach dass man nirgends Ruhe hat hier ja . /I.:hm hm/ .

Das eigene, die Unterrichtsgestaltung betreffende berufliche Handeln wird als verbesserungswürdig im Hinblick auf die habituelle Aneignung von Kompetenzen dargestellt. Das hier implizierte Kompetenzideal eines Anbietens vielfältigen Materials, damit "man mal so ausweichen kann" und "die beruhigen kann" bestätigt insofern den bereits rekonstruierten Modus eines reaktiven Zugangs zur Gestaltungsdimension, als es dabei um das Reagieren auf das Verhalten der Schüler geht.

Mit der daran anknüpfenden, durch das Stichwort "mit dem Yoga" markierten Ankündigung einer Konkretisierung der Gestaltungsdimension ist durch einen verzögerten Einstieg sowie den Zusatz "ich muss gestehen" impliziert, dass die angekündigte Explizierung unterrichtsbezogener Ideen kein selbstverständliches Gesprächsthema darstellt, sondern den Charakter der Preisgabe eines gehüteten Geheimnisses hat, das von ihr bereits vor der konkreten Explizierung mit einer

legitimierenden Feststellung ("sie brauchen es dringend") abgesichert sowie in Zusammenhang mit Enaktierungsproblemen gebracht wird.

Auf die verständnissichernde Frage der Interviewerin hin setzt Frau Ahlers mit einer Konkretisierung des Gestaltungsansatzes an, kommt jedoch sofort wieder auf die bereits angedeutete Enaktierungsproblematik zu sprechen.

(Yogaunterricht, 701-711)

I.: Sie meinen dass man . äh . Yoga mit den SCHÜLERN macht (fragend)

A.: man mit den Schülern macht ja . /I.:ja hm/ und zwar ganz richtig diese Assana und Atemübung /I.:ja/ und so . /I.:hm/ aber dis äh dis äh kann ich nicht machen weil wir kein' einzigen Raum haben wo wa nicht gestört werden ne . /I.:hm hm/ dis geht ja nicht . /I.:hm/ und das versteh- und da s- also ' n bisschen sie sie ham ja sie ham das Wort Yoga schon mal gehört /I.:ja/ und so und und sie wissen auch dass ich das unterrichten könnte . /I.:ja/ aber die ähm ähm . und fragen auch manchmal danach /I.:ja/ aber ich ich kann es nicht mit ihnen machen /I.:hm/ weil se dis dis dis darf ja nicht schief gehen ne . /I.:hm/ dis muss funktionieren . /I.:hm/ sonst geht's all- sonst ist dis kaputt nachher . /I.:ja/ und sie KÖNNTEN es bestimmt es würde ihnen SO GUT tun . /I.:hm/ es tut ALLEN Menschen gut ja . /I.:ja hm hm/ hm

Indem die Idee zur Optimierung der Unterrichtspraxis einerseits darauf abzielt, "ganz richtig", also der domänenspezifischen Praxis entsprechend Yoga mit den Schülern auszuüben, dies andererseits jedoch aufgrund der Rahmenbedingungen als nicht umsetzbar erklärt wird, dokumentiert sich ein unauflösbarer Konflikt zwischen einem kategorischen, idealistisch zugespitzten Anspruch und der mit diesem Ideal verknüpften ebenso kategorischen Unmöglichkeit einer Enaktierung.

Dass die Enaktierungsproblematik nicht auf mögliche Widerstände von Seiten der Schüler gegen die Yogapraxis bezogen wird, weist darauf hin, dass Frau Ahlers sich mit der Idee des Yogaunterrichts in stillschweigender Übereinstimmung mit den Schülern sieht, womit die vorher beschriebenen grundsätzlichen Kommunikationsprobleme in diesem Punkt als nicht zutreffend dargestellt und die unterstellte Übereinstimmung exemplifizierend durch den Hinweis auf Interessensäußerungen der Schüler belegt werden.

Trotz der Identifikation günstiger Anzeichen insistiert Frau Ahlers darauf, dass die Enaktierungsproblematik unüberwindbar ist und präzisiert anhand der diesbezüglichen Begründung den Anspruch, den sie mit der Gestaltungsidee verknüpft. Demnach muss die Umsetzung der Yogapraxis auf Anhieb den domänenspezifischen Standards entsprechen, weil sonst ein irreversibler Schaden einträte: "sonst is dis kaputt nachher". Implizit wird die Yogapraxis damit als kostbares und empfindliches Gut verstanden, das aufgrund seiner Anfälligkeit vor externen Störungen und irreversiblen Schäden ge-

schützt werden muss. Mit der die Passage abschließenden verabsolutierenden Feststellung zu den positiven Potentialen der Yogapraxis ("es tut allen Menschen gut") fokussiert Frau Ahlers nochmals die in dieser Passage implizierte Spannung zwischen dem potentiellen Wert des hier imaginierten Unterrichtsgestaltungsansatzes und einer als unüberwindlich dargestellten Enaktierungsproblematik.

Der dieser Passage unterliegende Orientierungsrahmen lässt sich dahingehend explizieren, dass ausgehend von einer selbstkritischen und entwicklungsorientierten Grundhaltung bezüglich der Gestaltung des Unterrichts ein imaginiertes Praxiskonzept existiert, das gleichzeitig in mehrfacher Hinsicht von der Praxis separiert ist. Zum einen entzieht sich die Idee, Yoga mit Schülern in der Schule zu praktizieren, dem konventionellen Fächerkanon und dem allgemeinbildenden Auftrag von Schule. Dies impliziert weiterhin, dass es sich in diesem Zusammenhang um einen Ansatz handelt, der sich nicht auf der Grundlage von Praxiserfahrungen im Zuge der Berufsbiographie entwickelt hat, sondern der von außen in die Unterrichtspraxis exportiert werden soll. Zum anderen stellt die Idee eine von der Praxis losgelöste Idealutopie dar, die in einem Spannungsfeld zwischen positivem Potential und der Unüberwindbarkeit von Enaktierungsproblemen angesiedelt wird. Die Enaktierungsproblematik steht in Zusammenhang mit dem verabsolutierten Anspruch, die Idealutopie in originärer, nicht an die schulischen Bedingungen angepasster Form unter Ausschluss reversibler Proberphasen in die Handlungspraxis einzuführen. Als Konsequenz aus diesem verabsolutierten Anspruch wird das imaginierte Unterrichtskonzept in einem vor der Praxis geschützten Bereich gehütet.

Hier lässt sich im Hinblick auf den bereits oben rekonstruierten Rückzug in den Bereich der Persönlichkeitsentwicklung ein homologes Muster zur Bearbeitung von Problemen der Handlungspraxis identifizieren. Sowohl die im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung erworbenen Kompetenzen als auch die von der eigenen Yogapraxis aus entwickelte Utopie zielen darauf ab, die schulische Handlungspraxis durch den Import einer fremden, d.h. nicht mit den Bedingungen und Anforderungen von Schule und Unterricht zusammenhängenden Praxis zu verbessern.

Die folgende Passage thematisiert den für diesen Orientierungsrahmen relevanten Lehr-Lernbegriff und wird durch eine Frage der Interviewerin zur jahrgangsübergreifenden Zusammensetzung der Lerngruppen eingeleitet.

(Lust am Lernen, 1402-1411)

I.: ja fällt Ihnen sonst noch was ein zu der ähm zu diesem jahrgangsübergreifenden Prinzip was ist so Ihre Einstellung

A.: ja also dis also MICH stört' s GAR NICHT und die Schüler ham auch alle geschrieben dass es sie NICHT stört /I.:hm/ dass se dis in Ordnung finden /I.:ja/ die merken dis eigentlich gar nicht nur EIN Schüler hat geschrieben er findet das nicht gut weil die die jüngeren keinen Respekt vor den älteren Schülern haben /I.:ja/ aber das ist diese typi- typische /I.:ja/ orientalische Einstellung /I.:hm/ wie' s in den Familien ist /I.:ja/ so ' ne Rangfolge und dis woll' n se in der Schule natürlich auch haben /I.:ja/ und dis klappt nun nicht mehr so so toll ne. /I.:hm hm/

Der nicht-rollenbezogene Modus der Interviewpartnerin dokumentiert sich an dieser Stelle darin, dass sie nicht als Professionelle Stellung zu einem Aspekt gestaltbarer beruflicher Handlungspraxis nimmt, etwa indem sie die diesbezüglichen für den professionellen Akteur relevanten Anforderungen thematisiert, sondern sich und die Schüler in einer übereinstimmenden Perspektive zusammenfasst. Indem die jahrgangsübergreifende Lerngruppenszusammensetzung nicht als Gestaltungsanforderung, sondern als mit den Schülern gemeinsam erlebte, von außen an die Unterrichtspraxis herangetragene wahrgenommen wird, kommt nochmals der bereits rekonstruierte reaktive Zugang zur Gestaltungsdimension zum Ausdruck. Der Zusatz "die merken dis eigentlich gar nicht" unterstreicht nicht nur die Einschätzung von Irrelevanz, was die Zusammensetzung der Lerngruppe angeht, sondern könnte auch ein Hinweis darauf sein, dass den Schülern eine wenig differenzierte Wahrnehmung zugeschrieben wird.

An die damit verbundene implizite Abwertung der Klientel schließt auch die erklärende Theorie zu der von einem Schüler geäußerten Kritik an. Zum einen dokumentiert sich hier nochmals die Sicht auf die Schüler als kollektiven Akteur, indem die Einzelaussage auf verallgemeinerbare, leicht durchschaubare milieutypische Einflussfaktoren zurückgeführt wird: "das ist diese typische orientalische Einstellung". Zum anderen wird die auf den Migrationshintergrund zurückgeführte Kritik ohne Ansätze einer Perspektivenübernahme aus der überlegenen Perspektive der Mehrheitsgesellschaft als kulturfremde, mit hier geltenden Grundsätzen nicht zu vereinbarende und daher zum Scheitern verurteilte Haltung präsentiert.

An diese Thematisierung der Schülerperspektive schließt die Explikation einer Orientierungstheorie zum Lernbegriff anhand von zwei Gegenhorizonten an.

(Lust am Lernen, 1411-1427)

aber aber sonst macht denen das überhaupt nichts aus und und ICH finde ja sowieso dass dass man das nicht dass man den Lernstoff nicht so einteilen soll /I.:ja/ in in alt- in Jahrgangsstufen sondern ich /I.:hm/ ich finde man sollte dis . die Schüler so unterweisen je nach ihrer Wissbegierde und nach dem nach dem Problem was grade anliegt /I.:hm/ und so . /I.:hm hm/ dass da irgendwas ist was man auch lehrungsmäßig üben muss ist klar aber daran wenn wirs erstmal einmal so richtig es ist ja meine These wenn das EINMAL so richtig in Gang ist . /I.:hm/ dann macht es ihnen auch SPASS . /I.:hm hm/ was . . das A und O ist die FUNKTIONSLUST . /I.:hm/ das ist wie beim Sport . /I.:hm hm hm/ ja und dis ist eben noch und dis weil dis noch so chaotisch alles abläuft . ich weiß ich einfach auch kein' Rat wie man das SCHNELLER bewerkstelligen kann /I.:hm/ dass die

eifrig bieneneifrig ihre Aufgaben da üben und so . /I.:ja ja/ ja aber SO stell' ich mir das vor warum soll das nicht /I.:ja/ SCHÖN sein ja . /I.:hm/ . vom Grips her könnten sie' s allemal . /I.:hm/ a- vielleicht geht dis durch Yoga bei Yoga übt man immer dasselbe . /I.:hm hm/ immer dasselbe ÜBEN heißt AUSÜBEN egal wie gut dis ist und es wird NICHT BEWERTET /I.:hm/ die Bewertung steht übrigens ist kontraproduktiv ja die Zensuren /I.:hm/ sind ja furchtbar ja . /I.:hm/ die Schüler lernen für die Zensur . /I.:hm/ und dis ist dis ist dis ist ganz SCHLIMM dis ist . /I.:ja/ ' n Dilemma ne . /I.:hm/ wenn wa DAS /I.:hm/ mal ' n bisschen ' rauskriegen könnten

Frau Ahlers spannt zwei gegensätzliche Horizonte auf. Indem in Abgrenzung zur Organisation des Lehrstoffs nach Jahrgängen als positiver Horizont ein Idealbild von Schule entfaltet wird, bei dem sich Unterricht unabhängig von Schulpflicht, Lehrplan und Selektionsauftrag an der intrinsischen Lernmotivation sowie an Sachzwängen orientiert, dokumentiert sich eine Fundamentalkritik an der Institution Schule, die letztlich eine Entdifferenzierung institutionalisierten Lernens zur Diskussion stellt.

In der Präzisierung des positiven Horizontes durch eine weitere Orientierungstheorie dokumentiert sich die Vorstellung einer von externen Einflüssen unabhängigen und von einer natürlichen Dynamik getragenen Praxis, in deren Rahmen die Schüler - quasi einem natürlichen Trieb folgend - "bieneneifrig" lernen, so dass im Sinne einer Defunktionalisierung der Lehrerrolle Initiierung, Steuerung und Strukturierung der Lernprozesse als nicht erforderlich vorausgesetzt wird.

Analog zu der Utopie des Yogaunterrichts ist auch hier das zentrale Hindernis die Enaktierung des Idealzustandes, zu der Frau Ahlers keinen Entwurf hat: "ich weiß einfach auch keinen Rat".

Die abschließende Thematisierung von Enaktierungsmöglichkeiten, mit der an die zuvor geäußerte Idee des Yogaunterrichts angeknüpft wird, besteht in einer Übertragung von Prinzipien des Yoga ("üben heißt ausüben") auf die schulische Praxis, wobei der positive Horizont der Yogapraxis hier nochmals den in Bezug auf das Lernen unterliegenden Orientierungsrahmen präzisiert. Die Schüler sollen, wie vorher gesagt "ihre Aufgaben da üben", was vor dem Hintergrund der Prinzipien des Yoga soviel heißt wie "immer dasselbe üben". Fokussiert wird damit eine selbstläufig funktionierende Praxis des übenden Lösens von Aufgaben, bei der die Initiierung von Verstehensprozessen nicht im Vordergrund steht.

Der zugrundeliegende Lernbegriff wird abschließend noch einmal in Zusammenhang gebracht mit der bereits oben rekonstruierten Distanzierung von dem gesellschaftlich formulierten Auftrag an Schule, indem die Selektionsfunktion, also das Bewerten von Leistungen, als nicht mit dem positiven Horizont zu vereinbaren dargestellt wird.

Im Hinblick auf die hier relevante Defunktionalisierung der Professionellenrolle lässt sich ergänzen, dass schulisches Lernen als einmalig herzustellender, selbstläufiger Zustand verstanden wird, im Rahmen dessen die intervenierende Funktion eines Lehrers überflüssig ist. Aufgrund der Enaktierungsproblematik hat auch dieser Idealzustand, korrespondierend mit der Idee zum Yogaunterricht, Utopie-Charakter und die Professionellenfunktion innerhalb dieses Orientierungsrahmens zielt auf eine einmalige Enaktierung der Utopie ab. Das identifizierbare homologe Muster eines Imports von externen, nicht-schulbezogenen Prinzipien geht einher mit einer Distanzierung von den geltenden institutionalisierten Rahmenbedingungen des öffentlichen Schulwesens.

5.1.2.3. Der Umgang mit dem Schulversuch

Der Schulversuch wird von Frau Ahlers am Ende der Eingangserzählung vor der expliziten Redeübergabe thematisiert. Im Zuge der Präsentation ihrer Tätigkeit als Lehrerin hatte sie verschiedene Modi zur Strukturierung der Darstellung ausprobiert (Aufzählen von unterrichteten Fächern, chronologisches Vorgehen beginnend bei den Anfangsbedingungen an der Schule), ohne zu einer ausgeformten berufsbio-graphischen Präsentation gekommen zu sein. Nach dem Abbruch des letzten Versuchs spricht sie ihr Darstellungsproblem explizit an:

(Eingangserzählung 107-109)

ja weiß nicht was ich noch erzählen soll (lacht) ich könnte jetzt einfach erzählen wie das Projekt angefangen hat /I.:hm/

Auf der Basis des offenen Erzählenreizes ist zunächst kein strukturierendes Prinzip, keine erzählbare, ausgeformte Geschichte für die Darstellung präsent. Das Angebot, von den Anfängen des Reformprojektes zu erzählen, wird hier einerseits wie ein strukturierendes Ersatzangebot für die versandende Erzählung der eigenen Berufsbiographie ins Spiel gebracht, andererseits wird der Schulversuch zusammenhanglos und ohne inhaltlichen Bezug zur berufsbio-graphischen Darstellung thematisiert. Damit ist impliziert, dass in Ermangelung einer eigenen, aus der professionellen Identität hervorgehenden Geschichte der erzählbare Prozess der Schulentwicklung einen potentiellen identitätsstiftenden Ersatz darstellt.

Auf die im Leitfadenteil des Interviews gestellte Frage danach, wie die Einführung des Schulversuchs sowie die gesamte Geschichte des Reformprozesses einschließlich der Anfänge erlebt wurden, antwortet Frau Ahlers mit einer orientierungstheoretisch untermauerten positiven Evaluation.

(Umgang mit dem Schulversuch, 902-923)

A.: also ich (seufzt) . hab' es als ja als großes GLÜCK kann man sagen erlebt /I.:hm/ denn alles was von herkömmlichen Unterricht den herkömmlichen Unterricht AUFbricht und dieses dieses st- starre Schema wo die Leute eingeteilt werden in in gute und schlechte Schüler /I.:ja/ oder . wo also in Wirklichkeit kein echtes Lernen stattfindet AUFbricht /I.:ja/ das begrüße ich natürlich /I.:hm/ freudigst (lacht) /I.:hm/ und und hab' mich da irgendwie immer gerne mit beschäftigt /I.:hm/ und so /I.:hm/ ja /I.: hm hm/ na ja und äh . doch und dann fand ich dis war unheimlich spannend auch /I.:ja hm/ was da also das war ja dann äh als wa dann angefangen haben die sogenannten DRITTEN hier zu /I.:ja hm/ zu haben /I.:hm/ da hab' ich ja das hab' ich also GENOSSEN natürlich /I.:ja hm/ ne . ich hab' mit VIELEN zusammengearbeitet mit Andreas Müller dem Schriftsteller /I.:hm/ mehrere Jahre sogar /I.:hm/ denn hatt' ich hab' ich auch selber Dritte GEANGELT sozusagen (lacht) /I.:ja hm/ äh ein' schweizer /I.:hm/ äh äh Theater- äh so Pädagogen /I.:ja hm/ dann was hatt' ich . ach mir fällt' s jetzt gar nicht alles mehr ein mit einer Tänzerin /I.:hm/ die ha- hab' ich zusammengearbeitet ach ALLES war schön und wie=ja vor allen Dingen /I.:hm/ was ich was ICH von den Dritten gelernt habe DAS das ist /I.:hm/ so super /I.:ja/ gewesen vor allem

Korrespondierend mit dem bereits oben rekonstruierten reaktiven Zugang zur Gestaltungsdimension wird der Schulversuch nicht als Aspekt selbst gestalteter Handlungspraxis, sondern als extern initiierte Veränderung der Rahmenbedingung, als "großes Glück" dargestellt. Präzisierend ausgeführt wird in diesem Zusammenhang der für den Bezug zwischen Beruf und Biographie relevante emanzipatorisch angelegte Modus des Aufbrechens von einengenden Begrenzungen, der, wie hier deutlich wird, auch die Bedingungen institutionalisierten Lernens im Rahmen von Schule umfasst. Hier dokumentieren sich zwei Aspekte. Zum einen stellt der emanzipatorische Modus ein Anknüpfungspotential im Hinblick auf die Bereitschaft dar, sich auf den Schulversuch einzulassen. Zum anderen manifestiert sich vor diesem Hintergrund ein wechselseitig unterstützendes Verhältnis, innerhalb dessen die Befürwortung von Schulentwicklung und die Infragestellung von Schule in einem kompatiblen, sich gegenseitig bedingenden Gestus verknüpft werden.

Ein weiteres Anknüpfungspotential besteht darin, dass die Zusammenarbeit mit den verschiedenen 'Dritten' als stimulierend und lehrreich erlebt wurde, das heißt, die Rahmenbedingungen des Reformprozesses korrespondieren mit dem Interesse an einer Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit: "vor allen Dingen was ich von den Dritten gelernt habe das das ist so super". Einerseits impliziert dies, dass in diesem Punkt durch die Zusammenarbeit in der Praxis Persönlichkeitsentwicklung und Handlungspraxis nicht durch Rückzug in einen geschützten Bereich voneinander separiert werden, andererseits dokumentiert sich in diesem Zusammenhang wiederum die mit der Fokussierung der eigenen Entwicklung einhergehende Defokussierung der Handlungspraxis sowie der Klientenebene, indem kein Bezug zur Unterrichtspraxis und zu den Konsequenzen des Reformprozesses für die Schüler hergestellt wird.

Im Folgenden wird ein zentraler Aspekt des Schulversuchs, die Integration von Dritten in den Unterricht, im Hinblick auf die aktuellen Erfahrungen mit der praktizierten Rollenverteilung thematisiert.

(Zusammenarbeit mit dem Dritten, 1656-1678)

I.: und wie war da jetzt so im Unterricht die Rollenverteilung . zwischen Ihnen und dem Herrn Neumann

A.: DA hat Herr Neumann das geleitet /I.:ja hm/ ja total ja /I.:hm/ und ich hab' hab' war auch wie ' n Schül- also wie /I.:hm/ eigentlich so wie ich' s wie ich' s gewöhnt bin /I.:hm/ dann ham die Dritten das voll in der Hand /I.:ja/ und ich bin dabei und ja ich ich /I.:hm/ äh na wie sagt man ich MODERIERE so ein bisschen dann /I.:ja hm/ nicht /I.:ja hm hm/ die Schüler bei den Aufgaben /I.:hm hm/ ich helfe ihnen

I.: und Herr Neumann hat das

A.: Herr Neumann macht dis ALLES /I.:hm hm/ ja /I.:hm/ ja ja ja ja wir sprechen dann anschließend noch ' n bisschen und überlegen denn wir hatten zum Beispiel auch immer überlegt dass wa einmal in der Woche auch sowas wie ' n TEST oder so machen /I.:ja hm/ aber wir haben es NICHT geschafft ja /I.:hm hm/ wir ham' s aufgrund der Disziplin nicht geschafft weil /I.:hm/ ja dis ist sozusagen ALLES was wir so gemacht haben und geplant haben wir ham alles besprochen immer und so /I.:hm/ und Herr Neumann hat hat hat auch schöne /I.:hm/ Überlegungen und und wir wir wollten ja so ' n VERTRAG mit den Schülern /I.:ja hm/ machen ne aber dis ist sozusagen an der UNREIFE der Schüler gescheitert ja /I.:ja hm hm hm/

Die Form der Rollenverteilung dokumentiert die für den Rahmen dieser Orientierung bereits herausgearbeitete Delegation der Steuerungsdimension, die sich dahingehend äußert, dass der 'Dritte' die Leitung des Unterrichts übernimmt und "das voll in der Hand" hat, während die Rolle der Lehrerin darin besteht, dem Modus des Rückzugs folgend, in den Hintergrund zu treten und moderierend einzelne Schüler zu unterstützen. Dass die Delegation der Steuerungsinstanz mit einer Defunktionalisierung der Lehrerrolle einhergeht, dokumentiert sich hier durch eine handlungspraktisch umgesetzte Dekonstruktion der Lehrerrolle, indem Frau Ahlers andeutet ("und ich hab' hab' war auch wie'n Schül-"), im Rahmen dieser Praxis vorübergehend eine Schülerrolle zu übernehmen. Mit dieser Form der Rollenverteilung sieht sich Frau Ahlers im Einklang mit der Tradition des Schulversuchs: "eigentlich so wie ich's wie ich's gewöhnt bin". Der Kontext des Reformprogramms wird zu einer positiven Präsentation der Modi der Verweigerung und des Rückzugs genutzt.

Indem die mit dem 'Dritten' gemeinsam besprochenen Gestaltungsansätze - die eine Relativierung des Rückzugs aus der Verantwortung repräsentieren - als gescheitert dargestellt werden, manifestiert sich wiederum die Überlagerung der Gestaltungsdimension durch eine untrennbar damit verbundene Enaktierungsproblematik. Die Ursachenzuschreibung ("dis ist sozusagen an der Unreife der Schüler gescheitert") dokumentiert zum einen die mit der Distanzierung von der Handlungspraxis verbunde-

ne Externalisierung der Verantwortung sowie eine Abwertung der Klientel. Zum anderen wird mit den Stichworten "Disziplin" und "Unreife" das Scheitern des Arbeitsbündnisses explizit in Zusammenhang mit Problemen im Bereich der Klassenführungsdimension, also mit Unterrichtsstörungen und Regelverstößen gebracht.

Bezug nehmend darauf, dass Frau Ahlers mehrfach auf die Vorzüge der 'Dritten' im Vergleich zu den Lehrern sowie auf die Relevanz der mit der Zusammenarbeit verknüpften Erfahrungen hinweist, geht es in der folgenden Passage um die Frage, inwieweit die 'Dritten' eine Modellfunktion für die Lehrer haben können. Frau Ahlers expliziert in diesem Zusammenhang eine Theorie zum Lehrerberuf.

(Zusammenarbeit mit dem Dritten, 1969-1984)

I.: können Lehrer werden wie Dritte (fragend)

A.: das weiß ich nicht . wir sollten na ja wir äh . ich hab' inzwischen irgendwie ' ne ' ne umfassendere äh /I.:hm/ Vorstellung von dem Begriff LEHRER

I.: ja und zwar (fragend)

A.: also Dritte sind ja AUCH LEHRER /I.:hm/ ein Lehrer ist immer jemand von dem man was LERNT /I.:ja hm/ und und in dem Sinne ist JEDER LEHRER und JEDER ist SCHÜLER /I.:hm/ ja also ich ich würde dis gänzlich diesen Beruf LEHRER /I.:ja/ den möcht' ich am liebsten (lacht) abschaffen ja /I.:hm/ also wenn es dann wenn es jetzt um die IDEALvorstellung geht ne /I.:ja hm hm/ man bleibt sein Leben lang Schüler /I.:hm/ und und und wenn jemand was von mir lernt dann war ich sein LEHRER /I.:hm/ SO würd' ich das sagen ne /I.:hm hm/ also das ist jetzt die Idealvorstellung /I.:ja/

Der hier mit dem Begriff der "Idealvorstellung" dokumentierte Zugang zur Handlungspraxis verbindet in paradoxer Form die Formulierung von handlungspraktischen Entwicklungszielen mit einer Negierung der Handlungspraxis durch die Formulierung einer fundamental von den bestehenden institutionalisierten Rahmenbedingungen abweichenden Utopie. Die Integration von 'Dritten' in den Unterricht, die, wie vorangehend deutlich wurde, für Frau Ahlers im handlungspraktischen Kontext die Möglichkeit bietet, sich durch Delegation der Steuerung aus der Lehrerrolle zurückzuziehen, stellt den Anknüpfungspunkt dafür dar, die Defunktionalisierung und Dekonstruktion der Lehrerrolle nicht nur implizit zum Ausdruck zu bringen, sondern explizit als theoretisch gestütztes Programm zu vertreten: "diesen Beruf Lehrer den möcht' ich am liebsten abschaffen".

In Bezug auf das Verhältnis zwischen dem hier unterliegenden Orientierungsrahmen und den Rahmenbedingungen des Reformprozesses lässt sich in mehrfacher Hinsicht die Herstellung von Passungsverhältnissen identifizieren.

Erstens geht die explizit geäußerte Zustimmung zum Schulversuch damit einher, dass - in Ermangelung einer eigenständig ausformulierten Verknüpfung von Professionalisie-

rungs- und Biographieprojekt - Struktur und Geschichte des Reformprozesses in einer potentiell identitätsstiftenden Funktion zur sinnhaften Strukturierung der eigenen Geschichte herangezogen werden können. Zweitens ermöglicht die auf Veränderung bestehender Bedingungen abzielende Reformsituation eine positive Wendung von Negierung und Rückzug in Bezug auf die Handlungspraxis sowie eine positive Wendung der dominierenden Enaktierungsproblematik, indem durch die an den Reformprozess anknüpfende Formulierung nicht-enaktierbarer Utopien die Gestaltungsdimension mit der Enaktierungsproblematik versöhnt wird. Drittens bietet insbesondere die Zusammenarbeit mit den 'Dritten' mehrere Anknüpfungspunkte zur Herstellung von Passungsverhältnissen. Die durch die 'Dritten' in den Unterricht eingebrachten Anregungen ermöglichen das Erleben persönlicher Bereicherung und Weiterentwicklung. Über diese allgemeine Bereicherung hinaus wird die Integration der 'Dritten' in den Unterricht jedoch insbesondere dazu herangezogen, durch Delegation der Steuerung in positiv gewendeter Form an die Defunktionalisierung und Negierung der Lehrerrolle anzuknüpfen.

Die Herstellung von Passungsverhältnissen zwischen den Reformbedingungen und dem berufsbiographisch gewachsenen Orientierungsrahmen scheint jedoch nicht mit einer prinzipiellen Veränderung der Handlungspraxis einherzugehen. Die diesbezüglichen Passagen weisen darauf hin, dass das durch Abwertung der Klientel und das Nicht-Zustandekommen eines Arbeitsbündnisses geprägte Lehrer-Schüler-Verhältnis sowie das Scheitern von Gestaltungsansätzen vor dem Hintergrund nicht kontrollierbarer Unterrichtsstörungen auch für den Unterricht unter Reformbedingungen bestimmend ist.

5.1.2.4. Zusammenfassung

Das für die hier vorliegende berufsbiographische Konstruktion konstitutive, auf Autonomie, Befreiung und persönliche Weiterentwicklung abzielende Motiv der Emanzipation dokumentiert sich auch in Bezug auf den beruflichen Orientierungsrahmen. Charakteristisch ist dabei, dass durch die Herstellung von Bezügen zum Schulentwicklungsprozess in einem 'Modus der Reform' Anknüpfungspunkte zur Herstellung von Passungsverhältnissen genutzt werden.

Im Hinblick auf das Verhältnis zum Lehrerberuf ermöglicht der 'Modus der Reform' die Vereinbarung fundamentalkritischer Infragestellungen des Berufs und der Institution Schule mit einer schulentwicklungskonformen Position sowie mit dem Bedürfnis nach persönlicher Weiterentwicklung.

Für den Zugang zur Handlungspraxis ist insbesondere die Distanzierung von bestimmten Aspekten der Lehrerrolle zentral. Diese Rollennegierung bezieht sich auf die Funktion des Sanktionierens, die als nicht vereinbar mit der eigenen Persönlichkeit erlebt wird, sowie darüber hinaus auf die Steuerungsdimension und manifestiert sich in Zusammenhang mit der Handlungspraxis in einer Delegation der Steuerungsinstanz an die Schüler sowie an die in den Unterricht integrierten 'Dritten'. Das Programm des Schulversuchs ermöglicht in diesem Punkt eine theoretisch begründete Distanzierung von der Steuerungsdimension sowie eine explizite Defunktionalisierung der Lehrerrolle.

Mit der Delegation der Steuerungsdimension an die Schüler bzw. an die Dritten ist ein Rückzug aus der Handlungspraxis sowie eine Selbst-Immunisierung bezüglich konfliktbetonter Handlungsangebote von Seiten der Schüler verbunden. Das hier bestimmende Element der Verweigerung steht in Zusammenhang mit einem Reziprozitätsdefizit in Bezug auf die Schüler, so dass das Verhältnis zur Klientel von einem Mangel an Aufeinander-Bezogenheit und Verständnis, von Fremdheit, Distanzierung und Ablehnung geprägt ist.

Die darüber hinaus durch den Modus des Rückzugs aus der Handlungspraxis bedingte Separierung von Beruf und Person wird wiederum dazu genutzt, in einem von der Praxis geschützten Bereich die eigene Persönlichkeitsentwicklung und das Ertragen der Verlaufskurvenpotentiale zu sichern. Auch hier bietet der Reformprozess Anknüpfungspunkte, indem die Zusammenarbeit mit den 'Dritten' als persönliche Bereicherung für die eigene Person erlebt wird. Die zentrale Konsequenz der hier vorliegenden Konzentration auf die eigene Person und des Ausgehens von der eigenen Person - wie

insbesondere an der Utopie zur Einführung von Yogaunterricht deutlich wird - ist die Defokussierung des Klientenbezugs, da sich ein klienten- und fallorientierter Zugriff nicht mit dem Modus des Rückzugs vereinbaren lässt.

Im Unterschied zur Steuerungsdimension, die im Rahmen dieser Orientierung explizit abgelehnt wird, ist die Gestaltungsdimension zwar Bestandteil des professionellen Selbstverständnisses, allerdings in der Form einer Überlagerung durch unlösbare Enaktierungsprobleme. Das vielfach erlebte sowie prinzipiell antizipierte Scheitern jeglicher Gestaltungsansätze geht einher mit der Entwicklung von Gestaltungsutopien, in deren Rahmen sich der gestaltende Zugriff ohne handlungspraktische Begrenzungen entfalten kann, deren Umsetzung jedoch nicht mehr konkret in Erwägung gezogen oder in Angriff genommen wird.

Der Reformprozess an der Schule wird im Rahmen der hier vorliegenden Orientierung dazu genutzt, die bestehenden gravierenden interaktionspraktischen Probleme und das daraus erwachsende Verlaufskurvenpotential aushalten und plausibilisieren zu können. Die mit dem Reformprozess verbundenen Rahmenbedingungen wie der Unterricht in 'Arenen' sowie die Zusammenarbeit mit den 'Dritten' scheinen jedoch nicht mit grundsätzlichen Veränderungen In Bezug auf Orientierung und Handlungspraxis einherzugehen.

5.1.3. Vergleich der Fälle Daniel und Ahlers

Beruf und Person

Der Lehrerberuf als Emanzipationsinstrument

Die für beide Berufsbiographien rekonstruierbare Funktion des Lehrerberufs als Mittel zur Befreiung aus einengenden Rahmenbedingungen korrespondiert damit, dass sich die Entwicklung und Umsetzung von beruflichen Handlungsschemata auf die Phase vor dem Berufseinstieg konzentriert und in diesem Zusammenhang sowohl das zielgerichtete Absolvieren von Qualifikationsanforderungen sowie die Sicherung der materiellen Versorgung umfasst als auch die als Bereicherung und Sozialisationsinstanz erlebte persönliche Weiterentwicklung während des Studiums. Unterschiede zwischen den beiden Fällen lassen sich im Hinblick auf die zeitliche Relevanz des Emanzipationsmusters feststellen. Während das bei Herrn Daniel identifizierbare Muster "Milieu- und Statuswechsel durch beruflichen Aufstieg" auf die Phase bis zur Verbeamtung konzentriert ist, stellt die für Frau Ahlers relevante Kombination aus Autonomiesiche-

rung, Befreiung und Selbstverwirklichung auch Anknüpfungspunkte für den weiteren Verlauf der Berufsbiographie dar.

Separierung von persönlicher und beruflicher Biographie

Die Dimension persönlicher Entwicklung und Selbstverwirklichung wird bei beiden Akteuren von der beruflichen Handlungspraxis separiert und stellt einen geschützten Bereich gelingender Entfaltung dar. Diese Separation deutet sich insofern bereits in der Studienphase an, als hier die als bereichernd erlebte persönliche Weiterentwicklung nicht mit konkreten Studieninhalten, sondern vielmehr mit dem sozialen Milieu des Studiums in Verbindung gebracht wird. Die Unterschiede in der Praxis der Separation bestehen darin, dass Herr Daniel explizite Abgrenzungen erklärt und praktiziert, so indem er sich etwa vom Studium distanziert, sowie durch eine deutliche räumliche Segmentierung von Familien- und Berufsleben. Bei Frau Ahlers handelt es sich demgegenüber um eine implizite, durch den Modus des Rückzugs bedingte Separierung, in deren Zusammenhang aus einer individuellen, gegenüber der Handlungspraxis gehüteten Perspektive imaginierte, aber nicht-enaktierbare Verknüpfungen zwischen Person und Beruf - wie die Praktizierung von Yogaunterricht - entwickelt werden.

Distanzierung vom Lehrerberuf

Die Separierung von persönlicher und beruflicher Entwicklung geht einher mit Distanzierungsmodi in Bezug auf den Lehrerberuf, die sich im Fall Daniel in Form einer expliziten negativen Bilanzierung bezüglich der Berufswahlentscheidung manifestieren und im Fall Ahlers im Zusammenhang einer Fundamentalkritik an der Institution Schule und den daraus hervorgehenden Rollenanforderungen an den Beruf.

Arbeitsbündnis

Erleben von prinzipiellen Passungsproblemen in Bezug auf die Klientel sowie auf die Konflikthaftigkeit der Interaktionspraxis

Beide Akteure können die Schüler aufgrund von grundsätzlichen Passungsproblemen nicht als legitime Bündnispartner akzeptieren. Distanzierung und Nicht-Akzeptanz im Hinblick auf Klientel und Interaktionspraxis manifestieren sich im Fall Daniel dahingehend, dass die identifizierten Defizite als nicht vereinbar mit den eigenen als legitim vorausgesetzten Ansprüchen und Erwartungen an die Handlungspraxis und damit als 'Zumutung' erlebt werden, während Frau Ahlers sogar explizit die Wahrnehmung von

bis hin zum Ekel gesteigerter Ablehnung und Fremdheit in Bezug auf die Schüler thematisiert.

Defizite im Bereich der Reziprozitätsdimension

In beiden Fällen geht die Nicht-Akzeptanz der Klientel einher mit einer Defokussierung der fallspezifischen Probleme, Interessen und Anliegen der Klientel, einer Fokussierung der die eigene Person betreffenden Belange sowie eines dadurch bedingten Reziprozitätsdefizits innerhalb des Lehrer-Schüler-Verhältnisses. Während es bei Herrn Daniel insofern Ansätze eines - allerdings eingeschränkten sowie durch Selbst-Auslieferung erkaufte - Eingehens auf die Belange der Schüler gibt, indem er Hilfe bei alltagspraktischen Problemen leistet und sich im Rahmen körperlich-spielerischen Kräftemessens auf das Relevanzsystem der Schüler einlässt, ist bei Frau Ahlers im Zusammenhang mit den Modi der Selbst-Immunsierung und des Rückzugs eine habitualisierte Verweigerung in Bezug auf die reziproke Interaktion mit den Schülern zu identifizieren.

Störungen im Bereich der Wertschätzungsdimension

Korrespondierend mit der Nicht-Akzeptanz der Klientel ist insbesondere die Dimension der Wertschätzung durch Störungen und Defizite belastet, wobei sich auch hier wiederum deutliche Unterschiede identifizieren lassen. Während im Fall Ahlers die mit den Schülern geteilte Interaktionspraxis in deutlicher Weise von gegenseitiger Ablehnung, Abwertung und dem akuten Mangel an reziproker Wertschätzung geprägt ist, gelingt es Herrn Daniel, gesteuert von dem Bedürfnis nach Anerkennung, im Rahmen einer explizit um die Wissensvermittlung reduzierten Praxis eine freundschaftlich-vertraute Interaktionspraxis zwischen sich und den Schülern zu etablieren. Trotz dieser Ansätze einer innerhalb eines eingegrenzten Rahmens praktizierten gegenseitigen Wertschätzung der Akteure bleiben Nicht-Akzeptanz gegenüber der als defizitär eingeschätzten Klientel sowie insbesondere der Verlust der Selbstachtung in Bezug auf das eigene berufliche Handeln unverändert bestehen. Demgegenüber kann Frau Ahlers auch angesichts tiefgreifender Wertschätzungsdefizite in der mit den Schülern geteilten Interaktionspraxis mit Hilfe des Rückzugs und der Immunsierung die selbstbezogene Wertschätzung im Hinblick auf eine imaginierte Dimension idealer, nicht-enaktierbarer Handlungspraxis aufrecht erhalten.

Mandat

Distanzierung vom Mandat der Wissensvermittlung

Bestandteil beider beruflichen Orientierungen ist die Distanzierung von dem Auftrag der Vermittlung fachlichen Wissens. Aufgrund handlungspraktischer Erfahrungen wird dabei von generellen, nicht bearbeitbaren Passungsproblemen zwischen den kognitiv-motivationalen Voraussetzungen zum Wissenserwerb auf Seiten der Klientel und den mit dem Mandat der Wissensvermittlung verbundenen curricularen Wissensbeständen ausgegangen, da - wie etwa der von Herrn Daniel verwendete Begriff 'höhere Mathematik' verdeutlicht - Wissensbestände als von der schulischen Handlungspraxis separierte, nicht integrierbare Bezugspunkte verstanden werden.

Die Legitimierung der Distanz zum Mandat

Beiden Akteuren stellt sich die Aufgabe, die Relativierung des für den Lehrerberuf zentralen Mandats der Wissensvermittlung zu rechtfertigen. Dies kommt im Fall Herrn Daniels durch ausführliche argumentative Bemühungen zum Ausdruck, in deren Zusammenhang Wissensvermittlung aufgrund vorausgesetzter Passungsprobleme als illegitim erklärt und Hilfehandeln als Wissensvermittlung uminterpretiert wird. Für Frau Ahlers ist die Legitimierung insofern weniger prekär, als Infragestellung und Modifikation des Mandats sich in das für sie bestimmende Muster des Aufbrechens von Konventionen einfügen, das wiederum kompatibel mit dem Kontext des Reformprozesses ist. Aufgrund dieser Passungsverhältnisse kann sie beispielsweise in Zusammenhang mit der imaginierten, nicht-enaktierten Vision des Yogaunterrichts selbstverständlich, das heißt ohne legitimatorische Plausibilisierungen, von einem Lerngegenstand ausgehen, der nicht Bestandteil des gesetzlich vorgeschriebenen Rahmenplans ist.

Defunktionalisierung der Professionellenrolle in den Dimensionen Leistungserbringung, Steuerung und Gestaltung

Für beide Fälle ist eine Defunktionalisierung der Professionellenrolle in Bezug auf verschiedene Aspekte bestimmend. So ist ganz allgemein die Dimension professioneller Leistungserbringung, also das Voraussetzen eines Leistungsanspruchs an das eigene berufliche Handeln eingeschränkt, im Fall Daniel in Form einer expliziten argumentativen Entlastungserklärung, im Fall Ahlers durch eine Kombination von Rollennegierung und Enaktierungsproblemen.

In Zusammenhang mit der Funktion der Steuerung der Handlungspraxis manifestiert sich eine partielle Delegation der Steuerungsinstanz an die Schüler und eine Selbstfestlegung auf Reaktion, indem im Fall Ahlers die anvisierte Initiierung von Lehr-Lernprozessen zugunsten einer reaktiven Grundhaltung gegenüber den als dominierend erlebten Schülerintentionen aufgegeben wird, während Herr Daniel mit dem an die Stelle der Wissensvermittlung tretenden Hilfehandeln inzidentell auf schülerseitige Problematisierungen reagiert und sich im Rahmen körperlich-spielerischen Kräftemessens auf das Relevanzsystem der Schüler einlässt.

Beiden beruflichen Orientierungen liegt in diesem Zusammenhang das Erleben einer Nicht-Vereinbarkeit der Steuerungsfunktion mit der eigenen Person zugrunde. Im Fall von Frau Ahlers wird diese Diskrepanz in Bezug auf den von ihr abgelehnten Einsatz von Sanktionen explizit reflektiert und thematisiert, wohingegen es sich bei Herrn Daniel insofern um eine implizite Ausgrenzung der Steuerungsfunktion handelt, als diese mit dem negativ konnotierten Rollenbild des "Paukers" verknüpft ist, dessen einseitig zugespitzte Funktion nicht mit dem für Herrn Daniel dominierenden Bedürfnis nach Anerkennung und Liebe zu vereinbaren ist.

Weitere Einschränkungen lassen sich in Bezug auf die Gestaltungsfunktion identifizieren. Bei Herrn Daniel handelt es sich dabei um das explizit formulierte Aufgeben eines gestalterischen Zugriffs auf die Handlungspraxis, wohingegen Frau Ahlers die Gestaltungsentention zwar aufrecht erhält, diese jedoch aufgrund unüberwindbarer Enaktierungshindernisse weniger auf die konkrete Handlungspraxis als auf von der Praxis separierte, imaginierte Dimensionen richtet. Die durch Enaktierungsprobleme belastete Gestaltungsdimension sowie die Delegation der Steuerungsinstanz manifestieren sich besonders deutlich in Zusammenhang mit dem Schulversuch. Frau Ahlers und Herr Daniel verstehen sich nicht als gestaltende Akteure des Reformprozesses, sondern dieser wird als von außen initiiertes positiver bzw. negativer Faktor erlebt.

Der Reformprozess als Faktor im Hinblick auf die Legitimation beruflichen Handelns

Für beide Akteure stellt der Schulversuch im Hinblick auf die Legitimation der eigenen Handlungspraxis einen wichtigen Faktor dar, der sich allerdings - analog zu den hier vertretenen gegensätzlichen Positionen - unterschiedlich manifestiert. Bei Herrn Daniel steht die kritische Position in Zusammenhang mit einem Bedarf an aufwendigen Argumentations- sowie Dethematisierungsstrategien, d.h. die Distanz zum schulischen Reformvorhaben ruft deutlichen Legitimationsbedarf hervor. Im Unterschied dazu bietet im Falle Frau Ahlers die Übereinstimmung mit dem Schulversuch implizite legitimatori-

sche Unterstützungen im Hinblick auf sensible Aspekte der beruflichen Orientierung. Insbesondere zwischen der Zusammenarbeit mit dem 'Dritten' und der für Frau Ahlers relevanten Negierung der Lehrerrolle sowie des Rückzugs aus der Handlungspraxis werden hier das eigene berufliche Selbstverständnis stabilisierende Passungsverhältnisse ermöglicht.

Reduktion des Lehr-Lernbegriffs

Einhergehend mit der Unterstellung von Unvereinbarkeiten zwischen der Klientel und der Initiierung von Lehr-Lernprozessen wird von beiden Akteuren ein impliziter Lernbegriff zugrunde gelegt, der auf einer nicht durch professionelle Erfahrungen modifizierten Fortschreibung eigener Lernerfahrungen beruht. Im Falle Herrn Daniels handelt es sich dabei um einen durch extrinsische Motivation und abschluss- und laufbahnorientierte Demonstration von Leistung geprägten Lernbegriff, wohingegen Frau Ahlers in ihrer Biographie an intrinsisch motivierte Lernerfahrungen anknüpfen kann und daraus die Idealvorstellung selbstläufigen, naturwüchsigen Übens ableitet. Die mit dieser Vorstellung verbundene Reduktion besteht darin, dass der hier unterliegende Lehr-Lernbegriff keine profilierte Lehrfunktion vorsieht. Die im Zusammenhang mit der Utopie zum Yogaunterricht vorgenommene Reduktion besteht darin, dass es sich dabei um den Versuch handelt, ohne Berücksichtigung der spezifischen Interessen und Voraussetzungen auf Seiten der Klientel eigene positive Lernerfahrungen anhand einer direkten, unmodifizierte Übertragung zur Grundlage von Unterrichtsgestaltung zu machen.

Wissen und Erfahrung

Defokussierung der beruflichen Handlungspraxis

Einhergehend mit der Konzentration der Entwurfsorientierung auf den Einstieg in den Lehrerberuf sind sowohl die Phase der Berufstätigkeit als auch ganz generell die berufliche Handlungspraxis in mehrfacher Hinsicht defokussiert. Bei Herrn Daniel zeigt sich die Defokussierung der beruflichen Praxis im Interview durch Dethematisierungs- und Distanzierungsstrategien, denen ein grundsätzlich unversöhntes, von Enttäuschung geprägtes Verhältnis zur Handlungspraxis zugrunde liegt. Frau Ahlers wiederum defokussiert die von zahlreichen Kränkungen und Enttäuschung geprägte alltägliche Handlungspraxis, indem sie sich mit Hilfe der Modi des Rückzugs und der Selbst-Immunisierung auf nicht-enaktierbare Utopien sowie auf den Bereich persönlicher Selbstverwirklichung konzentriert.

Fehlen der Dimension professioneller Entwicklung

Die Fokussierung der Berufseinstiegsphase in beiden biographischen Konstruktionen korrespondiert damit, dass es für die Phase der Berufstätigkeit keine Entwürfe und Umsetzungen von Handlungsschemata im Hinblick auf die Optimierung des Umgangs mit der Handlungspraxis gibt, was sich bei beiden Akteuren u.a. darin manifestiert, dass eigene Lernerfahrungen in unmodifizierter Weise dem professionellen Handeln zugrunde gelegt werden. Während der für den Fall Daniel relevante Prozess intuitiven Suchens nach funktionierenden Handlungsalternativen nicht mit der Umsetzung von Handlungsschemata einhergeht und daher nicht als professioneller Entwicklungsprozess erlebt und dargestellt wird, lagert Frau Ahlers die Dimension der professionellen Entwicklung aufgrund von Enaktierungs- und Passungsproblemen aus der beruflichen Handlungspraxis aus und konzentriert sich auf Entwicklungspotentiale in einem von der Berufspraxis separierten Bereich der persönlichkeitsbezogenen Selbstverwirklichung.

Fehlen eines Professionalitätsbegriffs

Im Anschluss an das Fehlen einer Dimension professioneller Entwicklung existiert kein mit dem eigenen Handeln übereinstimmender Begriff professioneller Leistungserbringung und professioneller Kompetenz. Dies wird zum einen deutlich durch die Dethematisierung professionell verantworteter Leistung anhand externaler Attribution, so insbesondere bei Herrn Daniel, der sich durch den Gebrauch technischer Fachbegriffe aus dem Erstberuf als prinzipiell kompetenter, durch Defizite der Praxis an der Ausübung vorhandener Kompetenzen gehinderter Professioneller präsentiert, wohingegen Frau Ahlers das Muster externaler Attribution auf die als defizitär erlebten Rahmenbedingungen des institutionalisierten Schulsystems anwendet. Zum anderen steht das Fehlen eines Professionalitätsbegriffs in Zusammenhang zu der insbesondere bei Frau Ahlers deutlich hervortretenden Enaktierungsproblematik, die als Erfahrung von Nicht-Selbstwirksamkeit untrennbar mit der Handlungsdimension verwoben ist

Die Unabhängigkeit der Orientierungsmuster vom Reformprozess

Bei beiden Fällen lassen sich keine Hinweise darauf identifizieren, dass die Veränderung der Rahmenbedingungen durch die Reform zu einer wesentlichen Modifikation des Orientierungsrahmens beitragen könnte. Trotz der Befürwortung des Schulentwicklungsprozesses durch Frau Ahlers werden zentrale Punkte wie etwa die Enaktierungsproblematik durch die Reform nicht in positiver Weise berührt. Erwartungsgemäß gibt es im Fall Herrn Daniels vor dem Hintergrund seiner explizit zum Ausdruck gebrachten Verweigerungshaltung ebenfalls keine Hinweise auf eine professionelle

Entwicklung. Ein potentieller Anknüpfungspunkt zur Veränderung beruflicher Orientierungsmuster könnte allenfalls in Zusammenhang mit dem bei Herrn Daniel rekonstruierten Modus des kontextorientierten Partizipierens und des Bedürfnisses bestehen, sich kooperativ in das soziale Umfeld Schule einzufügen.

5.2. Der Typus partielle Integration

5.2.1. Der Fall Claus

Herr Claus wird 1966 in einer süddeutschen Großstadt geboren und absolviert im Anschluss an das Abitur seinen Zivildienst im Bereich der Jugendarbeit der katholischen Kirche. Im Alter von 22 Jahren zieht er nach Berlin und entscheidet sich zwischen zwei Studienplatzangeboten gegen ein Graphik-Design-Studium für das Lehramtsstudium mit den Fächern Bildende Kunst und Englisch. Im Anschluss an das Fachstudium arbeitet er für etwa ein Jahr als Praktikant in einem Graphik-Design-Büro und absolviert ein weiteres Praktikum in einem reformpädagogisch orientierten Internat. 1996 nimmt er das Referendariat an einer Berliner Hauptschule auf, das er 1998 mit dem zweiten Staatsexamen abschließt. Im gleichen Jahr wird er an der Reformschule eingestellt, wo er im ersten Versuchsjahr eine Arena im künstlerischen Bereich leitet.

5.2.1.1. Beruf und Biographie

Herr Claus präsentiert auf den Erzählanreiz hin einen an der Chronologie berufsbiographisch relevanter Ereignisse orientierten Bericht, der anhand von eingelagerten Konstruktionen durch Argumentationen und Evaluationen ergänzt wird. In diesem Zusammenhang werden immer wieder biographische Rück- und Querbezüge hergestellt, so dass neben der Phase vom Studienbeginn bis zum Antritt der Stelle an der Versuchsschule auch Ereignisse aus der Zeit davor in den Bericht einbezogen werden.

Zentrales Merkmal der berufsbiographischen Konstruktion ist, dass der Beruf als auf die Entfaltung eigener Potentiale hin ausgerichteter multioptionaler Möglichkeitsraum begriffen wird, innerhalb dessen der Akteur in selbstverantwortlicher Weise die Berufsbiographie durch das Treffen von Entscheidungen im Hinblick auf eine optimale Weiterentwicklung steuert. Das damit verbundene Akteursverständnis kommt in der biographischen Konstruktion in einer Fokussierung der Steuerungsdimension zum Ausdruck. Ausgehend von orientierenden positiven und negativen Gegenhorizonten ("ich wollte immer einen künstlerischen Beruf ergreifen" (17-18), "ich wollte nie ein freier Künstler werden" (23-24)) werden Handlungsalternativen ausprobiert und als

Basis für weitere Steuerungsentscheidungen evaluiert, wobei in diesem Zusammenhang immer wieder gezielt Erprobungsphasen eingeräumt werden: "ich kann wirklich erst entscheiden nach zwei Jahren Berufstätigkeit ob ich als Lehrer weiterhin tätig bleibe" (133-134).

Die Akzentuierung der Steuerungsdimension impliziert zum einen, dass berufsbiographische Ereignisse als Resultat bewusst getroffener Entscheidungen begriffen werden, die sich begründen lassen und ausdrücklich validiert werden. Zum anderen impliziert die Akzentuierung der Steuerungsdimension, dass der Akteur - wie bereits das systematische Ausprobieren von Handlungsalternativen verdeutlicht - davon ausgeht, zu jedem Zeitpunkt der Berufsbiographie über mehrere Handlungsoptionen zu verfügen. In diesem Zusammenhang sorgt Herr Claus auch immer wieder für die Existenz von Optionen, so etwa, indem er sich parallel für zwei Studiengänge bewirbt. Die Perspektive vorausgesetzter Wahlmöglichkeiten manifestiert sich auch im Zusammenhang mit der Phase des Referendariats. Da dieses nicht in erster Linie unter dem Aspekt der Erfüllung von Anforderungen verstanden wird, sondern Wahlmöglichkeiten zur Optimierung der Bedingungen vorausgesetzt werden, wechselt Herr Claus nach dem Auftreten von nicht bearbeitbaren Konflikten mit einer Fachseminarleiterin umgehend das entsprechende Fachseminar.

Die Orientierung an multioptionalen Möglichkeiten zur Entfaltung persönlicher Potentiale impliziert weiterhin, dass der biographische Erfahrungsraum in umfassender Weise in die berufsbiographische Konstruktion einbezogen wird, indem etwa das Auslandsschuljahr oder das Absolvieren einer Übungsleiterlizenz als wertvolle Ressource für die Berufsbiographie begriffen werden. Dies schließt auch ein, dass für die Weiterverfolgung und -verwendung von erworbenen Kompetenzen gesorgt wird, so beispielsweise, indem nach der Entscheidung gegen das Graphik-Design-Studium als Schwerpunkt im Rahmen des Lehramtsstudiums Graphik-Design gewählt und im Rahmen des Schulversuchs die Leitung einer entsprechenden Arena übernommen wird. Durch die auf diesem Wege gewährleisteten Anschlüsse verfügt Herr Claus über ein breites Spektrum erworbener Erfahrungen und Kompetenzen als zu bewirtschaftende biographische Ressource: "mir ist sehr bewusst dass diese Erfahrungen die ich hier mache sehr sehr wertvoll sind und mich hoch qualifizieren" (2604-2006).

Korrespondierend mit den beschriebenen Mustern wird die Tätigkeit an der Versuchsschule einerseits als Resultat bewusster Entscheidung dargestellt und andererseits wird das explizite Bekenntnis zu der Tätigkeit an der Versuchsschule durch die Aufrechterhaltung der multioptionalen Perspektive ergänzt: "das ist 'n Balanceakt wo's nie so

richtig die endgültige Entscheidung ist und wo für mich auch von den Perspektiven her was Anderes passieren könnte" (145-148).

Die hier skizzierte biographische Konstruktion weist auf einen unterliegenden Orientierungsrahmen hin, innerhalb dessen der Beruf als multioptionaler Möglichkeitsraum im Hinblick auf die Entfaltung und Verwirklichung eigener Potentiale fungiert. Das damit verbundene Akteursverständnis ist mit einer Fokussierung der Steuerungsdimension verbunden und zielt darauf ab, die Berufsbiographie in möglichst optimaler Weise im Hinblick auf eine Weiterentwicklung persönlicher Potentiale zu steuern.

5.2.1.2. Der Zugang zur pädagogischen Handlungspraxis

Die ausgewählte Passage steht in Zusammenhang mit der Thematisierung der beruflichen Erfahrungen während des Internatspraktikums. Ausgehend von der für die Internatspraxis charakteristischen Verknüpfung von Berufs- und Privatleben expliziert Herr Claus eine auf sich selbst bezogene berufliche Orientierungstheorie, mit der wiederum eine auf ein neues Thema bezogene Stellungnahme eingeleitet wird.

(Verhältnis zu Schülern: 318-329)

obwohl ich so von der was so die Verbindung der Trennung von Privatsphäre und ähm . . . äh Schülern betrifft denk' ich dass ich irgendwie dass bei mir die Grenzen ANDERS sind als zum Beispiel vielen ander'n Kollegen / I.:hm / also aufgrund so wie ich SELBER irgendwie Kontakt habe zu Lehrern gehabt / I.:ja / habe . /I.:hm/ das heißt ich hab' 'nen . 'n NÄHERES Verhältnis zu den Schülern und auch noch noch 'ne andere Offenheit . /I.:hm/ was das Privatleben betrifft . was äh 'n GANZ entscheidender Aspekt ist dabei ist dass ich offen SCHWUL an der Schule lebe . /I.:hm/ . so was mir auch das erste Jahr sehr SCHWER gemacht hat . /I.:hm/ und wo ich aber auch drauf beSTANDen habe / I.:hm / dass ich dieses RECHT habe was mich aber 'n stückweit auch ANgreifbarer macht und 'n stückweit auch mehr offenBART . /I.:hm . hm/ . ABER auch . das hab' ich auch schon während des Referendariats gemacht und ich hab' damit positive ErFAHRungen gemacht . /I.:hm hm/ . und hab's deswegen wiederHOLT . /I.:ja hm/ also dis -

Die hier implizierte Frage nach der Gestaltung der rollenförmigen und nicht-rollenförmigen Anteil der Beziehungspraxis mit den Schülern wird aus der Perspektive des Professionellen betrachtet. Indem Herr Claus einen die Kollegen umfassenden Vergleichshorizont einführt, behandelt er das Thema als einen für die berufliche Praxis im Allgemeinen relevanten Gegenstand, in Bezug auf den innerhalb des Lehrerberuf bestimmte verbreitete Standards unterstellt werden können. Mit der Formulierung "dass bei mir die Grenzen anders sind" wird die für die eigene Praxis identifizierte Abweichung von den professionellen Standards durch eine größere Nähe zu den Schülern aus einer neutralen Beobachterposition als weder positiv noch negativ zu

bewertende, sondern durch eigene biographische Erfahrungen bedingte Tatsache präsentiert.

Diese in sich plausible Aussageeinheit wird von Herrn Claus nun erweitert durch eine hervorhebende Steigerung ("ganz entscheidender Aspekt"), die jedoch in den Kontext der zuvor gemachten Aussage ("ist dabei") gestellt wird. Darin dokumentiert sich, dass die Thematisierung seiner Homosexualität in einem zweigleisigen Modus erfolgt, der zwei verschiedene Anschlüsse eröffnet. Einerseits wird die Homosexualität als eigentlicher Fokus seiner Argumentation hervorgehoben, also als das, was mit der vorher getroffenen, sehr allgemein formulierten Aussage konkret gemeint war. Andererseits wird die Homosexualität als weitere wertfrei zu akzeptierende Rahmenbedingung seiner Praxis nahtlos in die vorher getroffene Aussage eingebettet, das heißt, im Rahmen einer aufgrund eigener biographischer Erfahrungen generell besonders offenen Beziehungspraxis mit den Schülern tritt die eigene Sexualität als weiterer Aspekt hinzu.

Unter dem Gesichtspunkt, dass auch für die hier vorliegende Praxis eines berufsbiographischen Interviews implizite Regeln in Bezug auf die Auswahl von Themen existieren, liegt hier insofern eine Parallele zur beruflicher Handlungspraxis vor, als auch im Interview die Thematisierung der eigenen Sexualität eine Überschreitung implizit vorausgesetzter Grenzen darstellt. In Bezug auf diese Praxis dokumentiert sich dabei vor allem das selbst initiierte, nicht durch äußere Anlässe getriebene Thematisieren des nicht-selbstverständlichen Themas. Er ist weder darauf angesprochen worden, noch hat er sich in darstellungsbedingte Zugzwänge begeben, da durch die innere Schlüssigkeit des vorangegangenen Argumentationszusammenhangs eine Thematisierung der eigenen Homosexualität nicht zwingend notwendig war. Herr Claus hat den Vorgang der grenzüberschreitenden Thematisierung souverän unter Kontrolle.

Einhergehend mit der kontrollierten Thematisierung seiner Homosexualität im Interview impliziert auch die Formulierung "offen schwul an der Schule leben", dass es sich um eine selbst initiierte Praxis handelt, deren entsprechender Gegenhorizont das "verdeckte" Schwulsein wäre, womit indirekt die Handlungsalternativen Offenlegen versus Verdecken entfaltet werden. Damit dokumentiert sich hier eine Konstellation, in der die eigene Sexualität aufgrund des Abweichens von dem Mehrheitsstandard im Rahmen des professionellen Arbeitsbündnisses in unumgänglicher Weise zum Thema wird, obwohl dies mit den Rollendefinitionen des Lehrerberufs konfligiert. Herr Claus hat sich angesichts dieser unumgebar manifesten Existenz der Thematik dazu entschieden, seine Homosexualität offenzulegen, und das Resultat ist eine "andere Offenheit", bei der abweichend von der vorherrschenden Handlungspraxis im Rahmen

des pädagogischen Arbeitsbündnisses die eigene Sexualität thematisiert wird. Der Begriff des "Lebens" verweist darauf, dass dabei eine - im Hinblick auf die konkrete Ausgestaltung der Praxis hier noch nicht näher bezeichnete - explizite Verbindung zwischen beruflicher und privater Sphäre als Teil des Lebens hergestellt wird.

An die offenlegende Thematisierung seiner Homosexualität schließt Herr Claus mit einer Passage an, in der er, gekennzeichnet durch den mehrfachen Gebrauch des Markierers "aber auch", zunächst evaluativ-legitimierend die mit der Offenlegung verknüpften Konflikte und Widersprüche expliziert. Der Problematik und dem Leidenspotential der damit verbundenen Erfahrungen, die "sehr schwer" waren und ihn "angreifbarer" gemacht haben, steht dabei das Element autonomer Selbstbestimmtheit der Offenlegung gegenüber. Die Formulierung "wo ich aber auch drauf bestanden habe" sowie der Verweis auf ein "Recht" implizieren, dass es sich bei der selbst bestimmten Offenlegung um eine zu erkämpfende, aber gesellschaftlich legitimierte, einklagbare Forderung handelt, die damit auch eine über die eigene Person hinausgehende gesellschaftliche Relevanz hat.

Der hier zugrunde liegende Orientierungsrahmen verweist auf einen Zugang zur beruflichen Praxis, der sich in Bezug auf die Gestaltung des Verhältnisses zu den Schülern von den im Lehrerberuf etablierten Standards abgrenzt. Die Abweichung der Praxis bezieht sich dabei auf ein Überschreiten und Ausweiten von Grenzen im Sinne von implizit geltenden Verhaltensregeln zur Gestaltung der Bezüge zwischen eigenem Privatleben und den Schülern. Anknüpfend an die im Zusammenhang mit der berufsbiographischen Konstruktion herausgearbeitete Fokussierung der Steuerungsdimension handelt es sich um eine durch den Akteur initiierte und gezielt gestaltete Praxis der Grenzüberschreitung und Offenlegung tabuisierter, das eigene Privatleben betreffender Themen. Neben dem deutlich hervortretenden Faktor der selbst initiierten Steuerung ist ein weiterer zentraler Bezugspunkt dieses Orientierungsrahmens, dass der grenzüberschreitenden Praxis eine über die eigene Person hinausgehende gesellschaftliche Relevanz zugeschrieben wird. Es handelt sich demnach um eine mit einem gesellschaftlichen Auftrag versehene Abweichung von gesellschaftlichen Normen.

Die selbst initiierte Thematisierung der Homosexualität wird im Folgenden im Zuge einer Redeübernahme von Seiten der Interviewerin ratifiziert, indem sie den Interviewpartner zu einer narrativen Detaillierung auffordert, wobei die nicht zu Ende geführte Frageformulierung eine genauere Fokussierung der Detaillierung offen lässt.

(Verhältnis zu Schülern: 330-348)

I.: können Sie das mal 'n bisschen genauer erzählen wie das . . (fragend)
C.: ich hab' ähm . . lange Zeit große Angst davor gehabt das so so zu machen /
I.:hm / als Lehrer . /I.:hm/ hab' dann während des ersten Staatsexamens Aufklärungsarbeit gemacht beim einem Jugendnetzwerkverband für schwul-lesbische Jugendliche / I.:hm hm / hab' regelmäßig unterschiedliche Schultypen besucht und dort 'ne neunzigminütige Aufklär- Aufklärungsstunde gemacht meistens mit Jungens / I.:hm / oder auch mit Mädchen /I.:hm/ zum Thema Homosexualität / I.:hm / zusammen mit 'ner Lesbe . /I.:hm/ wo dann die Jugendlichen die Möglichkeiten hatten FRAGEN zu beant- STELLEN / I.:hm / die wir dann beantworten / I.:hm / angefangen von Coming out eigener / I.:ja / Coming out Geschichte . /I.:hm/ bis irgendwie Sexualpraktiken aber auch Gespräche über Liebe und Sexualität im allgemeinen / I.:hm / wie ist es bei denen . /I.:hm/ . und hab' dort . POSITIVE Erfahrungen gemacht / I.:hm / und hab' natürlich senk- senkt das dann auch die HEMMSchwelle . über dieses Thema mit Jugendlichen zu REDEN . /I.:ja hm/ das heißt ich hab' dann irgendwie keine ANGST mehr darüber / I.:hm / mit denen zu reden / I.:hm / nachdem man das irgendwie das fünfte oder SECHSTE Mal gemacht hat / I.:hm / und direkt das irgendwie damit-konfrontiert-Werden / I.:hm .ja .hm / also das erste Mal hab' ich gedacht ich STERBE . das ich dreh - / I.:hm / also schon das Schulgebäude betreten dacht' ich irgendwie / I.:hm / das halt ich nicht aus find' ich ganz furchtbar (lacht, atmet ein)

Indem Herr Claus nach einem vage skizzierten Hinweis auf einen länger andauernden angstbesetzten Zustand ("lange Zeit große Angst") übergangslos fortfährt mit einem beschreibenden Bericht über Inhalte und Umsetzung der von ihm mit durchgeführten Aufklärungsveranstaltungen, dokumentiert sich in Bezug auf den Umgang mit der Thematisierung seiner Homosexualität das Gegenüber eines Erlebens angstbesetzter Emotionen auf der einen sowie eines rational-kalkulierten Zugriffs auf der anderen Seite.

Die Thematik "Aufklärungsarbeit" hat dabei bezogen auf die Interviewsituation den Effekt, dass dem grenzüberschreitenden Thema der Homosexualität ein berufsbezogener und damit für den Rahmen eines berufsbiographischen Interviews kompatibler Zuschnitt verliehen wird. Eine ähnliche Funktion erfüllt die Aufklärungsarbeit auch in Bezug auf die Berufsbiographie selbst, indem die institutionalisierte, im Kontext von Schule angesiedelte Tätigkeit durch eine klare Zielstellung einen begrenzten, institutionell abgesicherten Zugang zu einem angstbesetzten, grenzüberschreitenden Thema gewährleistet.

Mit der darauf folgenden positiven Evaluation verknüpft Herr Claus eine Theorie, nach der - analog zu der im Interview an die Angstdiagnose angeknüpfte Beschreibung der Aufklärungsarbeit - die Aufklärungsarbeit sich als gezielt indizierte Desensibilisierung in Bezug auf die bestehenden Ängste ausgewirkt hat: "natürlich senkt das dann die Hemmschwelle". Dieser Funktionszusammenhang gezielt hervorgerufener Desensibilisierung wird nochmals präzisiert, indem Herr Claus in einer kurzen narrativen Einlagerung verdeutlicht, dass angesichts der ersten Aufklärungsveranstaltung die

bevorstehende Anforderung, in einem institutionalisierten Zusammenhang die eigene Homosexualität zu thematisieren, eine Konfrontation mit als existentiell bedrohlich erlebten Angstgefühlen auslöste. Der damit dokumentierte Umgang mit angstbesetzten Emotionen ist dadurch gekennzeichnet, dass das Ausgeliefertsein an die als überwältigend und damit bedrohlich erlebten Ängste hier als Resultat der selbstinitiierten Mitarbeit bei Aufklärungsveranstaltungen beschrieben wird. Durch gezielt hervorgerufene Konfrontation mit der Angst wird diese zum Gegenstand der eigenen Steuerung.

Im Hinblick auf den hier unterliegenden Orientierungsrahmen kann ergänzt werden, dass der Praxis grenzüberschreitender Thematisierung eine Auseinandersetzung mit als bedrohlich erlebten Ängsten zugrunde liegt. In Korrespondenz zu dem bereits identifizierten Muster eines selbst initiierten Steuerungszugriffs werden die angstbesetzten und bedrohlichen Emotionen einer Bearbeitung zugänglich gemacht, indem sie im Rahmen institutionalisierter Zusammenhänge als bewusst indizierte Maßnahme gezielt hervorgerufen werden, so dass eine Desensibilisierung gegenüber den Ängsten eintritt. Charakteristisch für den hier vorliegenden Umgang mit angstbesetzten Grenzüberschreitungen ist die gewählte institutionalisierte Rahmung, die der Auseinandersetzung mit dem intimen Thema einen berufsbezogenen Zuschnitt verleiht und sie wiederum in den Kontext eines allgemeinen, über die Person hinaus gehenden Diskurses stellt.

Analog zu dem bei dem Interviewten identifizierbaren Muster greift die Interviewerin angesichts der Thematisierung von angstbesetzten Emotionen auf das neutrale Thema der Aufklärungsarbeit zurück, indem sie eine Frage nach der konkreten Durchführung der diesbezüglichen Veranstaltungen stellt.

(Verhältnis zu Schülern: 349-369)

I.: das waren also Schulen äh also die Sie gar nicht zu denen Sie nur zu dem Zweck dann eben hingegangen sind ganz gezielt /C.:ja/ und in äh in bestimmte GRUPPEN oder in oder einfach in KLASSEN wie waren die Zusammensetzungen (fragend)

C.: =das war so zusammengesetzt dass die . ähm . 'n Lehrer uns irgendwie beauftragt hat für meistens für eine KLASSE / I.:hm / und wir dann . äh die Jugendlichen nach Geschlechtern getrennt haben meistens . /I.:hm hm/ ähm dass die Jungens sich mit dem MANN unterhalten haben / I.:hm / und die Mädchen mit der FRAU . /I.:ja/ und ähm wir dann best- teilweise 'ne bestimmte EINHEIT mit Fragekarten / I.:hm / Rollenspielen /I.:hm/ . und dann Frage-Antwort-Spiel wo sie und / I.:hm / wo wir IHNEN auch Fragen gestellt haben über ihre EIGENE Sexualität / I.:hm / und auch Grundbegriffe geklärt haben /I.:hm/ also FACHbegriffe einfach auch . /I.:hm/ und ähm . in Situa- in bestimmten Situationen=manchmal gab's dann auch 'ne Wiederholungsveranstaltung wo dann halt der Junge oder der Mann zu den zu den Mädchen gegangen ist /I.:hm/ und die Frau zu den /I.:hm/ zu den Jungens / I.:hm / und ähm dann gab's teilweise auch längere Projektstage /I.:hm/ zu dem Thema . . und ähm . . . was wollt ich sagen . . . den Faden verloren . . (Räuspern) .. ähm . . . also ich hab'=genau diese SCHULtypen war'n von der

GRUNDSchule bis zur Evangelischen Fachhochschule für / I.:hm / Erziehung . /I.:hm . hm/ . also das heißt ich hab' alles kennengelernt vom irgendwie mal 'n / I.:hm / kurzen Einblick irgendwie in so 'n Evangelisches Gymnasium / I.:hm / bis in die Gesamtschule in Hellersdorf /I.:hm/ und irgendwie hab' dann für mich . . GEMERKT dass ich mit . . HAUPTschülern und Real- am besten UMgehen kann / I.:hm /

Herr Claus kommt der Aufforderung der Interviewerin übergangslos nach, indem er beschreibt, in welcher Form bei der Durchführung der Aufklärungsarbeit Schülerinnen, Schüler und Beratungspersonen in der Regel aufgeteilt wurden, und dokumentiert damit seine Bereitschaft, auf die Relevanzsetzungen der Interviewerin einzugehen. Indem er nach zweimaligem Stocken des Redeflusses, bei dem die Interviewerin nicht eingreift, laut überlegend die Suche nach einem Thema zur Fortsetzung seiner Rede expliziert ("was wollt ich sagen den Faden verloren") dokumentiert sich zum einen, dass Herr Claus über einen internalisierten "Faden" der für ihn relevanten berufsbiographischen Themen verfügt und dass er zum anderen auf eigene Initiative hin ohne explizite externe Aufforderung den eigenen Relevanzrahmen wieder zum Thema seiner Rede macht und dabei die von der Interviewerin initiierte Thematik wieder verlässt.

Der darauf folgende beschreibende Bericht über das Spektrum der im Rahmen der Aufklärungsarbeit besuchten Schultypen sowie die darauf bezogene ergebnissichernde Evaluation ("hab' dann für mich gemerkt"), mit der eine ausdrückliche Präferenz für die Hauptschulklientel erklärt wird, verdeutlicht nochmals den für diesen Orientierungsrahmen charakteristischen Zugang zur biographischen Erfahrungsdimension. Erfahrungen werden verarbeitet, eingeordnet und bewertet, um als biographiebezogene Theorieelemente - hier als Präferenzklärung in Bezug auf die Haupt- und Realschulklientel - in die biographische Gesamtkonstruktion eingegliedert zu werden.

(Verhältnis zu Schülern: 368- 380)

dass mir diese OFFENheit . /I.:ja/ . am BESTEN gefällt . weil sie wirklich auch sagen dass sie was gegen Schwule und Lesben HABEN . /I.:hm/ . also offen (lacht) /I.:hm/ also sie sind von der Emotionalität OFFENER . /I.:ja hm/ und zeigen auch ABneigung genauso wie ZU neigung / I.:hm hm / und ich zu dem Zeitpunkt Gymnasiasten insbesondere Gymnasiastinnen / I.:hm / die unglaublich verSTÄNDnisvoll waren / I.:hm / aber nach außen aber wenn dann ihre Mutter lesbisch war dann DOCH irgendwie 'n bisschen Panik kriegten . /I.:ja hm/ . (lacht) ich damit Schwierigkeiten hatte . /I.:hm hm/ und das auch 'n stückweit zu NAH an meiner eigenen Biographie ist /I.:hm/ das heißt die Distanz schaffe ich AUCH . /I.:hm/ mit den Schülern indem ich das sind Jugendliche sind die im Normalfall nicht so sind wie FREUNDE die ich später haben werde . /I.:hm hm/ also wenn ich jetzt am Gymnasium unterrichten würde sind das ja für mich . /I.:hm hm/ wenn sie 'n stückweit älter sind potentielle Freunde . /I.:hm . hm hm/ .

Anhand von zwei Gegenhorizonten wird die Präferenz für die Klientel der Haupt- und Realschüler plausibilisiert. Indem Herr Claus die Authentizität und Echtheit von Gefühlsäußerungen von Seiten der Klientel im Kontrast zu der Maskierung der Gefühle

durch äußerlich demonstriertes Verständnis bei Gymnasiastinnen als besonders wertvolles Qualitätsmerkmal hervorhebt und dieses als Kriterium für die Präferenz der Hauptschulklientel anführt, dokumentiert sich, dass in Bezug auf die Herstellung des Arbeitsbündnisses nicht der rollenförmig definierte Aspekt der Beziehungspraxis fokussiert wird. Für Herrn Claus ist in Zusammenhang mit dem Verhältnis zu den Schülern wichtig, dass diese wie in nicht-rollenförmig bestimmten Beziehungen ihre Gefühle ihm gegenüber offen zum Ausdruck bringen.

Anknüpfend an den mit der Gymnasialklientel verbundenen negativen Gegenhorizont ("und das auch 'n Stückweit zu nah an meiner eigenen Biographie ist") wird die Herstellung von Distanz zu den Schülern als zentrale Anforderung an die Gestaltung des Arbeitsbündnisses formuliert. Damit ist impliziert, dass Herr Claus eine a priori existierende, quasi natürliche Nähe zwischen sich und der Klientel unterstellt, die per se nicht klar von einer rollenunabhängigen Primärbeziehung unterschieden ist. Die Herausforderung im Zusammenhang mit der Etablierung eines Arbeitsbündnisses besteht aus dieser Perspektive in der gezielt herzustellenden Abgrenzung zur Primärbeziehung, die hier mit der Potentialität einer homosexuellen Beziehung in Verbindung gebracht wird: "also wenn ich jetzt am Gymnasium unterrichten würde, sind das ja für mich wenn sie 'n Stückweit älter sind potentielle Freunde". Da als Bezugspunkt für die Herstellung einer rollenorientierten Beziehung in diesem Kontext nicht das die Rolle definierende gesellschaftliche Mandat herangezogen wird, sondern die über die Milieuzugehörigkeit bedingte Nähe bzw. Distanz der Klientel zum eigenen biographischen Hintergrund, sind durch die milieubedingte "Fremdheit" der Hauptschulklientel günstige Ausgangsbedingungen für die Beziehungspraxis gegeben.

(Verhältnis zu Schülern: 380-393)

und das ist so die Kombination= also das ist einerseits die EMOTIONALITÄT die mir gefiel und auch die DISTANZ . /I.:ja hm/ . UND auch sicher 'n Stückweit der gesuchte Konflikt . /I.:hm hm/ . also für mich persönlich 'rauszusuch- also für mich Jugendliche 'rauszusuchen . . dass ich mich manchmal gefragt hab' warum mach' ich sowas / I.:ja / FREIwillig . /I.:ja/ das war schon KRASS . /I.:hm/ dass man da einfach auch lernt mit Konflikten umzugehen . /I.:ja hm/ also so . . sich ein Aufgabenfeld ein Umfeld schafft wo man bestimmte . /I.:hm/ äh . Konflikte LERNT die ähm die man sonst nicht hätte . /I.:hm hm/ . und denen man sich im Privatleben eher entziehen kann . /I.:hm/ und schon während des Referendariats hab' ich gemerkt wenn man da schlechten Unterricht macht . . in der Hauptschule da . . funktioniert das nicht . /I.:hm/ den kann man auf einer Realschule kann man EHER mal schlechten Unterricht machen die Schüler lernen TROTZdem was /I.:hm/ also das ist dann die SIGNALE sind gleich viel deutlicher . /I.:hm ja . hm hm / man kriegt 'n schnelles . Feedback . /I.:hm/ ne .

In der ergebnissichernden Zusammenfassung, in der nochmals der Zusammenhang von authentischen Gefühlsäußerungen und einer milieubedingten Distanz hergestellt wird, wird als weiteres zentrales Element der hier explizierten subjektiven Theorie zum

professionellen Handeln der paradoxal angelegte Begriff des "gesuchten Konflikts" eingeführt, anhand dessen die positive Dimension des freiwilligen, gezielten Suchens mit der negativ konnotierten Dimension des Konflikts vereinbart werden.

Anschließend an das für den hier unterliegenden Orientierungsrahmen zentrale Element der selbst initiierten Steuerung impliziert die Formulierung "für mich Jugendliche 'rauszusuchen", dass die Arbeit mit der Hauptschulklientel als Resultat selbst verantworteter sowie in Hinblick auf die eigene Entwicklung getroffene Entscheidung für diese Klientel verstanden wird. In Bezug auf die Konfliktdimension bringt Herr Claus im Modus der wörtlichen Rede den von ihm selbst erlebten Plausibilisierungsbedarf, der mit dem Spannungsfeld des "gesuchten Konflikts" verbunden ist, zum Ausdruck: "warum mach' ich sowas freiwillig". Damit wird impliziert, dass es sich um eine Handlungspraxis handelt, die in einer Weise durch die Konfrontation mit Konflikten geprägt ist, dass die freiwillige Partizipation an dieser Praxis einer plausibilisierenden Stellungnahme bedarf. Diese nicht-selbstverständliche, plausibilisierungsbedürftige Praxis erfordert von dem Akteur eine erklärende Stellungnahme dazu, warum er sich dieser Praxis überhaupt aussetzt.

Die somit rhetorisch zugespitzte Plausibilisierungsfrage wird dahingehend beantwortet, dass das Aufsuchen konflikthafter Erfahrungen in direkten Zusammenhang mit einer Erweiterung diesbezüglicher Kompetenzen gebracht wird ("dass man da einfach auch lernt mit Konflikten umzugehen"), das heißt, die Unterstellung von Lerneffekten ermöglicht hier die Validierung der eigenen Partizipation an der Praxis. In der ergänzenden Formulierung "sich ein Aufgabenfeld ein Umfeld schafft wo man bestimmte Konflikte lernt" dokumentiert sich, dass die mit der Handlungspraxis verbundene Konflikthaftigkeit trotz des damit verbundenen Plausibilisierungsbedarfs grundsätzlich als Teil einer "Aufgabe", also als Bestandteil eines als legitim akzeptierten Mandats verstanden wird.

Über die Unterstellung von Lerneffekten und die Akzeptanz der professionellen Aufgabe dokumentiert sich hier eine mehrfache Verbindung von Beruf und Biographie. Zum einen gewährleistet das den beruflichen Herausforderungen zugeschriebene Entwicklungspotential die für das praktische Handeln erforderliche Plausibilisierung außergewöhnlicher Belastungen. In der hier angedeuteten Zuspitzung der "gesuchten", das heißt selbst initiierten Konfrontation mit Konflikten bedeutet das zum anderen, dass die Auseinandersetzung mit der beruflichen Aufgabe zum Instrument persönlicher Weiterentwicklung wird. Für die persönliche Weiterentwicklung hat wiederum insbesondere der Zuschnitt der beruflichen Herausforderung als "Aufgabe" eine wertvolle, weil nicht durch das Privatleben ersetzbare Funktion, weil die Aufgabe die Auseinandersetzung

mit unbequemen, aber entwicklungsfördernden Herausforderungen quasi erzwingt: "wo man bestimmte Konflikte lernt die man sonst nicht hätte und denen man sich im Privatleben eher entziehen kann".

Herr Claus beschließt die Passage, indem er als weiteres Argument für die Bevorzugung der Hauptschulklientel die ausgeprägte Deutlichkeit der Signale in Bezug auf "schlechten Unterricht" ausführt. Impliziert ist damit die Existenz eines Kompetenzbegriffs, der zwischen schlechten und guten Leistungen im Rahmen professioneller Leistungserbringung differenziert und die Qualität der Leistung in Bezug setzt zu Erfolg und Misserfolg des Unterrichts: "wenn man da schlechten Unterricht macht in der Hauptschule da funktioniert das nicht". In dem daran anknüpfenden Aufspannen zweier Gegenhorizonte repliziert sich das zuvor identifizierte Muster. Die Handlungspraxis inklusive ihrer belastenden Elemente wird als Instrument für persönliche Weiterentwicklung und Lernprozesse auch in Bezug auf die Weiterentwicklung der unterrichtsbezogenen Kompetenzen begriffen, indem misslingender Unterricht im Hauptschulkontext als "schnelles Feedback" in Bezug auf professionelle Fehler verstanden wird.

Im Anschluss an die bereits herausgearbeitete Fokussierung der Steuerungsdimension wird im Kontext des hier unterliegenden Orientierungsrahmens auch die konkrete berufliche Handlungspraxis als Resultat bewusst und begründet getroffener Entscheidungen dargestellt. Dies schließt auch die Dimension des Verhältnisses zu den Schülern ein, die nicht nur akzeptiert werden, sondern in Bezug auf die eine begründete Präferenz erklärt wird.

Ausgangspunkt und Grundlage des Arbeitsbündnisses ist eine a priori, quasi als unhinterfragt vorausgesetzte, durch die wahrgenommene emotionalen Offenheit der Klientel unterstützte Nähe zu den Schülern. Ausgehend von dieser Nähe besteht die Aufgabe darin, Distanz zu schaffen, um eine Abgrenzung zu Primärbeziehungen herzustellen. Anders ausgedrückt ist die Beziehung durch eine zurückhaltende Bezugnahme auf die mandatsgebundenen Rollenfunktionen geprägt, so dass die Herstellung von Distanz nicht in selbstverständlicher Form mit dem Ausüben der Lehrerrolle in Verbindung gebracht wird, sondern mit Abgrenzungsfaktoren, die charakteristisch für den Modus von Primärbeziehungen sind, wie z.B. Unterschiede in Bezug auf das Herkunftsmilieu.

Zentraler Bezugspunkt für die Reflektion ist die Konflikthaftigkeit des Verhältnisses zu den Schülern, da hier aufgrund der betonten Steuerungsdimension sowie der vorausgesetzten Nähe innerhalb dieses Orientierungsrahmens ein erhöhter Plausibilisierungsbedarf besteht. Die Konflikthaftigkeit der Beziehungspraxis wird zwar als

Bestandteil der beruflichen Aufgabe akzeptiert, also in seiner Legitimität nicht in Frage gestellt, aber letztlich der Orientierung an der persönlichen Weiterentwicklung untergeordnet. Die Verpflichtung gegenüber dem Mandat ist davon bestimmt, inwieweit mit der Erfüllung des Mandats persönliche Weiterentwicklungsperspektiven verbunden werden, wobei berufliche Kompetenzen, der Aufbau einer unterrichtspraktischen Expertise expliziter Bestandteil der Weiterentwicklungsdimension sind.

In der folgenden Passage geht es um die Kommunikation des Interviewten mit den Schülern zum Thema Homosexualität. Nachdem Herr Claus mehrere Beispiele für Fragen, die von Schülern gestellt werden, genannt hat, beschreibt er eine für die Handlungspraxis exemplarische Situation und geht dann auf eine konkrete Situation ein, die sich am selben Tag im Unterricht ereignet hat.

(Umgang mit Schülern: 558-568)

/I.:hm hm hm/ hm . und was ganz oft mir jetzt im Moment passiert ist dass sie SCHWUL . als Schimpfwort untereinander verwenden und dann plötzlich merken irgendwie . /I.:hm/ ich bin ja ANwesend . /I.:ja hm/ so . und dann entschuldigen sie sich immer bei mir und sind dann ganz betroffen . /I.:hm/ und HEUTE war das so . dass ich im . im Englischunterricht 'n Theaterstück erarbeitet 'n Dialog über bei dem sich Jugendliche an einem Imbiss unterhalten . /I.:hm hm/ und wir dann dadrauf gekommen sind dass es . irgendwie ein Junge ein Mädchen erzählt dass ihr Freund jetzt 'n FREUND hat plötzlich . /I.:hm hm/ das Homo- Thema Homosexualität Homosexualität AUFTAUCHT . . /I.:hm/ und das ist AKZEPTIERT worden . das ist mit denen irgendwie . /I.:hm hm/ kann ich mit denen bearbeiten . . /I.:hm/ und das hätt' ich irgendwie . äh . das ist so auch 'ne Sache die sich einfach ENTWICKELT das hätt' ich eben am Anfang natürlich NICHT machen können . /I.:ja hm hm/ einfach so 'ne Akzeptanz auch besteht

Indem Herr Claus exemplifizierend eine für seine derzeitige Praxis typische, häufig vorkommende Situation beschreibt, verleiht er dieser Beschreibung den Status des Belegs für eine identifizierbare Veränderung des Schülerverhaltens, die darin besteht, dass den Schülern der potentielle Beleidigungsgehalt des als Schimpfwort verwendeten Begriffs "schwul" durch die Anwesenheit des Lehrers bewusst wird und sie sich für die unbeabsichtigte Beleidigung entschuldigen. Damit dokumentieren sich zwei verschiedene Aspekte. Zum einen zeigt Herr Claus mit der Wiedergabe der Episode, dass er im Verhältnis zu den Schülern das Entgegenbringen von Wertschätzung erlebt, da das durch die unbeabsichtigte Beleidigung entstandene Missverständnis der Geringschätzung ihm gegenüber durch eine Entschuldigung explizit richtig gestellt wird. Zum anderen wird deutlich, dass es ihm nicht nur um die Wertschätzung für seine Person geht, sondern dass initiiert durch die wertschätzenden Haltung gegenüber dem Lehrer bei den Schülern ganz allgemein eine Infragestellung und Reflexion der in der alltäglichen Kommunikation verankerten Verwendung von Begriffen sowie der damit verbundenen Stigmatisierungsmuster stattfindet.

Der direkt an diese Episode anschließenden Bericht über eine am selben Tag erlebte Begebenheit der Unterrichtspraxis dokumentiert nochmals, dass Herr Claus hier Belege für die Erfolge seiner vorangegangenen Auseinandersetzungen mit den Schülern präsentiert, die das Erleben von Selbstwirksamkeit seines professionellen Handelns verdeutlichen. Indem es sich bei dem genannten Beispiel um das von seiner Person unabhängige "Auftauchen" des Themas Homosexualität aufgrund des im Unterricht bearbeiteten Stoffs handelt, wird wiederum hervorgehoben, dass es Herrn Claus auch auf eine von ihm persönlich unabhängige Akzeptanz gegenüber dem Thema ankommt. In der zusammenfassenden Bewertung ("und das ist akzeptiert worden ist mit denen irgendwie kann ich mit denen bearbeiten") ist präzisierend impliziert, dass der Erfolg seiner Praxis in der Möglichkeit gesehen wird, Homosexualität in sachlicher, wertneutraler Form im Rahmen von Fachunterricht zu "bearbeiten", was impliziert, dass die Anerkennung von Homosexualität als Normalität enacted wird. Die theoretische Konklusion stellt diese als Erfolg bewertete Akzeptanz der Schüler explizit in den Kontext der mit den Schülern in einem bestimmten Zeitraum geteilten, also auch von den Schülern mit bestimmten reziproken Handlungspraxis: "das ist so auch 'ne Sache die sich einfach entwickelt".

Die Interviewerin knüpft an dieser Stelle mit einem Redeeinwurf nicht direkt an die Äußerungen des Interviewpartners an, sondern kommt noch einmal auf die vorher berichtete Episode der Unterrichtsstunde zurück, indem sie verständnissichernd in berichtendem Modus die Ereignisse repliziert.

(Umgang mit Schülern: 569-583)

I.: hm also die hat das erzählt und die ander'n haben dann dazu was gesagt und-
C.: ja und das haben sie dann irgendwie dann aufgegriffen und weiterentwickelt und . /I.:ja/ ähm . ich hab' das dann auch 'n Stückweit weil das für 'nen Wettbewerb ist das es 'n bisschen interessanter ist auch dann irgendwie AUFgenommen . /I.:hm/ . relativ schnell /I.:hm/ und das wurde von den Schülern angenommen . /I.:hm/ . ERST mal . /I.:hm/ und ähm . . s' gab am Anfang gab es VIEL Belästigungen das heißt mir wurden dann Sachen hinterhergerufen also . /I.:hm/ Schimpf- /I.:hm/ Schimpfwörter und da war es so dass ich dann wirklich dann immer REAGIEREN musste /I.:ja hm/ ganz deutlich sagen musste irgendwie ich möchte NICHT BELEIDIGT werden /I.:hm/ und denen das versucht zu erklären und ihnen auch gesagt . wenn sie Fragen haben sollen sie einfach irgendwie freundlich mit mir reden und zu mir kommen weil . /I.:hm/ die Jugendlichen die WIR haben können nicht irgendwie zu 'nem also als arabischer oder /I.:hm/ islamischer Jugendlicher kann man nicht zu 'nem schwulen Mann gehen und sagen ich Herr Claus ich möchte mich gerne mir ihnen unterhalten . /I.:hm/ also das kann das es geht das das k- (lacht) der kann nicht aus 'ner Jungengruppe 'rauskommen . /I.:ja/ und mit dem Kontakt aufzunehmen und zu sagen . . /I.:hm/ DAS GEHT NICHT . /I.:hm/

Herr Claus folgt dem von der Interviewerin vorgenommenen thematischen Rückgriff, indem er den mit der betreffenden Episode verbundenen Unterrichtsablauf in

cursorischem Modus skizziert, wobei sich ein Unterrichtsverständnis dokumentiert, das auf einem wechselseitigen Anknüpfen an die jeweiligen Äußerungen der beteiligten Akteure ("aufgegriffen", "aufgenommen", "angenommen") beruht, das jedoch - wie das abschließende, Reversibilität andeutende "erstmal" zeigt - situationsabhängig ist und nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden kann. Mit der begründenden Einlagerung ("weil das für 'n Wettbewerb ist") verweist Herr Claus wiederum, dass es ihm nicht nur um die Wertschätzung der Schüler für seine Person geht, sondern dass auch der gesellschaftliche Aufmerksamkeitswert des Themas Homosexualität gezielt genutzt wird.

Nach dieser cursorischen Skizze thematisiert Herr Claus die Anfangsphase seiner Tätigkeit an der Schule, die in der Form einer häufig wiederkehrenden Situation durch schrittweise Steigerung des Detaillierungsniveaus zur Fokussierungsmetapher wird. Ausgangspunkt sind an ihn adressierte verbale Beleidigungen in Zusammenhang mit seiner Homosexualität, womit impliziert wird, dass Herr Claus durch Schüler auf ein Thema hin angesprochen wird, das das rollengemäße Setting überschreitet. Die durch die direkte Rede fokussierte Formulierung "ich möchte nicht beleidigt werden" impliziert, dass der Sprecher die ihm geltenden Beleidigungen zurückweist, indem er auf ein Recht verweist, das mit seiner Person verbunden und durch seine Person durchzusetzen ist, ohne dabei auf übergeordnete Instanzen oder Rollendefinitionen zurückzugreifen. Herr Claus wehrt sich nicht als Lehrer, sondern als Person. Die Replik vermeidet eine verbale Gegenattacke, kennzeichnet jedoch durch den von ihm verwendeten Begriff des Beleidigens den verbalen Akt als nicht-legitimen Angriff. Die daran anschließende Beschreibung des Kommunikationsangebots an die Schüler impliziert eine Umfunktionierung der von den Schülern als Konflikt angelegten Interaktion, indem versucht wird "zu erklären" und das Angebot gemacht wird, Homosexualität in sach- und informationsorientierter Weise zum Thema zu machen: "wenn sie Fragen haben sollen sie einfach irgendwie freundlich mit mir reden".

In der durch den Markierer "weil" eingeführten erklärenden Hintergrundkonstruktion dokumentiert sich zum einen, dass das Verhalten der Schüler nicht auf individuell zu vertretende Verantwortung, sondern auf kulturelle Bedingungen zurückgeführt wird, und zum anderen, dass diese kulturell bedingten Deutungsmuster und Verhaltensregeln einem sachorientierten Austausch als umfassendes, nicht ohne Weiteres zu umgehendes Tabu entgegenstehen: "das geht nicht". Der hier intendierten Verhaltensänderung bei den Schülern wird somit die Dimension der Außerkraftsetzung eines Tabus zugeschrieben, deren handlungspraktische Umsetzung Herr Claus im Anschluss thematisiert:

(Umgang mit Schülern: 583-595)

zumindest ging das irgendwie nicht als ich NEU an der Schule war . /I.:ja hm/ das ist VÖLLIG unmöglich /I.:hm/ und das hab' ich dann (lacht) hab' ich dann hab' ich das dann immer durchbrochen bin also auch dann bin dann TROTZDEM zu denen hingegangen . und hab' mich mit denen unterhalten . /I.:ja hm/ und gefragt und irgendwie die deren Fragen beantwortet /I.:hm hm/ das heißt das war für mich STÄNDIG ARBEITEN wenn ich durch das Gebäude gelaufen bin . /I.:ja/ das heißt in dem Unterricht wo ich das irgendwann /I.:hm/ war das dann geklärt . /I.:hm/ ich hab' dann ein Gespräch mit denen geführt /I.:hm/ und dann war das o.k. aber die Gruppen die ich nicht im Unterricht hatte . /I.:hm/ die haben mich EXTREM . /I.:hm/ abge- also gehänselt und das machen sie immer noch irgendwie aber das ist dann . ja wo sie dann auch teilweise nicht so richtig unterscheiden können . ist das jetzt 'ne Beleidigung oder Spaß . /I.:hm/ da also wo ich das irgendwie . /I.:hm hm/ aber schon auch da dadurch immer wieder mit zu tun habe . /I.:hm hm/

Anknüpfend an die für Herrn Claus relevante Fokussierung der Steuerungsdimension und der selbst initiierten Thematisierungsstrategie dokumentiert sich hier die offensive Übernahme der Handlungsinitiative aus der potentiellen Opferposition. Indem das Gesprächsangebot eine Übertretung der für die Jugendlichen relevanten Verhaltensregeln darstellt, ist impliziert, dass es sich bei dieser Interaktion um das Verhindern von Regelverletzungen durch das offensive, voraushandelnde Übertreten von Tabus handelt: "ich hab' das dann immer durchbrochen".

Die Formulierung "ständig arbeiten" verdeutlicht, dass die beschriebenen Interaktionen für Herrn Claus nicht nur absorbierend und aufreibend sind, sondern auch als Bestandteil einer Aufgabe und eines Mandats verstanden werden: Die Sicherung von Wertschätzung für seine Person ist Bestandteil gesellschaftlichen Auftrags. Die Differenzierung zwischen den Schülern, mit denen durch die gemeinsame Unterrichtserfahrung ein Arbeitsbündnis besteht, und den anderen Schülern der Schule verweist darauf, dass auch in diesem Punkt ein Überschreiten üblicher Grenzen stattfindet, indem Herr Claus die dargestellten konfliktorientierten Interaktionen nicht auf Schüler begrenzt, mit denen er im Rahmen des Unterrichts ein Arbeitsbündnis etabliert hat, sondern sich auch mit Schülern auseinandersetzt, die er nicht unterrichtet.

Im Folgenden expliziert Herr Claus im Anschluss an einen Redeeinwurf der Interviewerin eine ergebnissichernde Orientierungstheorie zur Sicherung der Wertschätzungsdimension und führt ein darauf bezogenes Belegbeispiel an.

(Umgang mit Schülern: 596-610)

I.: also wo immer auch so 'n DIREKTES Reagieren dann gefordert ist ja hm

C.: ja es ist 'n direk- Reagieren gefordert ja . /I.:hm hm/ und es hat sich aber inzwischen . positiv ausgewirkt aufgrund der Position die ich in der Schule habe jetzt . /I.:hm/ also nicht ausgewirkt sagen wa mal es ist einfach auch AKZEPTIERT worden . /I.:hm/ die Grundakzeptanz ist da /I.:hm/ ja ist insoweit . dass solche Schüler wie (UNV.NAME) irgendwie keine Angst hat mich irgendwie irgendwie den Arm um meine Schultern zu legen . /I.:ja hm/ und dann nicht irgendwie keine Angst hat als schwul abgestempelt zu werden /I.:hm/ oder sowas . und das ist für einen türkischen Jugendlichen ein hoher Lernprozess . /I.:ja hm/ also da hat der wahrscheinlich VIEL MEHR gelernt als er (lacht) ansonsten in meinem Unterricht lernt (beide lachen) /I.:hm ja/ zumindest also denk' ich irgendwie dass es so . dass auch äh . Situationen geben wird wo er sich einfach . auch wenn er irgendwie mit dem Thema Homosexualität in seinem Leben später zu tun hat . /I.:hm/ sich meiner erinnern wird . . /I.:hm hm hm/

Indem Herr Claus die von der Interviewerin eingeführte Dimension des "direkten Reagierens" durch den Hinweis auf eine "Position" und auf die Existenz einer "Grundakzeptanz" präzisiert, dokumentiert sich insofern die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, als eigenes, intentional gesteuertes Handeln in Zusammenhang mit einer dauerhaften Verbesserung des Schülerverhaltens gebracht wird. Dies impliziert gleichzeitig, dass der vorausgegangene Einsatz zur interaktiven Etablierung einer Grundakzeptanz bei den Schülern von Herrn Claus als von ihm zu leistende Aufgabe angenommen wird. Trotz eines vorausgesetzten Rechts auf Akzeptanz wird die Verantwortung für die interaktive Durchsetzung nicht-abwertenden Verhaltens der Schüler übernommen.

Das Belegbeispiel für die Existenz einer Grundakzeptanz bei den Schülern impliziert, dass Herr Claus von einer Veränderung bei den Schülern in Bezug auf kulturell bedingte Handlungs- und Deutungsmuster ausgeht. Damit dokumentiert sich nochmals präzisierend, dass es in diesem Zusammenhang nicht nur um Konfliktbewältigung und die Durchsetzung eines Anspruchs auf Wertschätzung geht, sondern um die als "Lernprozess" verstandene Veränderung kulturell bedingter normativer Orientierungen bei den Schülern. Dabei rückt der Begriff des Lernprozesses die hier thematisierte Praxis implizit in den Kontext des gesellschaftlich formulierten Lehrermandats. Die Veränderung kulturell bedingter Deutungsmuster in Bezug auf den Umgang mit Homosexualität wird somit nicht nur als Teil des offiziellen Auftrags begriffen, sondern im Vergleich zum Mandat der Wissensvermittlung sogar als besonders bedeutsam hervorgehoben: "also da hat der wahrscheinlich VIEL MEHR gelernt als er ansonsten in meinem Unterricht lernt". Die daran anknüpfende Relativierung präzisiert diese Einschätzung dahingehend, dass Herr Claus - wie durch die Formulierung "sich meiner erinnert" nochmals hervorgehoben wird - eine biographische Relevanz seiner Person und seines Wirkens für die Schüler unterstellt. Die eigenen spezifischen biographischen

Voraussetzungen sowie die daraus hervorgehende Handlungspraxis werden als Lerngegenstand verstanden.

Der hier unterliegende Orientierungsrahmen verweist auf eine Fokussierung der Beziehungspraxis im Hinblick auf die Etablierung von Wertschätzung bezüglich der eigenen Person. Die Konflikthaftigkeit der Handlungspraxis stellt sich in diesem Fall in verschärfter Form als Konfrontation mit beleidigenden, entwertenden Angriffen dar, in deren Zusammenhang die Grenzen rollendefinierter Settings überschritten werden. Obwohl die eigene Person in diesem Zusammenhang im Mittelpunkt steht, wird die Etablierung von Wertschätzung als Bestandteil eines gesellschaftlichen Auftrages und als Enaktierung eines bestehenden Rechts verstanden. Anknüpfend an die für diesen Orientierungsrahmen relevante Fokussierung der Steuerungsdimension wird die interaktive Sicherung von Wertschätzung anhand eines offensiven, voraushandelnden Übertretens von Tabus sowie anhand eines versachlichenden Umdeutens provokativ gemeinter Äußerungen geleistet.

In Bezug auf das Verhältnis zur Klientel impliziert dies, dass die Auseinandersetzung mit der Konflikthaftigkeit inklusive der Infragestellung der eigenen Wertschätzung in nicht-stigmatisierender Weise als Auftrag akzeptiert wird, indem die Angriffe der Jugendlichen auf kulturell und milieubedingte Vorurteile gegenüber Homosexualität zurückgeführt werden. Gleichwohl setzt die erfolgreiche Etablierung von Wertschätzung voraus, dass durch das eigene Handeln Werte und Verhalten der Schüler in Frage gestellt und modifiziert werden. Diese Modifikation wird - korrespondierend mit dem Verständnis, in einem Auftrag zu handeln - als Lernprozess von zentraler, das Mandat der Wissensvermittlung noch überragender Bedeutung gesehen.

Für die Professionellenfunktion impliziert dies, dass das eigene Handeln innerhalb einer interaktiven Beziehungspraxis als selbstwirksam und erfolgreich erlebt wird. Die deutliche Fokussierung der eigenen Person und die damit einhergehende Defokussierung der Klientensphäre ist zum einen ein Resultat der Anforderung, sich ohne externe Unterstützung als Person mit den Angriffen auseinander zu setzen, und zum anderen ein Resultat aus dem hier vorliegenden Mandatsverständnis, da hier die Erfüllung des Auftrags untrennbar mit der Selbstbehauptung verbunden ist.

5.2.1.3. Der Umgang mit dem Schulversuch

Der Schulversuch wird von Herrn Claus am Ende der Eingangserzählung als Abschluss des argumentativ und evaluativ gestützten berufsbiographischen Berichts thematisiert,

indem die Entscheidung für die Schule begründet und durch eine zusammenfassende Bewertung explizit bestätigt wird:

(Eingangserzählung: 100-120)

ich bin achtundneunzig hier in ein- Berlin eingestellt worden im Sommer . /I.:hm/
und ja . mit Englisch hab' ich gute Chancen gehabt eingestellt zu werden . /I.:hm/
und hatte 'n bisschen schon zur Auswahl . und hab' an DIESER Schule festgestellt
dass beim Bewerbungsgespräch geht es um meine persönliche BIOGRAPHIE . die
Schüler und meine Erfahrungen mit Jugendlichen und Schülern /I.:hm/ und bei
ander'n Schulen . hab' ich das erlebt dass es um die PERSONALzugehörigkeit geht .
/I.:hm/ die Stundenpla- . also die Fächerkombination /I.:hm/ oder um Teamfähig-
keit und Dynamik innerhalb des Kollegiums /I.:hm/ was also auch an diesen
Schulen aktuell ist . /I.:hm/ und hab' für MICH relativ schnell gemerkt dass ich an
DIESER Schule grade mit dem künstlerischen Schwerpunkt den ich selber habe .
/I.:hm/ 'ne GANZE MENGE für mich entwickeln kann . /I.:hm/ das heißt dass das
was die SCHULE den SCHÜLERN zu bieten hat . /I.:hm/ gilt für mich hier AUCH .
/I.:hm hm/ also so die eigenen STÄRKEN zu entdecken und das auszuprägen das
heißt . dass ich gemerkt habe ich hab' kann bestimmte Sachen GUT . und die kann
ich hier da hab' ich die Möglichkeiten wo ich das NUTZEN kann /I.:hm hm/

Anknüpfend an die Relevanz der Steuerungsdimension für die hier vorliegende berufsbiographische Konstruktion wird auch in diesem Zusammenhang das Verfügen über Wahlmöglichkeiten und der Akt der Entscheidung zwischen Optionen hervorgehoben. Durch die Verwendung des Gegenwartstempus im Zusammenhang mit der Thematisierung der Bewerbungsgespräche wird die Wahrnehmung von substantiellen Unterschieden zwischen der Versuchsschule und dem Gegenhorizont der anderen Schulen generalisiert. Das Bewerbungsgespräch an der Versuchsschule unterscheidet sich von den Gesprächen an den anderen Schule durch eine damit verbundene Wahrnehmung von Passungen, indem das hier geäußerte Interesse an seinen biographischen Erfahrungen mit der eigenen Ausrichtung auf kontinuierliche Weiterentwicklung persönlicher Potentiale übereinstimmt. In der daran anknüpfenden evaluierenden Präzisierung wird nochmals der Anspruch explizit, die berufliche Praxis als Entwicklungsraum zu nutzen. Indem Herr Claus in diesem Zusammenhang eine mit den Schülern geteilte Position einnimmt, dokumentiert sich, dass hier von einer Übereinstimmung zwischen professioneller Leistungserbringung und professioneller Selbstverwirklichung ausgegangen wird oder anders ausgedrückt, dass die Dimension professionelle Leistungserbringung sich in gleichem Maße auf Klientel und Professionellen bezieht: "das heißt das was die Schule den Schülern zu bieten hat gilt für mich hier auch".

In der folgenden Passage nimmt Herr Claus eine genauere Positionierung in Bezug auf den Reformanspruch des Schulversuchs vor.

(Berufliche Entwicklung: 195-210)

/I.:hm/ also einerseits gleichzeitig zur innova- einfach zur innovativsten oder einer der innovativsten Schulen /I.:hm/ in Deutschland zu gehören /I.:hm/ die irgendwie wirklich was verändert in den bestimmten bestimmten DIMENSIONEN . /I.:hm/ also so dass es nicht nur ist . irgendso 'n kleines tapferes Projekt wir machen das 'n bisschen ANDERS . /I.:hm/ sondern dass es SO angelegt ist . dass wir versuchen dass versucht wird das Bildungssystem zu verändern . /I.:hm hm/ WEITREICHENDER und . ähm das ist das was ich auch immer WOLLTE also ich wollte . WENN ich in die Bildung einsteige und als Lehrer arbeite wollte ich immer . . Schule VERÄNDERN an einer staatlichen Schule . /I.:hm/ also ich hatt' hab' teilweise per- persönlich ich hab' . ich hab' Schwierigkeiten hätt' ich irgendwie ne . also ne kleine innovative Privatschule aufzumachen für mich wär' das nicht mein Lebensweg /I.:ja hm/

Das hier explizierte Bekenntnis zum Schulversuch und dessen positive Evaluation als eine "der innovativsten Schulen in Deutschland" verweisen auf ein weiteres berufsbiographisches Passungsverhältnis. Die hier implizierte Identifikation mit einem habitualisierten, generalisierten Reformmodus dokumentiert insofern einen paradoxen Zusammenhang, als die sich verortende Relationierung zum Beruf mit dem Anspruch substantieller, das System der Bildung betreffender Veränderungen verbunden wird, die eigene Akzeptanz der beruflichen Bedingungen also an die potentielle Überwindung derselben geknüpft ist. Wichtig scheint dabei nicht die Verwirklichung konkret definierbarer Ziele zu sein, sondern das Repräsentieren eines auf substantielle, mutige Veränderungen abzielenden Anspruchs. Gleichzeitig ist damit impliziert, dass sich der hier manifeste gestaltungsorientierte Zugriff nicht in Form konkreter Ansätze auf die persönlich zu verantwortende Unterrichts- und Beziehungspraxis bezieht, sondern auf die - hier nicht näher ausgeführte - Veränderung übergeordneter Strukturen.

Im Folgenden geht es um die Erfahrung mit der konkreten Umsetzung des Schulversuch insbesondere im Hinblick auf die Gestaltung des Arenenunterrichts.

(Umgang mit dem Schulversuch: 1703-1719)

also das ich finde für MICH funktioniert das für mich ist der Arenaunterricht 'ne entspannte Arbeitsatmosphäre . /I.:hm/ im Vergleich zum Englischunterricht . /I.:hm/ oder auch zu ander'n Fächern /I.:hm/ und die Schüler fühlen sich WOHL . /I.:ja hm/ und der Lerneffekt ist größer aufgrund /I.:hm/ dieses Praxisbezugs /I.:hm/ das ist schon auch deutlich äh . das ist keine Frage aber die INHALTLICHE Gestaltung des Unterrichts da gibt es noch viel zu lernen . /I.:hm hm/ so was . so was geht geht dann einfach auch so um grundsätzliche Infragestellung des RAHMENPLANS . /I.:hm hm/ also es geht dann einfach auch soweit äh wenn man wirklich weiter denkt . ähm /I.:hm/ wenn man so'n Unterricht strukturiert muss man auch den Rahmenplan inFRAGEstellen . man kann nicht sich irgendwie an den /I.:hm/ festgefahrenen Strukturen orientieren und sagen SO . /I.:hm/ wir bauen jetzt jetzt 'ne reformpädago- also 'ne . /I.:ja/ Schulreform /I.:hm/ in das vorhandene System ein /I.:hm /

In Bezug auf den Arenenunterricht, demgegenüber der Vergleichshorizont des lehrgangsförmig angelegten Englischunterrichts aufgespannt wird, dokumentiert sich eine Kombination aus akzeptierender Bestätigung und Entwicklungsorientierung. Die prinzipielle Akzeptanz gegenüber dem von den beteiligten Akteuren als harmonisch erlebten Setting sowie die Unterstellung von Lerneffekten stellen einerseits einen Beleg dafür dar, dass der Reformanspruch erfüllt wird: "das ist schon auch deutlich äh das ist keine Frage". Andererseits wird in Bezug auf die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts ein bestehender Lern- und damit Veränderungsbedarf eingeräumt. Allerdings wird dieser nicht mit konkreten, von ihm als verantwortlichem Akteur zu leistenden gestaltungsbezogenen Detaillierungen in Verbindung gebracht, sondern mit der Erfordernis einer Infragestellung des Rahmenplans.

Das heißt im Hinblick auf die hier dokumentierten Implikationen für die Dimension der professionellen Leistungserbringung, dass der primäre Entwicklungsbedarf nicht in einer durch den professionellen Akteur zu leistenden Erfüllung von Anforderungen, wie etwa der im Rahmenplan formulierten Maßstäbe, gesehen wird, sondern - analog zum bereits rekonstruierten habitualisierten Reformmodus - in einer Veränderung der "festgefahrenen Strukturen".

Für den hier unterliegenden Orientierungsrahmen lässt sich in Bezug auf den Umgang mit dem Schulversuch in mehrfacher Hinsicht die Herstellung von berufsbiographischen Passungsverhältnissen festhalten. So wird einhergehend mit der Fokussierung der Steuerungsdimension die Arbeit an der Versuchsschule als bewusst getroffene, die Rahmenbedingungen des Schulversuchs explizit akzeptierende Entscheidung erlebt.

Zentraler Faktor für die bestehende Passung ist die Ausrichtung an einer kontinuierlichen Weiterentwicklung persönlicher Potentiale, für die das Programm des Schulversuchs und die Selbstpräsentation der Schule etwa bei der Führung der Vorstellungsgespräche zahlreiche Anknüpfungspunkte bieten. Die Verknüpfung von beruflicher und persönlicher Biographie erfolgt in diesem Zusammenhang darüber, dass professionelle Leistungserbringung und professionelle Selbstverwirklichung nicht getrennt, sondern als ein und dasselbe betrachtet werden.

Die Identifikation mit dem Programm des Schulversuchs geht einher mit einem habitualisierten Reformmodus, vor dessen Hintergrund die akzeptierende Verortung im Beruf mit einer angestrebten Überwindung bestehender struktureller Rahmenbedingungen verknüpft wird. Dies impliziert in Bezug auf den Gestaltungszugriff zur professionellen Handlungspraxis eine Fokussierung übergeordneter Strukturen sowie eine damit einhergehende Defokussierung der zu gestaltenden alltäglichen Handlungspraxis.

5.2.1.4. Zusammenfassung

Ausgehend von einer biographischen Konstruktion, die durch eine Fokussierung der Steuerungsdimension sowie durch die Orientierung an einer kontinuierlichen persönlichen Weiterentwicklung geprägt ist, ist das Zentrum des hier dokumentierten Orientierungsrahmens die offensive Gestaltung des nicht-rollenförmig geprägten Anteils der Beziehungspraxis mit der Klientel.

Einhergehend mit der Fokussierung der Steuerungsdimension ist der Zugriff auf die Beziehungspraxis das anderen Relevanzsetzungen zuvorkommende Ergreifen einer selbstgesteuerte Initiative zur Gestaltung von Interaktionssituationen. Dies bezieht sich nicht nur auf die gezielte Handhabung von Regelabweichungen und Grenzüberschreitungen, so bei der Thematisierung der eigenen Homosexualität, sondern auch darauf, Situationsdefinitionen von Interaktionspartnern umzufunktionieren und entsprechend der eigenen Relevanzsetzung zu lenken.

Grundvoraussetzung des Umgangs mit der Beziehungspraxis ist eine nicht-stigmatisierende Akzeptanz der Klientel, die auch die konflikthafter Dimensionen der Praxis einschließt. Zentraler Gegenstand der Auseinandersetzungen ist dabei die interaktive Etablierung von Wertschätzung angesichts von Geringschätzung und Beleidigung, wobei - einhergehend mit der offensiven Exponierung der Homosexualitätsthematik - ein als wesentlich erlebter Anteil der Auseinandersetzungen sich auf dieses Thema bezieht.

Die damit verbundene Fokussierung der eigenen Person sowie eines nicht-rollenförmigen Zugangs zur Beziehungspraxis korrespondiert wiederum mit einer Defokussierung konventioneller rollen- und mandatsbezogener Faktoren. Neben einem relativierten, am Auftrag der Wissensvermittlung orientierten Mandat gilt ein auf die eigene Person zugeschnittenes Mandatsverständnis, bei dem der gesellschaftlich legitimierte Auftrag in der gezielt gesteuerten Thematisierung der eigenen Homosexualität sowie einer daran anschließenden Infragestellung und Veränderung kulturell bedingter Tabus und Diskriminierungen besteht. Die Orientierung an diesem individuell akzentuierten Mandat ermöglicht dem Akteur, ganz auf sich gestellt, ohne Unterstützung übergeordneter Instanzen und im Widerspruch zu bestehenden Konventionen die Umsetzung des Auftrags zu leisten.

Der konflikthafter geprägte Umgang mit der Klientel wird trotz der damit verbundenen Belastungen und des Plausibilisierungsdrucks nicht nur als legitimer Aspekt der

beruflichen Aufgabe akzeptiert, sondern darüber hinaus noch als bewusst gewählte Präferenz erlebt und vertreten. Der offensive Zugriff auf die Beziehungspraxis in Zusammenhang mit dem individuell umformulierten Mandat kanalisiert einen Teil der Konflikthaftigkeit im Hinblick auf die Homosexualitätsthematik und macht auf diese Weise die stattfindenden Auseinandersetzungen zu einer als sinnvoll erlebten und einer persönlich beeinflussbaren Aufgabe.

Das Verhältnis zum Schulversuch ist durch verschiedene Passungen geprägt, so wird vor allem im Hinblick auf die Fokussierung der eigenen Person sowie der persönlichen Entwicklungsdimension eine Bestätigung durch das Programm der Reform erfahren. Die Identifikation mit einem habitualisierten Reformmodus ermöglicht eine kritische Verortung im Beruf bei gleichzeitiger Distanz zur Handlungspraxis, indem Entwicklungs- und Veränderungsbedarf vor allem in den übergeordneten Strukturen des Bildungssystems identifiziert werden.

5.2.2. Der Fall Erhardt

Herr Erhardt wird 1960 in West-Berlin geboren. Nach dem Abschluss des Abiturs beginnt er 1979 an einer Universität in Nordrhein-Westfalen ein Lehramtsstudium mit den Fächern Mathematik und Deutsch, das er 1987 mit dem ersten Staatsexamen abschließt. Die gegen Ende des Studiums parallel dazu aufgenommene Tätigkeit als psychiatrischer Pflegeassistent in Skandinavien setzt er nach dem Abschluss des Studiums fort und absolviert erst einige Jahre später, von 1991 bis 1993, die zweite Ausbildungsphase in Berlin. Nach dem zweiten Staatsexamen arbeitet Herr Erhardt zwei Jahre in verschiedenen Pflegeeinrichtungen in Berlin als Alten- und Krankenpfleger, nimmt 1995 eine befristete Stelle als Schwangerschaftsvertretung an einer Grundschule in Berlin an, um nach Ablauf des Vertrages, als er die in Aussicht gestellte unbefristete Stelle nicht erhält, ab 1996 wieder als Pfleger zu arbeiten, diesmal in einer psychiatrischen Einrichtung in Berlin. Nach dreieinhalb Jahren Tätigkeit als Pfleger bewirbt sich Herr Erhardt Anfang 2000 als Lehrer und nimmt das Stellenangebot für die Versuchsschule an. Im März 2000 übernimmt er zusammen mit einem weiteren Lehrer eine aus einer AG hervorgegangene Arenenklasse.

5.2.2.1. Biographie und Beruf

Die Frage nach dem beruflichen Werdegang wird von Herrn Erhardt mit einem Bericht über die Phase von der Aufnahme des Lehrerstudiums bis zum Stellenantritt an der Versuchsschule beantwortet. Der Bericht ist nicht chronologisch aufgebaut, sondern fokussiert den Schritt des Stellenantritts an der Versuchsschule, der als Umschlagpunkt der Berufsbiographie dargestellt wird und dem die beruflichen Phasen des Referendariats sowie der Vertretungstätigkeit durch eingelagerte Konstruktionen nachgeordnet werden.

Zentrales Merkmal dieser berufsbiographischen Konstruktion ist der grundsätzliche Mangel an steuernden berufsbezogenen Entwürfen und ein damit korrespondierender schwacher Bezug zu Studium und Beruf: "und weil ich jetzt Abitur hatte bin ich da einfach 'reingerutscht das war also der Entschluss Lehrer zu werden ist nicht bewusst gefallen" (23-25).

Der schwach ausgebildete, Zufällen zugeschriebene Bezug zum Lehrerberuf manifestiert sich unter anderem darin, dass Herr Erhardt zum einen den Einstieg in den Beruf aufgrund der reduzierten Einstellungspolitik für "utopisch" (60) erklärt und zum anderen trotz erfolgreich abgeschlossener Examina vorübergehend die Berufsperspektive zugunsten einer ungelerten Tätigkeit aufgibt, als nach der Vertretungstätigkeit an der Grundschule die in Aussicht gestellte Übernahme in eine Festanstellung nicht funktioniert.

Zu dem Orientierungsdefizit tritt als weiterer, damit korrespondierender Faktor ein Modus der Anpassung an externe Anforderungen, der sich mehrfach äußert. So gelingt es Herrn Erhardt, sich im Ausland mit einer Tätigkeit in einem Bereich zu etablieren, für den er nicht beruflich qualifiziert ist: "und bin da ins Gesundheitswesen eingetaucht" (48-49). Im Zusammenhang mit der Vertretungstätigkeit manifestiert sich dieses Muster insofern, als der ausschließliche Einsatz als Vertretungslehrer an der ganzen Schule als harte, aber leistbare Anforderung akzeptiert wird, auf deren Bewältigung sich Herr Erhardt einlässt.

Wie sich in Zusammenhang mit der nicht in eine Festanstellungen mündenden Vertretungstätigkeit zeigt, stellt der Modus der hier skizzierten anpassungsfähigen Erfüllung externer Anforderungen insofern ein biographisches Verletzungspotential dar, als unter bestimmten Bedingungen die damit verbundene Tendenz zur bedingungslosen Selbstausslieferung mit Kränkungserfahrungen und einer daraus resultierenden

Verweigerung gegenüber einer institutionalisierten Einmündung in den Lehrerberuf verbunden ist: "ja ich fühlte mich da schon 'n bisschen ausgenutzt ja na ja so'n bisschen stolz und na ja wenn ihr mich nicht wollt dann habt ihr mich nicht verdient dann geh' ich woanders hin" (432-435).

Das aus dem Orientierungsdefizit sowie der Verletzungsdisposition hervorgehende Ausweichen in eine ungelernete Tätigkeit führt schließlich zum Erleben einer sich zuspitzenden berufsbiographischen Fallensituation, aus der heraus die als Umschlagpunkt dargestellte Entscheidung getroffen wird, sich nach jahrelanger Distanznahme zum Lehrerberuf für eine Stelle als Lehrer zu bewerben. Die verlaufskurvenartige Zuspitzung zu einer biographischen Krise wird im Rahmen dieser berufsbiographischen Konstruktion dahingehend bearbeitet, dass Herr Erhardt zum einen das Orientierungsdefizit für eine bestimmte biographische Phase zum Prinzip erklärt, und zum anderen, indem er seiner durch ein Orientierungsdefizit geprägten Biographie retrospektiv eine Teleologie unterlegt: "jetzt rückblickend gibt's kein Jahr was ich hier nicht einbringen könnte das hat sich schon alles sehr ausgezahlt ja von außen betrachtet sieht alles sehr chaotisch aus aber die Sache hat schon System" (526-530). In der Zuschreibung teleologischer Qualität manifestiert sich sowohl die Herstellung von berufsbiographischer Kohärenz angesichts von Orientierungsdefiziten als auch die Verantwortungsübernahme für den diskontinuierlichen, von den Standards einer Normalbiographie abweichenden Lebenslauf.

Bestandteil dieser Herstellung berufsbiographischer Kohärenz ist, dass die Bewältigung der Handlungspraxis mit einer Distanzierung vom Beruf in Verbindung gebracht wird, etwa indem gerade die nicht mit dem Lehrerberuf zusammenhängenden Erfahrungen als besonders maßgeblich für die pädagogische Arbeit dargestellt werden: " und manchmal bild' ich mir ein Schüler würden dit och merken dass ich noch 'n bisschen mehr bin als oder noch 'ne andere Hälfte habe als 'n Lehrer" (534-537). Obwohl der Einstieg in den Lehrerberuf als Sinn und Kohärenz konstituierender Bestandteil der Berufsbiographie fungiert, ist die explizite Abgrenzung vom Lehrerberuf Bestandteil des beruflichen Selbstverständnisses ("und ich sag' och nicht gerne wenn ich irgendwo bin dass ich Lehrer bin" (571-572)).

Innerhalb der hier dargestellten berufsbiographischen Konstruktion lässt sich ein komplexes Zusammenspiel von Distanzierung bezüglich des Lehrerberufs und Verortung bezüglich der Handlungspraxis identifizieren. Der für diesen Orientierungsrahmen relevante Mangel an steuernden Handlungsschemata geht einher mit der Bereitschaft, sich auf die mit der Handlungspraxis verbundenen Anforderungen einzulassen.

5.2.2.2. Der Zugang zur pädagogischen Handlungspraxis

Die ausgewählte Passage setzt ein mit einer Frage der Interviewerin nach theoretisierend-evaluativen Wissensbeständen des Interviewpartners hinsichtlich seines Verhältnisses zu den Schülern, wobei der weit gefasste Einstieg in das Thema gleichzeitig durch die Bezugnahme auf die vorher thematisierte Pfl egetätigkeit in der Psychiatrie eingegrenzt wird.

(Umgang mit Schülern, 686-695)

I.: was ist so mit der . äh jetzt so mit Ihrer HALTUNG gegenüber Schülern grundsätzlich also sehen Sie da auch irgendwelche ähm Verbindungen zu den Erfahrungen in der Psychiatrie (fragend) .

E.: mit Schülern (fragend) . . ja ja . ja die Hau- hm nicht ALLE man kann's ja nicht generalisieren . aber jetzt hier an der Hauptschule auch grad in Kreuzberg . . dieset ähm na . . Fachausdruck ist ja wohl diese DisTANZlosigkeit . /I.:hm/ . die . dit sind ja jetzt keene Patienten /I.:hm/ dit sind ja junge Menschen mit ihren Problemen und dann noch /I.:hm/ in ihrer Pubertät . aber DIE Sachen eben diese Distanzlosigkeit . /I.:hm/ oder die . . die Probleme mit der Sprache umzugehen . /I.:hm/ sich verSTÄNDlich zu machen . /I.:hm/ sich adäquat verständlich zu machen . die ist da schon sehr ähnlich . /I.:hm hm/

In der durch Nachfrage, Verzögerungspartikel und Selbstkorrektur verzögerten Beantwortung der Frage dokumentiert sich das Bemühen Herrn Erhardts, die Frage 'richtig' zu beantworten. Durch die Formulierung "Fachausdruck ist ja wohl" präsentiert er sich in diesem Zuge als jemand, der Begriffe einer professionellen Fachsprache kennt, sich jedoch gleichzeitig durch die kommentierte, nicht selbstverständliche Verwendung von dieser Fachsprache distanziert. Herr Erhardt zeigt sich als Professioneller in gleichzeitiger Distanz zur Profession.

Indem anhand des Begriffs der Distanzlosigkeit Parallelen und Unterschiede zwischen den bei Hauptschul- und Psychiatrieklientel auftretenden Problemen markiert werden, dokumentiert sich, dass der Umgang mit Problemen und Defiziten auf Seiten der Schüler als Bestandteil der Lehrerarbeit vorausgesetzt wird. Der eingeführte Fachbegriff sowie die Einschätzung der Ursachen für diese Probleme als nicht-pathologisch sondern entwicklungsbedingt verweist dabei auf einen versachlichenden, nicht-wertenden Zugriff auf die Thematik.

Nachdem Herr Erhardt somit zunächst auf typische Merkmale der Klientel in der beruflichen Handlungspraxis eingegangen ist, expliziert er nun - der Frage folgend - eine auf den Umgang mit der Klientel bezogene Orientierungstheorie, die anschließend im Modus der verdichteten Beschreibung präzisiert wird.

(Umgang mit Schülern 695-706)

. und dann . in der Psychiatrie hab' ick immer gelernt und hab' mit- dis noch 'ne Erfahrung (Räuspern) die mich hier sehr VIEL weiter gebracht hat . wenn man Psychotiker hat . /I.:hm/ . dis ja alles so Chemie bestimmt die /I.:hm/ Drüsen arbeiten /I.:hm/ da anders . . die bewegen sich ja häufig in wie in so 'ner Sinuskurve oder so /I.:hm/ Manisch-Depressive . /I.:hm/ und die Sprache dann SO einzusetzen dass man MITSCHWINGT oder dass man zunächst mal den Schritt in die Welt . dieser MENSCHen macht /I.:hm/ und IN dieser Welt mit dieser Sprache spricht und die da allmählich wieder 'rausholt ./I.:hm/ . und dit hilft hat mir hier schon . oder auch in der Grundschule /I.:hm/ eigentlich immer im Umgang mit schwierigen Menschen geholfen /I.:hm/ dass man also erstmal MITSchwingt

Indem Herr Erhardt vor dem Hintergrund der vorher ausgeführten Klientenproblematik nun berufsbezogene Lernprozesse seinerseits thematisiert, dokumentiert sich ein klientenbezogener Kompetenzbegriff, demgemäß die Entwicklung professioneller Kompetenzen als durch die Auseinandersetzung mit der Klientenproblematik ausgelöst und gesteuert wird.

Wie die Formulierung eines verallgemeinerbaren Bedingungsgefüges ("wenn man Psychotiker hat", "dann") verdeutlicht, umfasst der hier implizierte Kompetenzbegriff den Modus der Subsumtion, im Rahmen dessen der Einzelfall des Klienten verallgemeinerbaren Erklärungsmustern zugeordnet wird. Bestandteil dieses Modus der Subsumtion ist die Zugrundelegung einer Diagnose der Klientenproblematik ("die Drüsen arbeiten da anders") und eine gezielt darauf bezogene Anpassung an den aktuellen Zustand des Klienten, indem zunächst dessen Sprache und Relevanzsystem ("die Welt dieser Menschen") vom Professionellen übernommen werden, um in Kontakt mit dem Klienten zu treten und von da ausgehend auf den Zustand einzuwirken. Ergebnissichernd wird diese Praxis des "Mitschwingens" von Herrn Erhart abschließend als allgemein einsetzbare Kompetenz mit hohem Wirkungsgrad ("und dit hilft") bewertet.

Der hier implizierte Orientierungsrahmen verweist auf einen Zugang zur beruflichen Praxis, der durch einen klientenorientierten Kompetenzbegriff geprägt ist. Verhaltensprobleme und Defizite auf der Klientenseite werden in versachlichender, nicht-stigmatisierenden Weise als legitimer Gegenstand professioneller Handlungspraxis akzeptiert sowie als Ausgangspunkt für die Entwicklung professioneller Kompetenzen vorausgesetzt. Zentrale handlungspraktische Aspekte dieses Zusammenhangs zwischen Klientenproblematik und professionellem Handeln sind zum einen Analyse und Anpassung des Professionellen in Bezug auf die jeweilige aktuelle Fallsituation des Klienten sowie zum anderen die daran anknüpfende korrigierende Intervention.

Initiiert durch einen unterbrechenden Redeeinwurf der Interviewerin geht Herr Erhardt nun spezifizierend auf die von ihm explizierte berufliche Orientierungstheorie ein, indem

er zunächst im exemplifizierenden Modus eine Interaktion mit einem Schüler beschreibt.

(Umgang mit Schülern: 706-716)

I.: hm wie funktioniert das (fragend)

E.: sich erst mal sich ERST mal auf diese Ebene EINLÄSST . . klar wenn ich jetzt hier 'n Schüler hab' erst mal RUHIG werden /I.:hm/ und mich erst mal . . darauf einlasse /I.:hm/ dass er dit Gefühl hat ihm ist Unrecht widerfahren . /I.:hm hm hm/ . sag' ick erst mal ja o.k. . so . /I.:hm/ und versuch 'n dann langsam da 'rauszuziehen dass die Seite noch 'ne dass dit Problem noch 'ne and're Seite hat /I.:hm/ man kann och auf Konfrontation gehen und sagen schrei' mich nicht an . /I.:hm/ . erst mal . also mir kostet mir nichts dem Schüler einfach erst mal RECHT zu geben . /I.:hm hm/ . also ick bin der Erwachsene ./I.:hm/. und muss damit leben erst mal . /I.:hm/ dass man die Sache anders sieht und IHM fällt's viel schwerer mir gegenüber jetzt zu sagen . äh . /I.:hm/ ick hab' Unrecht macht ja NIEMAND gerne man will ja sein Gesicht wahren . /I.:hm/ . so und aus diesem Grund erstmal sagen o.k. du hast RECHT . gucken wa mal . /I.:hm/ . da erst mal 'rin /I.:hm/

Die als "erst mal ruhig werden" beschriebene Lehrerreaktion sowie der vorher eingeführte Begriff der Distanzlosigkeit lassen darauf schließen, dass es bei dieser Exemplifizierung um den Umgang mit aggressivem Schülerverhalten geht, angesichts dessen das professionelle Handeln mit einem Nachvollziehen sowie einer expliziten Bestätigung der Schülerperspektive ("sag ick erst mal ja o.k.") ansetzt, bevor behutsam eine alternative Sichtweise eingeführt wird. Diese exemplarische Beschreibung professionellen Lehrerhandelns als empathische Perspektivenübernahme und -bestätigung wird im Folgenden durch die Einführung eines Vergleichshorizontes präzisiert und zugespitzt. Demnach impliziert empathische Perspektivenübernahme auch angesichts eines direkt an den Lehrer adressierten aggressiven Schülerverhaltens, dass der professionelle Akteur die Situation nicht als persönlich gegen ihn gerichteten Angriff attribuiert und sich entsprechend zur Wehr setzt, sondern dass er zunächst bedingungslos die der Aggression zugrundeliegenden Motive nachvollzieht ("ihm ist Unrecht widerfahren") und die Position des Schülers bestätigt, unabhängig davon, wie realistisch die Perspektive des Schülers und mit welchen Angriffen gegenüber dem Professionellen sie verbunden ist. In der abschließenden Ratifizierung plausibilisiert Herr Erhardt den Modus bedingungsloser Perspektivenbestätigung, indem dieser einerseits auf die bestehende Differenz zwischen ihm als Erwachsenen und dem Schüler zurückgeführt wird sowie andererseits auf eine Gleichheitsunterstellung, mit der wiederum die Perspektive der Schülerseite übernommen wird: "macht ja niemand gerne man will ja sein Gesicht wahren".

Der hier unterliegende Orientierungsrahmen lässt sich nun im Hinblick auf das Verhältnis zur Klientel präzisieren. Die Akzeptanz der Klientel umfasst hier explizit auch die Akzeptanz von aggressivem, direkt gegen den professionellen Akteur gerichtetem

Verhalten als selbstverständlichem Gegenstand professioneller Praxis. Indem die Funktion des Professionellen mit bedingungsloser empathischer Perspektivenübernahme und Perspektivenbestätigung in Zusammenhang gebracht wird, dokumentiert sich ein Verzicht auf reziproke Perspektivenübernahme. Impliziert ist damit - zumindest solange, bis eventuell anschließende Interventionen greifen - zum einen ein Verzicht des Professionellen auf ein Grenzen respektierendes, wertschätzendes Verhalten von Seiten der Klientel und zum anderen die Unterstellung, dass den Schülern Reziprozitätsleistungen wie Perspektivenübernahme und Respektierung von Verhaltensnormen nicht zuzutrauen sind. Trotz der anfangs formulierten Abgrenzung zu einer Pathologisierung der Klientel verweist der Orientierungsrahmen unter diesem Aspekt auf eine am Hilfebegriff orientierte Professionellenfunktion, die den Klienten in Übereinstimmung mit dem Psychiatriesetting als nicht an normalen Interaktionsmaßstäben messbar begreift.

Der zunächst orientierungstheoretisch entfaltete Modus bedingungsloser Perspektivenübernahme wird im Folgenden durch die Einführung eines konkreten Fallbeispiels aus der aktuellen Unterrichtspraxis weiter spezifiziert und gerahmt.

(Umgang mit Schülern: 716-724)

oder hier vorhin mit diesem Peter Schmidt der da diese . /I.:hm/ ENORMEN Probleme hat . /I.:hm/ zu Hause also der hat soviel Probleme die . die wir uns vielleicht überhaupt nicht vorstellen können /I.:ja/ wat dit heißt . und da erst mal in . und der hat Unterricht gestört dis unglaublich der hat wirklich Unterricht . ZERstört und Lehrer verbraucht /I.:hm/ so muss man dit wirklich sagen . dass ich mich auf diesen kleenen Jungen erst mal EINlasse . /I.:hm/ . und seine SPRACHE . und wenn der da stört ist dit ja auch noch immer noch 'n SIGNAL . /I.:hm/ . nach außen /I.:hm/ zu versuchen dieset Signal zu entSCHLÜSSELN . und mit diesem Signal dann zu arbeiten . /I.:hm/ . und dit hat ja och geholfen jetzt dit haben Sie ja heute vielleicht gesehen /I.:hm/ dass ick ja mit ihm so 'n bisschen KANN . /I.:hm/ . dass er HÖRT . /I.:hm/ . wat nicht immer so WAR wat bei den meisten Lehrern immer noch nicht so ist /I.:hm/ wo mehr Konfrontation' laufen und die immer damit enden dass er 'rausfliegt . /I.:hm hm/ . so also dis dieset dit hab' ick in der Psychiatrie wirklich gelernt /I.:hm/ mich EINzulassen . /I.:hm/ . und dann von DEN- von der Situation die mir vorgegeben wird . /I.:hm/ . hm ja heraus 'n GeSPRÄCH zu entwickeln sagen wa mal so . /I.:hm hm/ . . und dit hilft hier och . /I.:ja/

Während die Hervorhebung der außergewöhnlichen Belastung des Schülers durch häusliche Probleme dem bereits explizierten Modus der Perspektivenübernahme entspricht, erfolgt der Hinweis auf das ungewöhnlich destruktive Verhalten des Schülers aus der Perspektive von Lehrern, die durch das Verhalten des Schülers existentiell bedroht sind, indem der von ihnen verantwortete Unterricht "zerstört" und sie selbst "verbraucht" werden. Diese drastische, nochmals ratifizierte ("so muss man dit wirklich sagen") Beschreibung des Schülerverhaltens kontrastiert wiederum stark mit der dargestellten eigenen Perspektive auf den Schüler als "diesen kleenen Jungen", dessen

zerstörerisches Verhalten für ihn ein Signal darstellt, das er als Kommunikationsangebot akzeptiert.

Das damit angerissene Aufspannen zweier Gegenhorizonte dokumentiert zum einen, dass Herr Erhart seine eigene berufliche Praxis mit der anderer Lehrer kontrastiert und sich in diesem Zusammenhang von den Kollegen distanziert. Indem er den Akt der Perspektivenübernahme in einen Kontext stellt, in dem destruktives Schülerverhalten eine Bedrohung für den Unterricht und die persönliche Integrität der Lehrperson darstellt, wird zum anderen der Modus der bedingungslosen Perspektivenübernahme als nicht-selbstverständliche, weil riskante Leistung aufgewertet. Impliziert ist damit gleichzeitig, dass Herr Erhardt unterstellt, von den negativen Auswirkungen des potentiell destruktiven Schülerverhaltens nicht betroffen zu sein. Der Umgang mit harten, potentiell bedrohlichen Rahmenbedingungen wird somit nicht nur akzeptiert, sondern fungiert als implizite Aufwertung der professionellen Leistung, wobei das möglicherweise damit verbundene Risiko als nicht auf die eigene Handlungspraxis zutreffend dethematisiert wird.

In der abschließenden positiven Bewertung des von ihm praktizierten Modus empathischer Perspektivenübernahme wird das Bestehen eines auch von Außenstehenden wahrnehmbaren intakten Verhältnisses zwischen ihm und dem Schüler ("dass ick ja mit ihm so'n bisschen KANN") als Nachweis herangezogen und durch den Hinweis auf die zeitliche Komponente ("wat nich immer so WAR") sowie den Kontrast zur Praxis anderer Lehrer ("wat bei den meisten Lehrern immer noch nicht so ist") nochmals ratifiziert. Damit ist zum einen impliziert, dass Herr Erhardt sich als erfolgreichen Gestalter seiner Handlungspraxis inklusive der persönlichen Beziehungen zu den Klienten versteht, und zum anderen, dass er die positive Einschätzung seiner Leistungserbringung im Sinne einer sozialen Bezugsnormorientierung an das Übertreffen durchschnittlich erbrachter Leistungen knüpft.

Mit der ergebnissichernden, zusammenfassenden Konklusion stellt Herr Erhart den Zusammenhang zur Ausgangsfrage nach den berufsbiographischen Erfahrungen in der Psychiatrie her. Der Einsatz der empathischen Perspektivenübernahme ist damit eine auf der Verarbeitung berufsbiographischer Erfahrungen beruhende Kompetenz, mit der auch in seinem gegenwärtigen Tätigkeitsfeld positive Resultate erzielt werden. Durch Erfahrung erworbene Kompetenzen werden als wirksam einsetzbare Instrumente zur Bewältigung der Praxis erlebt: "dit hilft hier och".

Der für den hier unterliegenden Orientierungsrahmen relevante Modus der empathischen Perspektivenbestätigung wird in einem weiteren Schritt in Zusammenhang mit

der Dimension professioneller Leistungserbringung gebracht. Die Professionellenfunktion wird als aktive Gestaltung der Beziehungspraxis durch den Einsatz erfahrungsbasierter professioneller Kompetenzen begriffen. Der gestaltende, kompetenzorientierte Zugriff wird dabei mit der expliziten Aufwertung der erbrachten Leistungen verbunden, indem zum einen die potentielle Riskanz der Handlungspraxis und zum anderen die Überlegenheit eigener Leistungen im kollegialen Vergleich hervorgehoben werden. Beide Aspekte implizieren wiederum, dass die durch aggressives Schülerverhalten bedingten Risikofaktoren des Handlungsfeldes innerhalb dieses Orientierungsrahmens keine Gefahr darstellen, womit eine Unempfindlichkeit gegenüber den potentiell bedrohlichen Rahmenbedingungen vorausgesetzt wird.

Anknüpfend an den Modus, die Dimension professioneller Leistungserbringung einhergehend mit einer Kritik an Kollegen zu thematisieren, gestaltet Herr Erhardt im Folgenden den positiven Gegenhorizont der Perspektivenübernahme als professioneller Kompetenz weiter aus.

(Umgang mit Schülern: 731-739)

dit hilft aber och bei bei INHALTLICHEN Sachen . /I.:hm/ . muss ick sagen also ick denke . . manchmal hab' ick dit Gefühl manche Kollegen denen ist och abhanden gekommen einfach zu sehen . wie SCHWER manche Sachen sind . /I.:hm/ . für diese Schüler /I.:hm/

I.: also sich (UNV.1Sek.) ja

E.: (UNV.1Sek) Arbeitsblätter mein Arbeitsblatt heute war auch nicht so doll dit war auch mit der heißen Nadel /I.:hm/ also dit war heut' 'n ganz blödet Übungsblatt von . wat war dit zwölfte von . /I.:hm/ ist egal . /I.:hm/ aber it gibt Arbeitsblätter wo ick denke die kann man schwachen Schülern überhaupt nicht VORLEGEN . /I.:hm hm/

Nachdem der Modus der Perspektivenübernahme zunächst im Zusammenhang mit der Beziehungsgestaltung expliziert worden war, führt Herr Erhardt nun als weiteren Bezugspunkt dieser professionellen Kompetenz die kognitive Dimension der Wissensvermittlung an. Die Thematisierung eigener Kompetenzen wird dabei verknüpft mit der Kritik an Kollegen im Hinblick auf deren Verlust der Fähigkeit zur kognitiven Perspektivenübernahme, womit sich wiederum dokumentiert, dass sich die professionelle Identität Herrn Erhardts über die Selbstdistanzierung von der Profession konstituiert.

Mit der exemplifizierenden Einführung des Themas "Arbeitsblätter" wird der Modus kognitiver Perspektivenübernahme im Hinblick auf die Berücksichtigung wissensbezogener Schülervoraussetzungen bei der Gestaltung von Aufgaben und Arbeitsblättern konkretisiert. An dieser Stelle entsteht in der Präsentation Herrn Erhardts ein Legitimationsbedarf, da er angesichts der von der Interviewerin beobachteten Unterrichtsstunde von einer Diskrepanz zwischen der eigenen Handlungspraxis und den von ihm postulierten Leistungsmaßstäben ausgeht, der er in diesem Zusammenhang

durch eine antizipierte Selbstkritik sowie eine Distanzierung von der eigenen Handlungspraxis begegnet. Gleichzeitig nutzt er die Selbstkritik wiederum dahingehend, den negativen Gegenhorizont zu verschärfen, indem er darauf hinweist, dass es Arbeitsblätter gibt, die noch schlechter sind als das von ihm eingesetzte.

Diese Verschärfung des negativen Horizontes wird anhand der nun folgenden Exemplifizierung fortgesetzt:

(Umgang mit Schülern: 739- 746)

. dis so dit wär so als . würde jemand uns 'n Telefonbuch vorlegen und sagen lernen Sie mal zwanzig Seiten auswendig sie haben dreißig Minuten Zeit /I.:hm/ so . so sitzen die davor . und unsere Reaktion wär wahrscheinlich die dass wir einfach dit Telefonbuch in die Ecke schmeißen in' Papierkorb und genau dit machen die Schüler ja och . /I.:hm/ also dieset Verständnis dass ja wirklich . grad och in Mathe /I.:hm/ zumal zu . wo wo hatt'n der jetzt sein ZAHLENverständnis ist da überhaupt hat der überhaupt irgend 'ne VORSTELLUNG . /I.:hm hm/ . ja so und dit ist glaub' ick och 'n bisschen Erfahrung ähm die ick aus der Psychiatrie mitbringe /I.:hm/ dieset . zu erkennen wo hat dieser MENSCH jetzt wirklich seine Probleme . /I.:hm hm/ . und meistens ist ja irgendwat irgend 'n Hakenfuß . und wenn der weg ist geht auch vilet leichter . /I.:hm hm/ . so sehr THEORETISCH jetzt also dit hat schon bei manchen Schülern gibt's halt schon 'ne Grenze aber selbst DIE kann man ja . versuchen zu akzeptieren und versuchen innerhalb dieser GRENZE dann . /I.:hm/ Inhalte zu finden . .

Herr Erhart illustriert den negativen Horizont anhand eines narrativ präsentierten fiktiven Beispiels, bei dem sich wiederum der Modus der Perspektivenübernahme dokumentiert. Das rhetorisch überzogene Beispiel ("lernen Sie mal zwanzig Seiten auswendig") lässt das Erleben von Überforderung angesichts einer als nicht leistbar und sinnlos erlebten Aufgabe sowie die daraus resultierende Verweigerung ("einfach dit Telefonbuch in die Ecke schmeißen") nicht nur als nachvollziehbare, sondern als folgerichtige Reaktion erscheinen. Damit ist impliziert, dass Lernprobleme wie Leistungsverweigerung sowie das schnelle Aufgeben angesichts von Widerständen nicht in stigmatisierender Weise als Defizite der Klientel attribuiert, sondern mit dem Niveau professioneller Leistungserbringung in Zusammenhang gebracht werden.

Die Rückübertragung des illustrativen Beispiels auf den fachlichen Bereich des Unterrichts ("grad och in Mathe") erfolgt hier lediglich cursorisch und stichpunktartig durch den Verweis auf "Zahlenverständnis" und "Vorstellung", bevor Herr Erhart abschließend wieder den Bezug zur Frage nach den Erfahrungen aus der Arbeit in der Psychiatrie herstellt. Die Kompetenz zur Perspektivenübernahme wird in der ergebnissichernden Schlussformulierung als eine generelle Fähigkeit verstanden, fallbezogene Problemstrukturen zu rekonstruieren: "zu erkennen wo hat dieser Mensch jetzt wirklich seine Probleme". Diese auf Perspektivenübernahme basierende Rekonstruktionskompetenz bezieht sich dabei sowohl auf Probleme aus dem persönlichen Umfeld des Schülers

als auch auf die für den Wissenserwerb erforderlichen kognitiven Prozesse. Die beide Aspekte umfassende Rekonstruktion der Fallproblematik stellt demgemäß die Voraussetzung für eine optimale Leistungserbringung des Professionellen im Hinblick auf die Gestaltung der Beziehungsebene sowie fachbezogener Lehr-Lernprozesse dar.

Im Hinblick auf den Orientierungsrahmen lässt sich ergänzen, dass die auf Perspektivenübernahme basierende Rekonstruktionskompetenz als universelle Basiskompetenz zur professionellen Leistungserbringung verstanden wird. Damit wird gleichzeitig auch eine Vereinbarkeit von Beziehungsgestaltung und fachbezogener Unterrichtsgestaltung vorausgesetzt: Wissensvermittlung und Gestaltung eines intakten Verhältnisses zu den Schülern stellen keinen Widerspruch dar.

Wie die in diesem Zusammenhang explizierte Selbstdistanzierung von der eigenen Unterrichtspraxis verdeutlicht, handelt es sich bei diesem Modus der umfassenden Perspektivenübernahme um einen postulierten Anspruch an die Dimension professioneller Leistungserbringung, der nicht (oder noch nicht) mit der selbst verantworteten, enaktierten Handlungspraxis übereinstimmt.

Anknüpfend an den auf kompetenzbezogener professioneller Leistungserbringung basierenden Professionalitätsbegriff Herrn Erhardts wird die folgende Passage durch eine Frage der Interviewerin nach berufsbiographischen Entwicklungsperspektiven eingeleitet, woraufhin Herr Erhardt mit einer Orientierungstheorie antwortet.

(Berufliche Entwicklung, 1141-1169)

I.: was ähm was sind Ihre Ihre Perspektiven so was würden Sie gerne noch . ähm LERNEN oder in welcher Richtung wollen

E.: als Lehrer (fragend) als Lehrer

I.: Sie sich noch- ja als Lehrer weiterentwickeln

E.: JOU . also Lernen ne ick bin noch gar nicht so weit dass ick sagen möchte ick möcht´ dazu lernen ick möchte am liebsten erst mal so TRAINIEREN würd´ ick mal sagen /I.:hm/ ist dit noch . /I.:hm/ ick hatte ja nicht soviel Unterrichtspraxis ja . /I.:hm/ dit war´n die zwei Jahre Ausbildung . /I.:hm/ diese neun Monate . an der Grundschule . /I.:hm/ na ja und jetzt HIER ´n halbet Jahr /I.:ja/ ist wirklich NICHT VIEL /I.:hm/ ick hab´ aber die ganze=dit muss ick dazu sagen die ganze Zeit über immer . also nicht Deutsch hat mich überhaupt nicht interessiert aber . . MATHE immer noch so´n Blick ´draufgehabt . /I.:hm/ immer mal ins alle halbe Jahre noch mal die Zeitschriften geblättert . /I.:hm/ so geguckt wat sich TUT . /I.:hm/ da gab´s ja schon immer ´ne gewisse Leidenschaft diese Zahlen und . /I.:hm/ les´ ick schon gerne so ´ne Sachen /I.:hm/ Bücher och um in der FREIZEIT noch ´n bisschen Mathe zu betreiben . /I.:hm hm/ mal so ´ne Zeichnung machen oder ´n Beweis . /I.:hm/ passierte SCHON immer mal wieder . /I.:hm/ alte Aufzeichnungen aus´m Studium die mich dann dann wirklich . . also ist schon komisch man fünf sechs Jahre nach so´m Mathestudium hat man nimmt man so ´ne alten Ordner (klatscht) /I.:hm/ und versinkt darin wie im Kriminalroman . /I.:hm/ dis schon DOLL dit kam also über die Jahre immer WIEDER /I.:hm/ da hatt´ ick dann nie´n An- nie den Anschluss VERLOREN insofern kann ick schon sagen dass ich INFORMIERT bin von . /I.:hm/ wo die Sache steht /I.:hm/ aber die PRAXIS hab´ ick einfach nicht . /I.:hm/

In Abgrenzung von dem durch die Interviewerin verwendeten Begriff des Lernens und der Weiterentwicklung expliziert Herr Erhardt hier cursorisch eine berufsbiographische Orientierungstheorie, die implizit von einer Abfolge hierarchisch aufeinander aufbauender Entwicklungsstadien ausgeht, in Bezug auf die Herr Erhardt das aktuelle Stadium seiner beruflichen Entwicklung aufgrund der Kürze seiner praktischen Erfahrungen als Phase des Trainierens und festigenden Übens von Verhaltensformen als Vorstufe zu elaborierteren Phasen einschätzt. Relativiert wird der von ihm eingeräumte Erfahrungsmangel jedoch durch den beschreibenden Verweis auf die kontinuierliche ("die ganze Zeit über immer"), intrinsisch motivierte Beschäftigung mit fachlichen und fachdidaktischen Themen des Fachs Mathematik, die Herr Erhardt mit einer auf intensivem Interesse beruhenden emotionalen Bindung ("Leidenschaft") an das Fach Mathematik begründet. Herr Erhardt präsentiert sich als jemand, der trotz gering ausgeprägter Bindung an den Beruf ein intrinsisches, nicht-instrumentelles Interesse an fachlichen Inhalten hat.

Der mit diesem Orientierungsrahmen verbundene Zugang zur beruflichen Praxis geht von einem wissensmäßig ausdifferenzierten, d.h. fachliches, fachdidaktisches und berufspraktisches Wissen umfassenden Anforderungsspektrum an die Dimension professioneller Leistungserbringung aus. Das vorausgesetzte Anforderungsspektrum stellt damit einen internalisierten Orientierungsfaktor für die entwicklungsbezogenen Perspektiven dar und ermöglicht eine an den Berufsaufgaben orientierte Diagnose des eigenen Leistungsstandes sowie die Formulierung daran anschließender Entwicklungsaufgaben. Diese werden als durch das Absolvieren bestimmter Schritte wie des Trainierens von Kompetenzen in der Berufspraxis erreichbare, also durch Anstrengung zu verwirklichende Fixpunkte verstanden. Professionalität ist damit nicht primär eine Frage persönlicher Begabungen, Ambitionen und Entwicklungswünsche, sondern basiert auf der durch Training zu erreichenden Erfüllung berufsbedingter Anforderungsdimensionen. Das Bestehen einer intrinsisch und emotional motivierten fachlichen Bindung stellt dabei einen hervorgehobenen Faktor dar, der jedoch das Absolvieren erforderlicher Qualifizierungsphasen nicht ersetzt.

Im Folgenden nimmt Herr Erhardt eine Konkretisierung des von ihm angerissenen Professionalitätsbegriffs vor.

(Berufliche Entwicklung: 1169-1187)

und da muss ick sagen da frag´ ick mich aber sehr oft . also och bei so´n Stunden wie heute . /I.:hm/ dass ick mich immer wieder frage wie kann man dit BESSER machen ist ´ne schwere Truppe /I.:hm/ die brauchen Methodenwechsel wat wie kann man den Medieneinsatz besser machen /I.:hm/ also TRAINING würd´ ick

meinen /I.:hm/ ick möchte einfach erst mal hier nur noch TRAINIEREN . /I.:hm/
und nicht um ´ne Rou- nicht um ´ne Routine zu kriegen sondern um dit dit
GEFÜHL zu haben . so so in die Nähe des Besten zu kommen /I.:ja/ wat man
machen kann . . /I.:hm hm/ dit hab´ ick überhaupt noch nicht . /I.:hm hm/ dit
hab´ ick weder in der Arena noch im Kurs . /I.:hm hm/ sitz´ halt och noch viel zu
Hause weil ick wenig Praxis habe muss ich halt schon zu Hause noch sitzen und
richtig /I.:hm/ nicht wie . and´re Lehrer dass die ihr Heftchen ´rausziehen /I.:hm/
und dann über´n Kopierer schicken ick muss mir schon noch Jedanken machen
und . richtige PLANUNG machen . . /I.:hm hm/ ist schon viel Arbeit im Moment .
/I.:hm/ so . . ja wat will ick lernen ick will lernen ja so DA . möcht´ ick hin /I.:hm/
ÜBEN

Hier dokumentiert sich, dass die praxisbegleitende Reflexion über die Optimierung des eigenen Handelns im Unterricht ("wie kann man dit besser machen") durch einen implizit vorausgesetzten Qualitätsstandard für die professionelle Leistungserbringung, die "Nähe des Besten", geleitet wird, der sich wiederum an der Erfüllung klientenbedingter Anforderungen wie beispielsweise dem Einsatz von Methodenwechsel orientiert. Als Mittel zur anvisierten Erreichung dieses Leistungsstandards sieht Herr Erhardt dabei das übende Trainieren unterrichtspraktischer Fertigkeiten.

Dem positiven Horizont professioneller Expertise wird in einer expliziten Diagnose der eigene Leistungsstand als noch nicht erreichter, aber potentiell erreichbarer Status gegenüber gestellt. Der im erklärenden Modus herangezogene Verweis auf den hohen Vorbereitungsbedarf ("sitz' halt och noch viel zu Hause") hat in diesem Zusammenhang zum einen die Funktion, den ihn betreffenden Mangel an Praxiserfahrung zu unterstreichen. Zum anderen stellt die Beschreibung des mit der Unterrichtsvorbereitung verbundenen Handelns ("ick muss mir schon noch Jedanken machen und richtige Planung machen") den Nachweis dafür dar, dass er sich durch arbeitsintensives Engagement für die Erreichung professioneller Leistungsstandards einsetzt. Die in diesem Zusammenhang erfolgende Abgrenzung von anderen Lehrern ("nicht wie and're Lehrer, dass die ihr Heftchen 'rausziehen und dann über'n Kopierer schicken"), denen die Herausbildung von Routinen zur ressourcenschonenden Bewältigung des Alltags zugeschrieben wird, dokumentiert, dass der Professionalitätsbegriff sich über die Abgrenzung von der wahrgenommenen Berufspraxis der Kollegen konstituiert. Demgegenüber wird der eigene Status als lediglich durch den Mangel an Praxiserfahrung noch nicht ausgebildete, aber durch den Nachweis arbeitsintensiven Einsatzes sowie durch die Orientierung an übergeordneten Qualitätsmaßstäben potentiell enaktierte Professionalität präsentiert. Wie die abschließende Zusammenfassung verdeutlicht, ist das Zentrum des hier implizierten Professionalitätsbegriffs weniger der potentielle Zustand des Professionell-Seins, sondern der Prozess des Besserwerdens, des Bemühens um die Erreichung eines Standards durch arbeitsintensiven Einsatz: "ja wat will ick lernen ick will lernen ja so da möcht´ ick hin üben".

In Bezug auf den Orientierungsrahmen lässt sich damit ergänzen, dass der hier dokumentierte Professionalitätsbegriff die Dimension professioneller Leistungserbringung fokussiert, indem die Erfüllung externer Anforderungen angestrebt wird. Diese Anforderungen beziehen sich zum einen auf implizit vorausgesetzte Qualitätsstandards zur professionellen Leistungserbringung sowie zum anderen darauf, dass diese Maßstäbe wiederum von der Erfüllung klientenbedingter Anforderungen abgeleitet werden, so dass sich beispielsweise aus dem gering ausgeprägten Durchhaltevermögen der Klientel die Anforderung eines häufigen Methodenwechsels im Unterricht ergibt.

Die Fokussierung der Dimension professioneller Leistungs- und Anforderungserbringung impliziert hier gleichzeitig, dass der Status (noch) nicht enaktierter Professionalität insofern kein Problem darstellt, als nicht das Professionell-Sein, sondern das Professionell-Werden im Mittelpunkt steht. Das Verhältnis zur eigenen Professionalität basiert auf der Zuversicht, dass durch Anstrengung und arbeitsintensiven Einsatz die vorausgesetzten Qualitätsstandards erreicht werden können.

Der bereits vorher herausgearbeitete Modus einer sich distanzierenden Verortung im Lehrerberuf dokumentiert sich im Zusammenhang mit dem Professionalitätsbegriff dahingehend, dass einerseits Gütemaßstäbe für die eigene Handlungspraxis anerkannt werden, andererseits Wert auf eine Distinguierung von der wahrgenommenen Berufspraxis der Kollegen sowie den kollegialen Leistungen gelegt wird.

5.2.2.3. Der Umgang mit dem Schulversuch

Da Herr Erhardt seine Stelle an der Versuchsschule zeitgleich mit dem Beginn des Schulversuchs antritt, ist die Auseinandersetzung mit dem Reformprojekt in seinem Fall eng verknüpft mit der in der berufsbiographischen Konstruktion als Umschlagpunkt präsentierten Wiederannäherung an den Lehrerberuf. Dieser Modus der Wiederannäherung umfasst zwei Aspekte: Zum einen besteht der Bedarf, die sich im Zuge einer als perspektivlos erlebten beruflichen Situation andeutende Verlaufskurve zu bearbeiten. Zum anderen ergibt sich aus dem Modus der Wiederannäherung insofern ein Aussöhnungsbedarf, als die zurückliegende Distanzierung vom Lehrerberuf mit Kränkungs- und Ausbeutungserfahrungen sowie mit zugrundeliegenden Orientierungsdefiziten verknüpft war. Vor dem Hintergrund dieser negativen Erfahrungen expliziert Herr Erhardt nun eine radikal revidierte Herangehensweise im Zusammenhang mit dem Stellenantritt:

(Eingangserzählung: 108-113)

und ick bin HIER (Räuspern) bei Frau Lorenz also zum Vorstellungsgespräch gewesen . und dit lief also nicht so wie´t üblicherweise abläuft dass jemand kommt sich freut dass er jetzt irgend ´ne Stelle überhaupt hat . sondern ich hatte klare FORDERUNGEN gestellt

In Abgrenzung zu dem negativen Horizont einer subalternen Position, aus der heraus wahllos jedes Angebot sowie alle damit verbundenen Bedingungen akzeptiert werden müssen, nimmt Herr Erhardt eine Umkehrung der Konstellation vor, indem er sich in Zusammenhang mit dem Vorstellungsgespräch als die steuernde und Entscheidungen treffende Instanz definiert. Die 'Forderungen' beziehen sich auf die Gelegenheit zu Teamarbeit, Modellversuchsbedingungen sowie den Einsatz als Mathematiklehrer.

(Eingangserzählung: 147-158)

so mit den drei Sachen im Kopf bin ich hier zu diesem VORstellungsgespräch gekommen . /I:hm/ . und tatsächlich sagte sie sagte sie mir jedesmal JA . /I:hm/ so . dit war schon . . ´n SEHR schönets Jefühl dann . /I:hm/ . LETZTendlich /I:hm/ wusste ick hab´ also Kollegen mit denen ich zusammenarbeiten kann . /I:hm/ Modellschule heißt also da hat (Räuspern) man hat relative Freiheiten Sachen selbst zu entwickeln /I:hm/ und diese Leidenschaft für Mathematik /I:hm/ . für MathematikUNTERRICHT sagen wa mal so . die kann ick hier EINbringen . /I:hm/ so und seitdem bin ich HIER und fühl´ mich eigentlich auch WOHL

Indem die Übereinstimmung zwischen den schulischen Rahmenbedingungen und den eigenen Zielvorstellungen hier als Erfüllung von seinerseits erhobenen Forderungen dargestellt wird, dokumentiert sich die Herstellung einer Passung zwischen Handlungsschemata zur Bearbeitung eines Verlaufskurvenpotentials und beruflicher Gelegenheitsstruktur. Berücksichtigt man in diesem Zusammenhang den Gesamtkontext der berufsbio-graphischen Konstruktion, so handelt es sich dabei insofern um eine zugespitzte Konstellation, als an diesen Passungsvorgang auch die Teologisierung der Biographie geknüpft wird.

Im Hinblick auf das Verhältnis zum Schulversuch dokumentiert sich, dass die Rahmenbedingungen des Modellversuchs nicht als zu erfüllende Anforderung an das eigene berufliche Handeln, sondern als Erfüllung gezielt gestellter Bedingungen und demzufolge als zur Verfügung gestellter Gestaltungsfreiraum verstanden werden: "da hat man relative Freiheiten Sachen selbst zu entwickeln".

In der folgenden Passage äußert sich Herr Erhardt zu der Frage, wie er die ersten Monate des Schulversuchs erlebt hat, indem er auf seine Erfahrungen mit dem Arenenunterricht eingeht.

(Umgang mit dem Schulversuch: 1633-1648)

als SPANNEND erst mal . /I:hm/ NEU und . ähm na wie ´ne HERAUSFORDERUNG ne dieser Arenagedanke der ist ja irgendwie so . na ist halt da steckt ja der Projektgedanke drin . /I:hm/ also dieset Altersgemischte /I:hm/ ähm ... die ersten Tage nee dit war schon . für MICH SELBST och sehr WOHLtuend /I:hm/ weil diese Arena einem Freiheiten bietet die man woanders überhaupt nicht bekommt . /I:hm hm/ also wirklich sehr viel FREIRÄUME als Lehrer wirklich zu GUCKEN . AUSZUPROBIEREN . /I:hm/ in Ruhe Schüler zu fördern Gruppen zu teilen dreimal zu teilen umzustellen /I:hm/ Eltern einzuladen Mobiliar hin und her zu schicken Räume zu gestalten . /I:hm hm/ also . geh´ zeitweise wie so´n unbeschriebenet BLATT in so ´ne Arena /I:hm/ und man kann dit dann wirklich FÜLLEN /I:hm/ allmählich füllen und dit ist och nach wie vor ´n Genuss . /I:hm/ absolut /I:hm/

Anknüpfend an den Modus der Erfüllung von Anforderungen und der Orientierung an übergeordneten professionellen Qualitätsstandards identifiziert Herr Erhardt in Zusammenhang mit den organisationalen Rahmenbedingungen des Arenenunterrichts spezifische, darin angelegte Anforderungen im Hinblick auf die professionelle Leistungserbringung. Wie sich in dem Begriff der "Herausforderung" dokumentiert, wird der Anforderungsbegriff jedoch nicht als extern einwirkender Leistungsdruck, sondern als anregendes Angebot eines Gestaltungsfreiraums erlebt. Die handlungspraktische Umsetzung der in der organisationalen Rahmung angelegten Potentiale ("da steckt ja der Projektgedanke drin") ist aus dieser Perspektive vereinbar mit der Entfaltung eigener professioneller Potentiale ("für mich selbst och sehr wohltuend").

Damit ist impliziert, dass sich im Rahmen der hier wahrgenommenen Passung zwischen der beruflichen Anforderungsdimension und der die eigene Professionalisierung betreffenden Entwicklungsdimension Ansätze zu einer Verknüpfung von Professionalisierungs- und Biographieprojekt manifestieren. Vor diesem Hintergrund wird die ein breites Spektrum professioneller Gestaltungsaktivitäten umfassende Skizzierung der Dimension professioneller Leistungserbringung (von der individuellen Förderung über Elternarbeit bis hin zur Gestaltung des Klassenzimmers) als spielerische, genussvolle und von Ernsthaftigkeitsbedingungen entlastete Freisetzung kreativer Impulse dargestellt. Die als kompensatorisch erlebten Ausnahmebedingungen des Schulversuchs ermöglichen es Herrn Erhardt, sich dem Lehrerberuf positiv anzunähern und eine vielfältige Energien freisetzende Passung zwischen biographischer und beruflicher Entwicklung herzustellen.

Die zentrale Funktion des Arenenunterrichts als Fokus für die Gestaltungsorientierung kommt auch in der folgenden Passage zum Ausdruck. Herr Erhardt untermauert die positive Evaluation des Unterrichtssettings mit einer darauf bezogenen professionellen Orientierungstheorie, indem Arenen- und Kursunterricht als Gegenhorizonte kontrastiert werden.

(Umgang mit dem Schulversuch: 1681-1695)

und dit ist och sehr schön dass man also merkt . junge Menschen mit gro- wirklich großen Problemen . haben so ´n bisschen Gefühl dafür jetzt . oder bisschen Gefühl dass se jetzt dass se ERNST genommen werden und dass sich jemand KÜMMERT um die Sache /I:hm/ und die kommen einem entgegen und WOLLEN och /I:hm/ muss ick wirklich sagen . /I:hm hm/ . in ´ner großen Gruppe im Kurs wär' wahrscheinlich dann och wieder . werden se wahrscheinlich wieder Unterricht stören weil se keen Bock haben . /I:hm/ aber in der kleinen Gruppe in der Ruhe sind die dann SCHON bereit . /I:hm/ ähm sich sich . der Sache mal zu widmen . /I:hm hm/ . Rechtschreibung ist ja och langweilig /I:hm/ ist ja ENORM langweilig /I:hm/ wenn man das so im Kurs einfach lernt . und in der Arena häppchenweise /I:hm/ in ´ner netten Atmosphäre in ´ner kleinen Gruppe geht dit wirklich besser . /I:hm hm/

Als Ausgangspunkt zur positiven Evaluation des Arenensettings dokumentiert sich die Erfahrung einer gelungenen Etablierung von Arbeitsbündnissen zwischen Lehrer und Schülern. Die Etablierung eines Arbeitsbündnisses wird dabei als voraussetzungsreicher interaktiver Prozess zwischen Lehrer und Klientel gefasst, dessen Zustandekommen die Wirksamkeitserfahrung professionellen Handelns und damit eine Bestätigung der Professionellenfunktion impliziert. Erste Voraussetzung dafür ist, dass ein die Klientel akzeptierendes ("junge Menschen mit gro- wirklich großen Problemen") Bündnisangebotes des Professionellen existiert, das wiederum von den Schülern wahrgenommen werden muss: "dass se ernst genommen werden und dass sich jemand kümmert". Die Akzeptanz dieses Bündnisangebotes durch die Schüler ist die Grundlage dafür, dass diese von sich aus bereit sind, sich aktiv auf einen Lehr-Lernprozess einzulassen ("die kommen einem entgegen und wollen och"). Das als voraussetzungsreicher Prozess zustande gekommene Arbeitsbündnis ist fragil, unter ungünstigen Rahmenbedingungen vom Scheitern bedroht und ist daher davon abhängig, dass der Lehr-Lernprozess permanent und gezielt auf die Schüler zugeschnitten wird ("häppchenweise in 'ner netten Atmosphäre in 'ner kleinen Gruppe").

Impliziert ist bei dieser Form des Arbeitsbündnisses, dass die fallorientierte Akzeptanz der Schüler im Kontext der Initiierung von Lehr-Lernprozessen gesehen wird. Das heißt, Wissensvermittlung wird einerseits als integraler Gegenstand des Arbeitsbündnisses vorausgesetzt und ist andererseits untrennbar verwoben mit einer wertschätzenden Schülerorientierung.

In der folgenden Passage geht es um die organisationale Ebene des Schulversuchs. Herr Erhardt verbindet seine diesbezügliche kritische Evaluation mit der Explizierung eines positiven Gegenhorizontes.

(Umgang mit dem Schulversuch: 2290-2305)

dis' SEHR SCHLECHT koordiniert im Moment . /I:hm ja hm/ . also dass jede Arena sagen kann also wir decken tatsächlich die Fächer ab . /I:hm/ dass it irgendwo festgehalten so dokumentIERT ist /I:hm hm/ also ERNSTZUNEHMEND dokumen-

tiert und . in Klassenbüchern steht immer irgendwat /I:hm hm/ aber . sonst dass da irgendjemand die ÜBERSICHT hat . . welche Bereiche des Lehr- des Lehrplans in verschiedenen Arenen unterrichtet werden könnten oder dass irgendjemand sagt die Experimente die sind vielleicht in DER Arena geeignet . /I:hm/ und ihr . dit Experimentarium könnt ihr dort und dort finden und abholen /I:hm hm/ . nee . sowat also da muss man schon SELBST hinterher sein . /I:hm/ . man macht´s oder man macht´s nicht . /I:hm hm/ ja so sieht´s aus also . in Englisch wir haben´s geMACHT und wenn wa´t nicht gemacht hätten wär´t och nicht so schlimm gewesen

Wie sich hier dokumentiert, ist die gestaltungsorientierte Perspektive in Zusammenhang mit dem Schulversuch nicht auf den Rahmen der eigenen Unterrichtspraxis beschränkt, sondern umfasst auch die organisationale Ebene des Schulversuchs. Herr Erhardt hat eine übergeordnete, den schulischen Gesamtzusammenhang berücksichtigende Gestaltungsperspektive. Indem dieser Blick auf den Gesamtzusammenhang ausgeht von dem Aspekt der Rechenschaftslegung hinsichtlich professioneller Leistungserbringung ("dass jede Arena sagen kann also wir decken tatsächlich die Fächer ab"), relativiert sich der oben rekonstruierte, durch Entlastung von Ernsthaftigkeitsbedingungen gekennzeichnete Zugang zur Gestaltungsdimension. Anknüpfend an den auf die Erfüllung von Anforderungen hin angelegten Modus setzt Herr Erhardt selbstverständlich voraus, dass das gesellschaftlich formulierte Mandat einer am Rahmenplan orientierten Wissensvermittlung auch für die Unterrichtspraxis des Schulversuchs verpflichtend ist.

Ausgehend von der Verpflichtung gegenüber dem gesellschaftlichen Mandat manifestiert sich die den Gesamtzusammenhang umfassende Gestaltungsperspektive in der Skizzierung eines positiven Gegenhorizontes zu organisationalen Funktionszusammenhängen. Dieser Horizont umfasst die Etablierung von Instanzen, durch die eine nachvollziehbare Dokumentation der Arenenpraxis sowie die Bereitstellung von curricularen und unterrichtspraktischen Planungshinweisen gewährleistet wird.

Die Rahmenbedingungen des Schulversuchs erfüllen im Kontext des hier unterliegenden Orientierungsrahmens eine wichtige Funktion in Bezug auf die Bearbeitung des berufsbiographischen Verlaufskurvenpotentials sowie in Bezug auf die durch Kränkungserfahrungen belastete Wiederannäherung an den Lehrerberuf, indem eine Passung zwischen berufsbiographischen Handlungsschemata und beruflichen Gelegenheitsstrukturen hergestellt wird.

Zentraler Bestandteil dieses Passungsverhältnisses ist, dass berufliche Anforderungen als entwicklungsförderliche Herausforderungen und als das Angebot eines Gestaltungsfreiraums akzeptiert werden. Der damit implizierte gestaltungsorientierte Zugriff auf die Handlungspraxis verknüpft die Dimension mandatsverpflichteter, am Auftrag der

Wissensvermittlung orientierter professioneller Leistungserbringung mit der Dimension einer als persönliche Bereicherung erlebten Erweiterung von Handlungsspielräumen. Die Schulversuchsthematik verdeutlicht, dass der gestaltungsorientierte Zugriff auf die Handlungspraxis nicht nur auf die Gestaltung der eigenen Unterrichtspraxis bezogen wird, sondern die Funktionszusammenhänge der organisationalen Ebene einschließt. Der Schulversuch insgesamt wird als zu gestaltende Herausforderung begriffen.

Ein weiterer Bestandteil dieses Passungsverhältnisses besteht in der Identifikation von Übereinstimmungen zwischen den Rahmenbedingungen des Schulversuchs - insbesondere dem Kontext des Arenenunterrichts - und den Bedingungen zur Etablierung von Arbeitsbündnissen mit den Schülern. Die interaktive Herstellung eines Bündnisses zwischen Lehrer und Schüler wird hier als voraussetzungsreicher, fragiler Prozess begriffen, der die Verbindung von fallbezogener Akzeptanz und Orientierung am Mandat der Wissensvermittlung umfasst. Das Arbeitsbündnis als zentraler Bezugspunkt wird aus der Perspektive dieser beruflichen Orientierung durch die Bedingungen des Schulversuchs in spezifischer Weise gerahmt.

5.2.2.4. Zusammenfassung

Der hier vorliegende berufliche Orientierungsrahmen ist durch die Bearbeitung einer komplexen Verflechtung von Distanzierung und Verortung in Bezug auf den Lehrerberuf geprägt. Ausgehend von einem Mangel an berufsbezogenen Entwürfen und einer damit verbundenen Indifferenz sind negative Erfahrungen in der Berufseinstiegsphase der Auslöser dafür, in Distanz zum Lehrerberuf zu treten. Die durch eine sich andeutende berufsbiographische Verlaufskurve motivierte Wiederannäherung erfordert insofern eine umsichtige Handhabung, als der für den hier unterliegenden Orientierungsrahmen bestimmende, auf Erfüllung externer Anforderungen angelegte Modus einerseits den Wiedereinstieg ermöglicht und erleichtert, aber andererseits darin auch die potentielle Gefahr einer erneuten Ausnutzungserfahrung angelegt ist. Im Zusammenhang mit diesem Spannungsverhältnis stellt der Schulversuch einen entparadoxierenden Faktor dar: Im Zuge einer Teleologisierung der gebrochenen Biographie werden die durch den Schulversuch vorgegebenen Rahmenbedingungen als Erfüllung selbst gestellter Forderungen präsentiert und vor dem Hintergrund eines Mangels an konkreten handlungspraktischen Vorgaben werden die beruflichen Anforderungen als herausfordernder Gestaltungsfreiraum erlebt.

Für den Zugang zur Handlungspraxis ist das Funktionsgefüge des Arbeitsbündnisses zwischen Professionellem und Klientel der zentrale Bezugspunkt. Der auf Erfüllung von

Anforderungen hin angelegte Modus geht einher mit einer Fokussierung der Dimension professioneller Leistungserbringung und umfasst zum einen eine Professionellenfunktion, die als aktive und kompetenzorientierte Gestaltung der Praxis verstanden wird, und zum anderen einen subjektiven Professionalitätsbegriff, der sich aus sinnhaften Bezügen und einem intrinsischen Interesse in Bezug auf professionelle Wissensbestände speist.

Vor diesem Hintergrund wird die Etablierung eines Bündnisses zur Klientel als vom Professionellen zu initiierender, voraussetzungsreicher und reversibler Prozess verstanden. Ausgehend von einer nicht-stigmatisierenden Akzeptanz der Klientel ist der Einsatz bedingungsloser empathischer Perspektivenübernahme das universelle Mittel, Bereitschaft auf Seiten der Klientel zu initiieren. Zentraler Orientierungsfaktor bei der Bündnisstiftung ist die Verpflichtung gegenüber dem Mandat der Wissensvermittlung. Die Initiierung von Lehr-Lernprozessen wird als Zentrum der Handlungspraxis gesehen und als zu vereinbaren mit der Gestaltung der Beziehungspraxis erlebt. In Bezug auf die Beziehungspraxis gehen die Fokussierung der Dimension professioneller Leistungserbringung sowie möglicherweise die Orientierung an dem für die Tätigkeit als Pfleger relevanten Hilfebegriff mit einem Verzicht auf die Reziprozität der Wertschätzungspraxis einher.

Ogleich in Bezug auf den Zugang zur Handlungspraxis durch den gestaltungs- und klientenorientierten Zugriff das Element der beruflichen Verortung dominiert, sind auch hier Ansätze der Distanzierung zu identifizieren. Zum einen in Form von expliziten Distanzierungen vom Lehrerberuf und von den beruflichen Leistungen der Kollegen, zum anderen als durch Enaktierungsprobleme bedingte Distanzierung von der eigenen, dem subjektiven Professionalitätsbegriff nicht genügenden Handlungspraxis.

5.2.3. Vergleich der Fälle Claus und Erhardt mit dem Typus Desintegration

Beruf und Person

Konstruktion von Identität durch berufliches Handeln

Im Unterschied zur Separation von beruflicher und persönlicher Entwicklung beim Typus Desintegration gehen Herr Erhardt und Herr Claus nicht nur von einer Übereinstimmung zwischen persönlicher Entwicklungsdimension und Berufsbiographie aus, sondern von beiden Akteuren wird das berufliche Handeln zur Konstruktion

biographischer Identität eingesetzt. Die in diesem Zusammenhang rekonstruierbaren Muster setzen jeweils in fallspezifischer Weise deutlich akzentuierte Schwerpunkte. Während Herr Claus die berufliche Dimension der persönlichen Entfaltung und Weiterentwicklung unterordnet, indem der Beruf als Instrument der Selbstverwirklichung eingesetzt wird, lässt sich bei Herrn Erhardt ein gegenläufiges, ebenfalls überakzentuiertes Muster identifizieren, das darin besteht, die eigene Person in umfassender Weise in Bezug auf berufliche Anforderungen auszuliefern. Durch die Erfüllung der von außen herangetragenen Aufgaben sowie durch Aushalten von Belastungen im Rahmen, wie Herr Erhardt es nennt, 'pädagogischen Malochertums'² wird eine Verschränkung von Beruf und Person durch bedingungsloses Ausliefern hergestellt.

Der Schulversuch als Katalysator im Zusammenhang mit der Konstruktion von Identität

Die Bedingungen des Schulversuchs werden beim Typus partielle Integration in fallspezifischer Weise in Zusammenhang mit der Identitätskonstruktion eingesetzt. Im Fall Claus unterstützt die Programmatik des Schulversuchs zum einen die Synchronisierung von professioneller Leistungserbringung und Ausrichtung an der persönlichen Weiterentwicklung und zum anderen korrespondiert das Treffen einer gezielten Entscheidung für die Mitarbeit mit der Fokussierung der Steuerungsdimension. Im Fall Erhardt ermöglicht der Einstieg in den Schulversuch die prekäre biographische Teleologisierung sowie eine Kontrolle der mit dem Muster der Selbstausslieferung verbundenen Verletzungspotentiale, indem die Reformbedingungen zunächst nicht primär als Anforderung, sondern als Gestaltungsfreiraum definiert werden.

Verortung im Lehrerberuf durch Distanz nehmende Außenseiterpositionen

Im Gegensatz zum Typus Desintegration finden hier keine expliziten Distanzierungen vom Lehrerberuf statt, sondern einhergehend mit der Verknüpfung persönlicher und beruflicher Entwicklungsdimensionen 'stehen' beide Akteure zu ihrer Tätigkeit als Lehrer. Die mit den Verknüpfungsmustern verbundenen Zugänge zum Lehrerberuf sind jedoch mit impliziten Distanzierungsmodi verbunden, so dass sich eine paradoxal angelegte 'distanzierte Verortung' im Beruf identifizieren lässt. Im Fall Claus manifestiert sich dieser Widerspruch nicht nur über die Fokussierung der Selbstverwirklichung sowie den auf die persönliche Thematik zugeschnittenen Zugang zum Beruf, sondern insbesondere auch über Identifikation mit dem Reformhabitus. In diesem Zusammen-

² Die Passage lautet: "so hart dit och allet ist und manchmal hat's ja auch wirklich so 'ne so 'n Anschein von so'm pädagogischen Malochertum also man kommt ja noch so richtig 'ran ist also wirklich nicht dit Kantgymnasium in in Wiesbaden oder so dit ist hier wirklich Kreuzberg Hauptschule" (2596-2600).

hang wird - ähnlich wie im Fall Ahlers - die Verortung im Lehrerberuf mit der durch die Reform angestrebten Überwindung gegebener Bedingungen sowie mit einer Defokussierung der Handlungspraxis verknüpft. Während es sich aus der Perspektive von Herrn Claus um einen subjektiv akzentuierten, jedoch gegenüber unterstellten Standards als gleichwertig erlebten Zugang handelt, ist die berufliche Verortung im Fall von Herrn Erhardt mit impliziten Überlegenheitserklärungen bezüglich der Leistungserbringung der Kollegen verbunden. Durch Erbringung hervorragender, d.h. sich von den unterstellten Standards distinguierender Leistungen gelingt es Herrn Erhardt, sich im Lehrerberuf zu verorten, ohne die Position des quereinsteigenden Außenseiters und 'Fremden' aufzugeben.

Arbeitsbündnis

Nicht-stigmatisierendes Akzeptieren der Klientel als Bündnispartner

Der wichtigste Unterschied zur tendenziell stigmatisierenden Nicht-Akzeptanz der Klientel beim Typus Desintegration besteht im Rahmen der hier vorliegenden Orientierung darin, dass die Hauptschulklientel als Gegenüber zur Etablierung eines Arbeitsbündnisses akzeptiert und der Umgang mit den diesbezüglichen Handlungsanforderungen als Bestandteil des beruflichen Auftrags angenommen werden. Während sich im Fall von Herrn Claus diese Akzeptanz aufgrund der akzentuierten Steuerungsdimension als explizite Präferenzklärung manifestiert, innerhalb derer der Umgang mit der Klientel als Beitrag zur eigenen Weiterentwicklung erlebt wird, stellt für Herrn Erhardt - ausgehend von den langjährigen beruflichen Erfahrungen in der Psychiatrie - die klientenzentrierte Gestaltung des Arbeitsbündnisses anhand fallbezogener Perspektivenübernahme den zentralen Bezugspunkt professionellen Handelns dar. Die im Fall Erhardt vorliegende Orientierung an der Rekonstruktion der Fallproblematik kontrastiert deutlich mit der Perspektive des Typus Desintegration auf die Klientel als kollektiven Akteur.

Die konflikthafte Interaktionspraxis als Bestandteil des beruflichen Auftrags

Während die Nicht-Akzeptanz der Klientel beim Typus Desintegration explizit auf die für die Klientel charakteristischen Lernwiderstände sowie konfliktorientierte, aggressive Verhaltensweisen zurückgeführt wurde, schließt die Akzeptanz der Klientel beim Typus partielle Integration ein, dass konflikthafte Interaktionen als legitimer Bestandteil der Lehrerarbeit akzeptiert und als Ausgangspunkt für die Entwicklung professioneller Kompetenzen verstanden werden. Das trotz dieser prinzipiellen Akzeptanz bestehende Bewusstsein der Akteure, unter vergleichsweise belastenden Rahmenbedingungen zu

arbeiten, korrespondiert wiederum mit dem Bedürfnis, innerhalb des Lehrerberufs einen individuell akzentuierten, besonderen Weg zu gehen und äußert sich unter anderem darin, dass in diesem Zusammenhang beide Akteure die Metapher der "Front" zur Beschreibung ihres Arbeitsfeldes in einem positiv konnotierten Sinn verwenden³. Unterschiede liegen insbesondere in Bezug auf den Umgang mit dem durch die Handlungsanforderungen gegebenen Belastungs- und Risikopotential vor. Während Herr Claus den damit verbundenen Plausibilisierungsbedarf reflektiert und die Belastung als zu kontrollierenden Faktor im Rahmen der Steuerung der Berufsbiographie behandelt, dethematisiert Herr Erhardt das Risikopotential vor dem Hintergrund einer implizit vorausgesetzten Unempfindlichkeit sowie der Bereitschaft, sich im Sinne von "Maloche" ungewöhnlichen Belastungen auszusetzen.

Debalancierende Akzente in Bezug auf die Reziprozität der Wertschätzung

Im Unterschied zum Typus Desintegration, bei dem deutliche Defizite und Störungen im Bereich der Wertschätzungsdimension zu identifizieren sind, ist im Rahmen der hier vorliegenden Beziehungspraxis Wertschätzung ein integraler Bestandteil des Lehrer-Schüler-Verhältnisses. Während Herr Claus Nähe und Vertrautheit zu den Schülern voraussetzt und innerhalb der Beziehungspraxis ausgehend von der eigenen Person gezielt Überschreitungen der Rollendefinitionen vornimmt, wird im Fall Erhardt das persönliche Verhältnis zu den Schülern über markante Grenzziehungen zwischen rollenförmigen und nicht-rollenförmigen Anteilen etabliert. Obwohl im Unterschied zum Typus Desintegration keine gravierenden Störungen und Ausblendungen vorliegen, lassen sich beim Typus partielle Integration jedoch einseitige Akzentuierungen identifizieren. So steht im Fall Claus steht aufgrund der Einbeziehung der konflikthafter Homosexualitätsthematik die Sicherung der auf die eigene Person bezogenen Wertschätzung im Mittelpunkt. Obgleich es sich dabei um das exemplarische Einfordern von Wertschätzung für eine von Stigmatisierung betroffene Minderheit handelt, das prinzipiell auch die Schülerschaft als gesellschaftliche Minderheit einschließt, ist mit dieser Akzentuierung der Wertschätzungsdimension eine deutliche Defokussierung der Klientenposition verbunden. Im Fall Erhardt hingegen ist durch die Orientierung am Hilfebegriff sowie die Unterstellung einer Unempfindlichkeit der eigenen Person in

³ In einem großen Teil der geführten Interviews wird im Zusammenhang mit der Thematisierung der schulischen Handlungspraxis die Kampf- und Kriegsmetaphorik verwendet, allerdings in jeweils fallspezifischer Form. So bringt Herr Daniel den Begriff des "Krieges" in Zusammenhang mit dem Verkümmern eigener Potentiale: "also es war schon ziemlich schlimm bloß äh das is' wie in so'm Krieg der Mensch stumpft ab und äh ja ja ich find' das ich find' das auch nich' zum Lachen ich find' das eigentlich ganz schlimm ich merke auch dass bestimmte Fähigkeiten immer mehr verkümmern weil sie ja gar nicht mehr gefordert werden" (751-756).

Bezug auf Belastungen das Einfordern von Wertschätzung für die eigene Person defokussiert. Die Dimension der Wertschätzung ist beim Typus partielle Integration also grundsätzlich existent, jedoch durch einseitige Akzentuierungen in Bezug auf die Reziprozität debalanciert.

Rollenhandeln und Beziehungsebene als tendenziell komplementäre Faktoren des Arbeitsbündnisses

Anders als beim Typus Desintegration, bei dem die Initiierung von Lehr-Lernprozessen und eine intakte, von Wertschätzung getragene Beziehungspraxis als sich widersprechende Pole vorliegen, werden diese beiden Aspekte beim hier vorliegenden Typus gemäß dem jeweiligen fallspezifischen Modus miteinander vereinbart. Im Fall Claus wird diese Integration vor allem im Zuge der Fokussierung der Wertschätzungsproblematik hergestellt, indem persönliche Beziehungspraxis und das persönlich interpretierte gesellschaftliches Mandat verschränkt werden. Im Unterschied dazu manifestiert sich im Fall Herrn Erhardts die Vereinbarung von Rollenhandeln und Beziehungsdimension in einer Tendenz zur beziehungsorientierten Gestaltung von Lehr-Lernprozessen, in deren Zusammenhang die beiden zu vereinbarenden Pole - wie beispielsweise das potentiell enaktierte Konzept emotional-kognitiver fallrekonstruierender Perspektivenübernahme zeigt - als sich gegenseitig stützende Aspekte des Arbeitsbündnisses gesehen werden⁴.

Mandat

Wissensvermittlung als Bestandteil des gesellschaftlichen Mandats

Während beim Typus Desintegration sowohl Annahme als auch Umsetzung des gesellschaftlichen Mandats in mehrfacher Form in Frage gestellt und labilisiert sind - so durch explizite Distanzierungen vom Auftrag der Wissensvermittlung, Umdeutungen des Mandats und Enaktierungsbarrieren - gibt es beim Typus partielle Integration keine entsprechenden fundamentalen Problematisierungen, so dass in Bezug auf ein Annehmen des Auftrags der Wissensvermittlung als selbstverständlichen Teils des Mandats von einer Handlungspraxis im Einklang mit dem gesellschaftlichen Auftrag auszugehen ist. Die in diesem Zusammenhang identifizierbaren fallspezifischen Abweichungen bestehen darin, dass Herr Claus sowohl vor dem Hintergrund des

⁴ Charakteristische Verweise sind integrative Formulierungen wie "und selbst da wird man von den Schülern angenommen und die kriegen auch 'ne Sache mit" (393-394) oder "schön dass man merkt die fühlen sich angenommen wollen auch lernen" (1691-1693).

Reformhabitus als auch durch das auf die eigene Person zugeschnittene Mandatsverständnis Relativierungen des Mandats der Wissensvermittlung vornimmt, während Herr Erhardt korrespondierend mit der für ihn relevanten Orientierung an der Erfüllung gegebener Anforderungen die Initiierung von Lehr-Lernprozessen in den Mittelpunkt stellt.

Professionelle Leistungserbringung als Bestandteil des Mandats

Während beim Typus Desintegration die Dimension professioneller Leistungserbringung im Rahmen externaler Attributionsmuster ausgeblendet wird, ist diese beim Typus partielle Integration Bestandteil des Mandats. Erziehungspraxis, Lernleistungen und -defizite der Schüler werden - anders als beim Typus Desintegration - in Verbindung mit den Implikationen eigenen professionellen Handelns gesehen. Die Voraussetzung von Standards professionellen Könnens fügt sich im Fall Erhardt nahtlos in den Anspruch der Anforderungserfüllung ein, während für Herrn Claus damit die Weiterentwicklung eigener Kompetenzen impliziert ist.

Die Handlungspraxis als Resultat aktiver Steuerung und Gestaltung durch den Professionellen

Im Unterschied zur Delegation der Steuerungsdimension an die Schüler beim Typus Desintegration wird hier von einer aktiv gestaltenden und steuernden Funktion des Professionellen in Bezug auf die Interaktionspraxis ausgegangen. Der gestaltungsorientierte Zugriff manifestiert sich insofern besonders deutlich in Zusammenhang mit der Schulversuchsthematik, als beim Typus partielle Integration davon ausgegangen wird, dass der Schulversuch nicht wie beim Typus Desintegration eine von außen initiierte und gegebene Rahmenbedingung ist, sondern Gegenstand professioneller Gestaltung.

Relevant für die Gestaltungsdimension ist weiterhin, dass im Gegensatz zum Typus Desintegration, bei dem überwiegend gescheiterte und nicht-enaktierte Handlungsschemata im Rahmen externaler Attributionsmuster thematisiert werden, das eigene Handeln als potentiell selbstwirksam erlebt und präsentiert wird. Auch Diskrepanzen zwischen Entwurf und Praxis werden im Sinne 'potentieller Enaktierung' als prinzipiell erfolgreiches Resultat professionellen Handelns verstanden.

Wissen und Erfahrung

Wissen und erfahrungsbasierte Kompetenzen als Grundlage professioneller Leistungserbringung und Entwicklung

Beide Akteure des vorliegenden Typus gehen davon aus, dass eine breite Wissensbasis die zentrale Ressource für professionelles Handeln darstellt. Im Gegensatz zu dem Mangel an Bezügen zu fachlichen Inhalten des Studiums beim Typus Desintegration wird das in Studium und Ausbildung erworbene Wissen und Können als Grundlage professioneller Leistungserbringung verstanden. Darüber hinausgehend werden zahlreiche sinnhafte Verknüpfungen zu professionellen Wissensbeständen hergestellt, so etwa im Fall Claus die als bedeutsam erlebte Auseinandersetzung mit künstlerischer Praxis als Ressource zur Steuerung der Berufsbiographie und im Fall Erhardt, bei dem sich aufgrund des ausgeprägten Steuerungsdefizits Parallelen zum Aufstiegsmuster des Typus Desintegration identifizieren lassen, die Motivation der Studienfachwahl durch fachliche Interessen, die auch in berufsfremden Phasen ein Kontinuum der diskontinuierlichen Berufsbiographie darstellen.

Während beim Typus Desintegration vor dem Hintergrund einer Fixierung auf die Berufseinstiegsphase die Handlungspraxis defokussiert wird, gehen Herr Claus und Herr Erhardt von einem berufsbegleitenden Prozess des Expertiseerwerbs aus, der sich aus der Auseinandersetzung mit der Handlungspraxis entwickelt. Korrespondierend mit der Akzeptanz der Klientel werden die klientenbezogenen Handlungsanforderungen als Lernanlässe zur Erweiterung professioneller Kompetenzen begriffen.

Ausbildung eines auf Selbstwirksamkeitserfahrungen basierenden subjektiven Professionalitätsbegriffs

Im Unterschied zum Typus Desintegration, bei dem eine resignativ akzentuierte Konzentration auf das Scheitern und die Enaktierungsbarrieren professionellen Handelns und demzufolge das Fehlen eines Professionalitätsbegriffs zu identifizieren sind, liegt bei dem Typus partielle Integration eine Vorstellung erfolgreichen Handelns, also ein subjektiver Professionalitätsbegriff vor. Dieser steht zum einen in Zusammenhang mit dem Identifizieren und Beschreiben selbstwirksamen Handelns und zum anderen mit dem einer reflektierten Gegenüberstellung von Entwürfen gelungener und realisierter Praxis. Anders als bei dem im Fall Daniel vorliegenden Modus des intuitiven Suchens wird die Diskrepanz zwischen Professionalitätsideal und Praxis reflektiert und mit dem Modus 'potentiell enaktierter Professionalität' als erreichbares Ziel professioneller Entwicklung definiert.

5.3. Der Typus Integration

5.3.1. Der Fall Becker

Frau Becker wird 1968 in der damaligen DDR geboren und nimmt im Anschluss an das Abitur im Jahr 1986 ein Diplomlehrerstudium mit den Fächern Mathematik und Chemie auf. Während der Studienzeit bringt sie zwei Kinder zur Welt, absolviert 1991 den Studienabschluss und beginnt 1992 mit dem nach der Wende für ostdeutsche JunglehrerInnen obligatorischen Referendariat. Nachdem sie die Abschlussprüfung zunächst nicht besteht, wiederholt sie das zweite Ausbildungsjahr und schließt das Referendariat 1995 mit dem zweiten Staatsexamen ab. Die anschließende Bewerbung beim Landesschulamt hat zunächst keinen Erfolg, so dass Frau Becker eine Stelle als Lehrerin für Naturwissenschaften bei einer Stiftung für berufliche Bildung annimmt, deren Ziel darin besteht, Jugendliche zum Hauptschulabschluss zu führen. Nach drei Jahren Tätigkeit bei der Stiftung bewirbt sie sich beim Verband der Humanisten und nimmt 1998 eine Stelle als Lebenskundelehrerin an einer Berliner Grundschule an. Im Dezember 2000 erhält sie auf ihre parallel laufende Bewerbung beim Landesschulamt Berlin hin das Angebot, im Januar an der Versuchsschule eine Stelle als Lehrerin anzutreten. Zum Zeitpunkt des Interviews hat sie nach einer mehrwöchigen Hospitation die vorübergehende Leitung einer Arena übernommen, deren Lehrer für nicht absehbare Zeit erkrankt ist.

5.3.1.1. Beruf und Biographie

Frau Becker eröffnet die berufsbiographische Eingangserzählung im Interview mit dem Hinweis auf die Existenz eines a priori existenten Berufswunsches, der, wie die Fortsetzung des Satzes zeigt, eng mit den Bedingungen und Gelegenheitsstrukturen der Vorwendezeit geknüpft war: "also vorgehabt hab' ich schon immer Lehrerin zu werden und bin in der DDR geboren worden und dort aufgewachsen da war'n die Bedingungen ja noch 'n bisschen andere" (15-17). Der mit dem Zusammenbruch der DDR verbundene Systemwechsel und die daraus resultierenden Veränderungen in Bezug auf den Eintritt in den Lehrerberuf stellen für Frau Becker in verschiedener Form Widerstände auf dem Weg in den Beruf dar. Zum einen wird dies als Abwertung und Infragestellung vorhandener Kompetenzen erlebt und zum anderen ist eine Revision berufsbiographischer Realisierungsschemata aufgrund nicht mehr garantierter Chancen, im öffentlichen Schuldienst angestellt zu werden, erforderlich.

Auf der Basis dieser Konstellation stellt sich für Frau Becker das Verhältnis zum Lehrerberuf als externalisierter Verortungsprozess dar, indem das angestrebte Hineinkommen

in den Beruf, der Eintritt in den Staatsdienst, als durch äußere Widerstände behindert erlebt wird. Die Bearbeitung dieser Widerstände erfolgt dabei durch die Dichotomisierung zweier gegensätzlicher Dimensionen. Der a priori vorausgesetzte Berufswunsch wird als stabiles Kontinuum erlebt, das angesichts der Konfrontation mit existentiellen Transformationsanforderungen eine Orientierung darstellt und zu dem keinerlei alternative Optionen entwickelt werden. Orientiert an diesem stabilen berufsbiographischen Handlungsschema werden die veränderten äußeren Bedingungen mit interner Distanz als Mittel zum Zweck akzeptiert, so dass sich der Weg in den Beruf als Überwindung externer Hindernisse bei innerer Gewissheit darstellt.

Das mit dieser berufsbiographischen Konstruktion verbundene Verletzungspotential führt in der Phase des Referendariats zu einer verlaufskurvenartigen Zuspitzung. Die Selbstausslieferung an die als unrecht wahrgenommenen Anforderungen, eine als nicht unterstützend erlebte Betreuungssituation und Belastungen im Bereich des Privatlebens verdichten sich zu einer Krise, die sich unter anderem darin ausdrückt, dass Frau Becker ein Aufgeben des berufsbiographischen Handlungsschemas erwägt: "und so stand man denn auch immer da dass ich also kurz auch davor war zu sagen also ich schmeiß' das Ganze ich bring's nich'" (174-175). Die Konfrontation mit der Krise wird von Frau Becker insofern als Entwicklungsschritt erlebt, als sich in diesem Zusammenhang Gelassenheit und eine entlastende Relativierung des beruflichen Handlungsschemas manifestierten: "bei der zweiten Prüfung, da war ich denn sehr ruhig und sehr gelassen und hab' gedacht, na, wenn ich durchfall, dann fall' ich eben durch, dann soll's eben so sein, da hab' ich mich überhaupt nich' mehr wild gemacht, da hab' ich gedacht, also es gibt eben andere Dinge im Leben, die viel wichtiger sind, des war denn so meine, mein, meine Schlussfolgerungen, die ich gezogen hab'"(197-203).

Neben der Relativierung des beruflichen Handlungsschemas gehen aus der mit der Krise verbundenen extern ausgelösten Infragestellung einer Eignung für den Lehrerberuf selbstvergewissernde Reflexionen in Bezug auf die berufliche Identität aus. Auch in diesem Zusammenhang bleibt Frau Becker bei dem Muster des externalisierten Verortungsprozesses, so dass die beschriebenen Prozesse der Selbstvergewisserung in Opposition zur Infragestellung durch äußere Instanzen dargestellt werden: "ich bin denk' ich 'ne gute Lehrerin des merk' ich auch merk' ich auch einfach wie die Schüler mit mir umgeh'n oder oder wie ich bei den Schülern ankomme und es dauerte aber 'ne Weile bis man aus diesem Tief was die Referendarzeit einem wo die einen hingeschickt haben dass man da eben wieder rauskommt" (205-210).

Während die Dichotomisierung externalisierter Verortung versus vorausgesetzter internalisierter Gewissheit sich im Zusammenhang mit dem Referendariat zu einer Krise verdichtet, ist das Handlungsmuster im weiteren berufsbiographischen Verlauf Grundlage einer zielgericht-flexiblen Steuerung der Berufsbiographie, die mit einer Passung von Handlungsschema und Gelegenheitsstruktur einhergeht. Angesichts der nicht erfolgreichen Bewerbung für den Schuldienst wird eine Lehrtätigkeit bei einem privaten Träger aufgenommen und als weiterer Zwischenschritt ein Wechsel in den Lebenskundeunterricht vorgenommen. Die parallel durchgeführte Bewerbung für den öffentlichen Schuldienst weist darauf hin, dass trotz der mehrjährigen Tätigkeit das ursprüngliche Ziel, in den Lehrerberuf hinein zu kommen, nicht aus den Augen verloren wird. Konsequenterweise wird trotz der schulformbedingten schwierigen Voraussetzungen an der Versuchsschule das überraschende Stellenangebot von Frau Becker ohne Umschweife angenommen, so dass das gegen äußere Widerstände durchzusetzende berufsbiographische Handlungsschema schließlich realisiert werden kann.

Die hier skizzierten Elemente der berufsbiographischen Konstruktion verweisen auf einen Orientierungsrahmen, der durch die Externalisierung des beruflichen Verortungsprozesses gekennzeichnet ist, indem der Weg in den Beruf als Überwindung äußerer Widerstände bei a priori vorausgesetzter, subjektiver Gewissheit erlebt wird. Während dieses Muster unter den Bedingungen des als wendebedingt auferlegt erlebten Referendariats ein Verletzungs- und Verlaufskurvenpotential entfaltet, geht es im weiteren berufsbiographischen Verlauf mit der flexibel-stabilen Steuerung sowie der Realisierung beruflicher Handlungsschemata einher.

5.3.1.2. Der Zugang zur pädagogischen Handlungspraxis

Die ausgewählte Passage setzt ein mit einer an den vorher thematisierten berufsbiographischen Bericht anknüpfenden Erzählaufforderung der Interviewerin. Nach einer rückversichernden Nachfrage expliziert die Interviewpartnerin jedoch zunächst eine berichtend-evaluative Hinterkonstruktion.

(Umgang mit Schülern: 399-417)

I.: hmhm . . . hmhm . . . und dann kam ja diese . . . diese Zeit in der . . . äh also in Friedrichs- (Husten im Hintergrund) . /B.: hagen hm / Friedrichshagen ne . und da ham Sie Lebenskunde . und da ham Sie ja . eben schon gesagt das wär . äh 'ne sehr ANGENEHME Zeit gewesen . 'ne sehr schöne Zeit wo Sie auch 'n bisschen ANDERS unterrichten konnten . könn' Sie da vielleicht auch nochmal 'n bisschen erzähl'n wie das so war (fragend) . . .

B.: über Lebenskunde wissen Sie ne . kenn' Sie dieses Fach (fragend)

I.: erzähl'n Sie ruhig

B.: hmhm . so als freiwilliges Unterrichtsfach hab' ich davon erst . von meinen Kindern gehört . und hab' gedacht ach Mensch . jetz' ham die noch 'ne Stunde

mehr . /I.: hmhm / SO . und DANN als es für mich dann in insoweit interessant wurde dass ich sah . dass das für mich irgendwie . die Möglichkeit bestand dort ANzufang' hab' ich mich natürlich MEHR damit beschäftigt /I.: hm / und muss sagen dass dieses . diese IDEE die dort hinter steht . . in 'er heutigen Zeit . äh dass ich die unheimlich wichtig finde . /I.:hm . hm / so 'n bisschen . nich' so 'n bisschen sondern so WERTEvermittlung . /I.: hm / REGELN . äh wie geht man mit'nander um und denn . hat man ja . . die ham überhaupt kein . also die HAM zwar 'n so 'n RAHMENPLAN also so 'n richtigen /I.: hm / . an dem man sich . orientieren kann . aber letztendlich muss man sich daran nich' halten sondern es geht nur darum . . mit den Schülern zu REDEN . /I.:hmHM hmhm / und dann . sind die . THEMEN im Grunde genommen nur die Aufhänger dazu . /I.: hm / um sich mit den'n . /I.:hm/ zu unterhalten /I.: hm / . .

Indem Frau Becker in Bezug auf das Thema Lebenskundeunterricht die Gegenhorizonte der Elternperspektive und der Lehrerperspektive aufmacht, wird zum einen die Auseinandersetzung mit dem Fach explizit in den Kontext der Aneignung eines beruflichen Auftrags gestellt und zum anderen wird die abschließende bekenntnishafte positive Bewertung des Faches plausibilisiert, indem diese auf die intensive Beschäftigung aus der Insiderposition zurückgeführt wird. In dieser ausführlichen Einführung, die, obwohl durch die Interviewerin ratifiziert, gleichwohl die Funktion einer im Hintergrund stehenden Konstruktion hat, dokumentiert sich das Herstellen einer sich gegenseitig stützenden Passung zwischen Auftrag und eigener, persönlich bekennder Überzeugung. Der in Zusammenhang mit dem Fach Lebenskunde identifizierte Legitimations- und Plausibilisierungsbedarf wird durch das persönliche Bekenntnis aufgefangen, während die damit übereinstimmende persönliche Überzeugung wiederum als durch den gesellschaftlichen Auftrag bestätigt erlebt wird.

Der hier angedeutete Plausibilisierungsbedarf wird, wie sich daran anschließend zeigt, auf den vom herkömmlichen Fächerkanon abweichenden Status des freiwilligen Unterrichtsfaches und die damit zusammenhängende abgewandelte Funktion des Rahmenplans zurückgeführt. Das Mandat, der gesellschaftlich formulierte Auftrag, wird in diesem Fall nicht durch den analog zu den anderen Fächern entwickelten Rahmenplan determiniert ("letztendlich muss man sich daran nich' halten"), sondern durch den übergeordneten Auftrag, den Frau Becker darin sieht, einen kommunikativen Austausch mit den Schülern herzustellen, "mit den Schülern zu reden". Wie in der anschließenden spezifizierenden Erklärung deutlich wird, versteht Frau Becker die Funktion des Lebenskunde-Rahmenplans als thematische Hilfestellung zur Erfüllung des eigentlichen Auftrags.

Der Orientierungsrahmen, der dieser Passage unterliegt, lässt sich dahingehend skizzieren, dass der Zugang zur beruflichen Praxis durch einen Modus der Kontextualisierung gekennzeichnet ist. Auf der Grundlage einer vorausgesetzten Gewissheit über die Verortung im Lehrerberuf wird das eigene berufliche Handeln in den Kontext

institutioneller Rahmenbedingungen gerückt, indem Passungen zwischen dem als Verpflichtung und Absicherung vorausgesetzten offiziellen Mandat und dem eigenen beruflichen Handeln hergestellt werden.

Nach dieser vorbereitenden Konstruktion nähert sich Frau Becker mit einer weiteren vorbereitenden Konstruktion der Thematisierung der Praxiserfahrungen im Zusammenhang mit dem Lebenskundeunterricht, indem sie auf weitere Anpassungsanforderungen eingeht, die sich für das berufliche Handeln aus dem besonderen Status des Faches Lebenskunde ergeben.

(Umgang mit Schülern: 417-429)

und dann war an DER Schule noch 'n . RELIGIONSlehrer und . äh normalerweise besteht immer so 'n . so 'n Konkurrenzkampf /I.: hmhm / zwischen Religionslehrer /I.: hm / und Lebenskundelehrer . die graben sich ja so 'n bisschen /I.: hm / die Schüler ab . und DER war . . der war . äh . . mit dem konnt' ich . hervorragend zusamm'arbeiten . also wir ham /I.: hm / uns nich' irgendwie die Schüler verGRAULT /I.: hm / oder abje- . WORDEN oder so /I.:hm/ . sondern er sagte er is' NUR FROH wenn die Schüler irgendWAS machen . ob die Lebenskunde machen /I.: hm / oder Religionsunterricht /I.: hm / das is' ihm egal . Hauptsache /I.: hm / die machen etwas in der Richtung /I.:hmhm/ . und so . so ähm . LIEF des denn auch an der Schule also . . ich hatte nachher irgendwie . ein Drittel . der Schüler . war'n bei mir im Lebenskundeunterricht /I.: hm / und des is' eigen'lich 'ne sehr . 'ne sehr hohe . Zahl /I.: hm / . also von dreihundert Schülern war'n eben hundert in Lebenskunde und des is' /I.: hmhm / schon . schon /I.: hmhm / ORDENTlich . /I.:hm/ . .

Die durch den Status des Faches strukturell angelegte Konkurrenz zwischen Religions- und Lebenskundelehrer um die freiwillige Teilnahme der Schüler am Unterricht - hier als negativer Horizont skizziert - wird als Anforderung an die Lehrenden dargestellt, auch im Rahmen konkurrenzorientierter Strukturen Kollegialität zu praktizieren, indem Religions- und Lebenskundeunterricht als gemeinsames Anliegen beider Lehrer betrachtet wird: "Hauptsache, die machen was in der Richtung". Auf der Basis dieser kollegialen Praxis wiederum wird die Anforderung, Schüler für das von ihr unterrichtete freiwillige Fach zu gewinnen, mit einem ambitioniert-sportlichen Zugriff angenommen und das diesbezügliche Handeln wird - gestützt durch das Anführen von 'objektiven' Daten - explizit als erfolgreich dargestellt. Abgesichert durch die Übereinstimmung mit dem Mandat und begünstigt durch gute Rahmenbedingungen erlebt und präsentiert Frau Becker das eigene berufliche Handeln als wirkungsvoll und erfolgreich.

Im Hinblick auf den soweit entfalteten Orientierungsrahmen kann nun präzisiert werden, dass die Kontextualisierung des eigenen beruflichen Handelns sowie die Herstellung von Übereinstimmungen zwischen Rahmenbedingungen und beruflichem Handeln durch eine Kombination aus reaktiver Anpassung an gegebene Bedingungen und aktiver Nutzung günstiger Bedingungen geprägt sind. Kontextualisierung sowie

Herstellung von Übereinstimmungen bilden somit die Basis für die aktive Bewährung beruflicher Praxis durch selbst wahrgenommene und nach außen vertretbare Erfolge. Erfolgreiches Handeln ist aus dieser Sicht auf die Qualität und Passung gegebener Rahmenbedingungen angewiesen und äußert sich in einer flexiblen und ergebnisorientierten Nutzung akzeptierter Kontextbedingungen.

Nach einer weiteren kurzen Kontextuierungsformel, mit der Frau Becker auf die günstigen räumlichen Rahmenbedingungen hinweist, geht sie im Folgenden mit einer Beschreibung auf die Unterrichtspraxis ein.

(Umgang mit Schülern: 429-441)

und das war nachher so . ich hatte Gottseidank . 'n eigenen RAUM . dass die Schüler in den Raum kam'n . und dadurch dass des nur MEIN Raum war konnt' ich eben die Sachen . /I.: hmhm / den ha' ich dann so 'n bisschen geSTALTET . also mit /I.: hm / . ich mein' in 'er Grundschule macht man das ja sowieso . /I.:hm/ aber das würd' ich ebend . an jeder anderen Schule wenn man das mit Lebenskunde macht würd' ich 's eben auch so machen . /I.:hmhm/ man hat so . so ECKEN und NISCHEN gehabt wo die sich an . an Gruppentische setzen konnten /I.: hmhm / . man hat ebend . ihre . ARBEITEN dort liegen gehabt . die ham ihre HEFTER und ihre Arbeitmaterialien dort gehabt /I.: hm / und . wir hatten MUSIK dort und wir ham . in 'er siebten achten Stunde TEE gekocht und /I.: hm / mit den' TEE getrunken und /I.: hm / . (holt Luft) BLUMEN standen dort und . also war . letztendlich /I.: hm / . KAM' die REIN und des war 'n anderer . für SIE 'n anderer Klassenraum /I.: hm / und sie fühlten sich dort auch immer gleich wohl .

Indem Frau Becker den von ihr praktizierten gestalterischen Zugriff differenzierend als einerseits an den grundschultypischen Konventionen orientiert und andererseits als von ihr selbst als generell einsetzbaren Bestandteil professioneller Handlungspraxis darstellt, dokumentiert sich die Genese eines subjektiven Professionalitätsbegriffs sowie eines damit verknüpften Handlungsrepertoires. Auf die Einsozialisation in pädagogische Konventionen, die Orientierung daran, wie "man das ja sowieso" macht, folgt eine Internalisierung in subjektiv zu vertretende Standards, so wie sie es "ebend auch" machen würde. Die damit verbundene selbstvergewissernde Reflexion drückt sich darin aus, dass Frau Becker versucht, die eigene professionelle Leistung angemessen einzuschätzen, entsprechend darzustellen und sich damit in Bezug auf Standards professioneller Leistungserbringung im Lehrerberufs zu verorten.

Die sukzessive Steigerung des Indexikalierungsgrades in der Fortsetzung der Beschreibung verdeutlicht mit ihrem Fokussierungscharakter den hohen Stellenwert der Passage für die Lehrerin. Ausgehend von den auf Rückzug und auf nicht-rollefförmig geprägte Handlungspraxis verweisenden "Ecken und Nischen" werden die Schüler als Akteure in ihrer aktiven Nutzung des Raums eingeführt, so dass insgesamt der positive Gegenhorizont einer von der normalen Schulrationalität zu unterscheidenden und durch schuluntypische Aktivitäten wie Musikhören und Teetrinken geprägten Sphäre entfaltet

wird. Der Übergang vom generalisierenden "man" zum "wir" dokumentiert dabei die Einbezogenheit der Lehrerin in diese mit den Schülern geteilte Sphäre. Indem die abschließende Evaluation aus der Schülerperspektive erfolgt, wird das Erleben der Schüler in Bezug auf die Bewertung des positiven Gegenhorizontes als die relevante Perspektive akzeptiert und dokumentiert mit dem Wechsel vom generalisierend-distanzierenden "kam' die 'rein" zum spezifischeren "für sie 'n anderer Klassenraum" den vollzogenen Akt der Perspektivenübernahme.

Im Folgenden thematisiert Frau Becker anhand eines orientierungstheoretisch gestützten Berichtes den mit der erfahrenen Handlungspraxis einhergehenden eigenen Entwicklungsprozess bezüglich der Verortung eigenen Handelns in den Rahmen des Mandats.

(Umgang mit Schülern: 441-456)

und denn war /I.: hm / es so dass die erste . das erste Jahr . musste man sich natürlich erstmal damit so 'n bisschen zuRECHT . äh . oder /I.:hmhm/ . . überlegen was macht man . /I.: hm / bis man dahinter kam . was LEBENSKUNDE wirklich bedeuten kann . /I.: hm / also . die erste Zeit hab' ich wirklich viel . . viel Dinge auch mit den'n geMACHT . daNACH hab' ich auch noch viel Dinge gemacht aber bin viel mehr so auf die . auf die SCHÜLER eingegangen . /I.: hm / und denn is' es nachher wirklich /I.: hm / SO gewesen dass man mit . mit VIERT FÜNFTklässlern irgendwie 'ne ganze Stunde NUR . so gesessen hat . OHNE IRGENDWAS und nur geREDET hat . /I.:hmhm/ die ham über alles Mögliche /I.: hm / . über ihre PROBLEME geredet mit den LEHRERN oder über . (holt Luft) ähm . . AKTUELLE Sachen . also irgend=wenn . irgendwas vorgefallen war . in 'er ZEITUNG oder über /I.: hm . hmhm/ . ja über ihre GEFÜHLE wie 's ihnen GEHT oder warum 's dem jetz' /I.: hm / SCHLECHT geht oder warum sie sich jetz' schon wieder geSTRITTEN ham oder was schon wieder LOS WAR . und da /I.: hm / einfach so REGELN RAUSfinden /I.:hm/ . wie kriegt man das jetz' aus'nander . wie kann man das jetz' (holt Luft) wie kann man das jetz' /I.: hm / . LÖSEN oder für die . SCHÜLER auch erTRÄGlich machen .

Der hier dokumentierte Zugang zur Handlungspraxis basiert auf der von Frau Becker vorausgesetzten Existenz eines das professionelle Handeln orientierenden Mandats, das in Bezug auf die konkrete Umsetzung zum einen entschlüsselt ("dahinter kommen"), zum anderen aufgrund bestehender eigener Interpretationsfreiräume ("was Lebenskunde wirklich bedeuten kann") ausgestaltet werden muss.

In der sich schrittweise steigernden Detaillierung des Veränderungsprozesses stellt Frau Becker zunächst einen Gegensatz her zwischen der Anfangszeit, in der sie orientiert an der Behandlung von Fachinhalten "viel Dinge auch mit den'n gemacht" hat, sowie einer darauf folgenden kontrastierenden Phase. Mit der sich selbst korrigierenden Rücknahme der rhetorisch angelegten Schlussfolgerung, in der späteren Phase weniger mit den Schüler gemacht zu haben, dokumentiert sich wiederum das nicht aus den Augen gelassene Herstellen einer Übereinstimmung mit dem Mandat. Vor dem Hintergrund, immer noch dem hoheitsstaatlichen Auftrag gerecht zu werden ("auch noch viel Dinge

gemacht"), wird die spätere Phase jedoch als ein stärkeres Eingehen auf die aktuellen Belange der Schüler beschrieben. Die Ausführlichkeit der vorangegangenen Plausibilisierungsleistungen zur Klärung des Mandats sowie die Hervorhebungen, mit denen Frau Becker als Charakteristikum dieser Phase das Nicht-Berücksichtigen eines inhaltsbezogenen Lehrplanes nennt ("ne ganze Stunde nur so gesessen hat ohne irgendwas und nur geredet hat"), verweist auf die latente Spannung, die für Frau Becker zwischen einem am Prinzip der Stoffvermittlung orientierten Mandat und einer auf die Kommunikation mit den Schülern konzentrierten Unterrichtspraxis besteht.

Die Exemplifizierung der von den Schülern eingebrachten Gesprächsthemen deutet in ihrer auf Endlosigkeit hin angelegten Aufzählung auf die Dynamik der Schülerperspektive hin, die in diesem Zusammenhang von Frau Becker zugelassen wird. Ausgangspunkt für die Verlagerung der Perspektive von Fachinhalten auf die Schüler ist demnach das zunächst rezeptive Aufnehmen und Akzeptieren einer überbordenden Fülle von Schüleräußerungen.

In der an diese Beschreibung anknüpfenden Orientierungstheorie zum professionellen Handeln angesichts der Konfrontation mit Problemen der Schüler setzt Frau Becker anhand der Formulierung "Regeln rausfinden" voraus, dass es Teil der Lehrerfunktion ist, angesichts eines nicht strukturierten Problemgeflechtes eine regelhafte Ordnung zu identifizieren. Daraus wird jedoch nicht ein lehrerzentriertes Vermitteln von Regeln abgeleitet, sondern der Begriff "rausfinden" verweist darauf, dass ein konsensuell angelegtes Herausarbeiten von Umgangsregeln in einem konkreten Handlungsfeld gemeint ist, bei dem verschiedene Perspektiven miteinander vereinbart werden. Dies wird auch noch einmal durch die Zieldefinition bestätigt, nach der die Lehrerintervention in schülerorientiertem Zugriff auf eine Entlastung des für die Schüler subjektiv gegebenen Problemdrucks bezogen wird.

Mit einer eingelassenen exemplifizierenden Konstruktion ergänzt Frau Becker daraufhin den positiven Horizont einer schülerorientierten Lernumgebung, indem sie auf den Umgang mit Verweigerung von Seiten der Schüler eingeht.

(Umgang mit Schülern: 456-463)

denn war'n Schüler dabei die ebend absolut immer kein BOCK hatten MITzumachen . na die hab' ich dann auch nich' mitmachen LASSEN /I.: hm / . also NICH' . /I.: hm / nich' gesagt ihr DÜRFT nich' sondern . die ham dann IHRE Ecke geHABT . /I.: hm / und sind dann von ganz alleine /I.: hm / wieder angekommen . /I.:hm/ und dass man immer . .. SOFORT wenn die REINKamen immer sofort gemerkt hat ja heute kannst du mit den'n das machen was de dir vorjenomm' hast oder . gemerkt hast /I.: hm / NEE . . /I.: hm / heut' is' irgendwie . dicke Luft . die ham 'ne ARBEIT jeschrieb'n oder sich jestritten oder IRGENDWAS . /I.:hm/ . (holt Luft)

Das widersprüchliche Verhalten der Schüler, einerseits zum freiwilligen Unterricht zu erscheinen, sich andererseits nicht am Unterricht zu beteiligen, wird mit einer paradoxensiblen, reversiblen Doppelstrategie beantwortet, indem den Schülern "ihre Ecke" im Klassenzimmer und damit Separation und Integration gleichzeitig zugestanden wird, so dass die grundsätzlich gegebene Freiwilligkeit der Teilnahme auch in dieser Konstellation gewährleistet bleibt.

In der zusammenfassenden Konklusion wird nochmals das Einnehmen der Schülerperspektive zum Ausgangspunkt für die Gestaltung des Unterrichts gemacht. Demnach orientiert sich der gestalterische Zugriff in Abhängigkeit von der Schülerdisposition flexibel entweder an der vorausgesetzten inhaltlichen Vorbereitung ("was de dir vorjenomm' hast") für den Unterricht oder an den von Schülern eingebrachten Problemfeldern.

Der hier unterliegende Orientierungsrahmen lässt sich nun weiter spezifizieren. Zum einen dokumentiert sich in der Verzahnung von theoretischen, argumentativen sowie erfahrungsgebundenen, als Fokussierungsmetaphern ausgestalteten Textabschnitten eine Amalgamierung von Wissens- und Handlungsebene. Diesbezügliche Reflexionen deuten dabei auf den Prozess der Ausbildung eines sich selbst vergewissernden, auf Erfahrungen beruhenden subjektiven Professionalitätsbegriffs hin.

Zum anderen lässt sich der in diesem Orientierungsrahmen relevante Modus von Kontextualisierung und Gestaltung im Hinblick auf seine Spannungslinien herausarbeiten. Die Orientierung an den für die Klientel relevanten Anliegen und Problemen stellt den Ausgangspunkt für die Ausgestaltung der professionellen Handlungspraxis dar. Kontextualisierung findet insofern statt, als die Fülle der Schülerprobleme als Anforderung an das eigene Handeln akzeptiert wird. Gestaltung heißt in diesem Zusammenhang, dass anhand der durch die Schüler repräsentierten Problematik ein konsensuell angelegtes Herausarbeiten von Umgangsregeln initiiert wird.

Mit dieser Form der Schülerorientierung ist insofern eine Entfernung von der Schulrationalität und damit vom offiziellen Mandat impliziert, als die Bearbeitung von persönlichen Schülerproblemen in einer daraufhin gestalteten schuluntypischen Sphäre einen Kontrast zum Prinzip der Vermittlung von Fachinhalten darstellt. Diese Spannungslinie wird innerhalb des hier zugrunde liegenden Orientierungsrahmens durch Rückversicherungsbewegungen in Bezug auf das als bindend vorausgesetzte Mandat deutlich. Diese selbstvergewissernde Rückbindung enthält die Aspekte des Entschlüsselns von zu akzeptierenden Prinzipien sowie des Interpretierens und Ausgestaltens von Freiräumen.

Im Rahmen einer Konklusion, die wiederum im exemplifizierend-theoretischen Modus konkretisiert und durch eine Orientierungstheorie zum eigenen Selbst ergänzt wird, schließt Frau Becker die Passage ab:

(Umgang mit Schülern: 463-483)

und denn hat . brauchte man ebend auch NICHTS machen . /I.:hm/ und das war ebend . und das ist das was ich ebend angenehm empfunden hab' /I.: hmhm / ne dass man keine . /I.:hm/ (holt Luft) nich' sagen musste am Ende der Woche das und das hab' ich jetz' geMACHT . sondern /I.: hm . hm/ . wenn man SAGT . wenn die ein' ANsprechen und sagen also könn' wir nich' mal darüber reden und ich hab' mich heute mit denen gestritten und . /I.:hmhm/ SO /I.:hmhm/ . und wenn man das MACHT denn . äh . und die fühlten sich dabei WOHL dann is' das für mich . äh dann is' das für mich Lebenskundeunterricht gewesen /I.: hm hmhm/ . da stand nich' mal immer was dahinter dass die 'n Arbeitsblatt ausfüll'n mussten oder irgendwas basteln mussten oder was malen mussten . das war immer . nebenBEI also . das war /I.: hm / gar nich' . gar nich' ZIEL ne . /I.: hm / sondern Ziel war einfach . sich mit sich SELBST zu beschäftigen . den ANDERN dabei zu seh'n /I.: hm / . und die Gefühle des andern auch zu akzeptieren . /I.: hm / beziehungsweise auch erstmal selber zu wissen . /I.:ja/ was was will ICH . was für Gefühle hab' ICH . wie geht 's MIR jetz' dabei . /I.: hm / bei den Sachen . und das war am Anfang für mich . ich bin so 'n . eher so 'n bisschen NÜCHTERNER Mensch also als /I.:hm/ . Naturwissenschaftler . /I.: hm / äh Mathematiker is' man ja so 'n BISSCHEN . . /I.:hm/ . . und das hab' ich aber da beGRIFF'n dass das für die Schüler unheimlich WICHTIG is' und dass die 'n unheimliches Bedürfnis haben . zu REDEN . und 'n unheimliches /I.: hm / . Bedürfnis haben dass ihnen jemand zuhört und sie ernst nimmt . /I.:hmhm . hm/ und das war eben bei den . bei den Kleinen schon ne /I.:hm/ . und das is' denk' ich hier . nich' anders .

Die für Frau Becker zentrale Legitimation in Bezug auf die Relativierung des Mandats der stoffbasierten Wissensvermittlung ("das und das hab' ich jetzt gemacht") wird hier zum einen als über das spezifische Mandat abgesichert und zum anderen auf der Basis von Interpretationsspielräumen persönlich verantwortet ("dann ist das für mich Lebenskunde gewesen") dargestellt. Indem Frau Becker im Anschluss an die exemplifizierende Beschreibung der Handlungspraxis eine nicht auf ihre Schüler, sondern auf einen generalisierten Akteur bezogene Definition ("sich mit sich selbst zu beschäftigen den ander'n dabei zu seh'n") expliziert und dabei in die wörtliche Rede der ersten Person Singular übergeht ("was will ich was für Gefühle hab' ich"), dokumentiert sich, dass in Bezug auf die Maxime gegenseitiger Wahrnehmung und Akzeptanz von Gefühlen eine Passung zwischen persönlich vertretener Überzeugung und spezifischem Mandat des Lebenskundeunterrichts vorausgesetzt wird.

Die dabei implizierte Andeutung eines auch für sie als Person relevanten Bezugs zur Frage des Umgangs mit Gefühlen sowie der Erfahrung eines damit verbundenen identitätsbezogenen Entwicklungs- und Wandlungsprozesses wird von Frau Becker durch Ansätze zur Selbstthematizierung lediglich angerissen, aber nicht im Detail ausgeführt. Vielmehr wird flankiert durch diesen angedeuteten Wandlungsprozess die Wahrnehmung eines unmittelbaren, existentiellen Bedarfs auf der Klientenseite ("dass das für

die Schüler unheimlich wichtig ist") hier zum orientierenden und legitimierenden Faktor für professionelles Handeln gemacht, der vor dem Hintergrund konkreter praktischer Interaktionserfahrungen mit der Klientel zu einer von Frau Becker als Evidenz erlebten Handlungsorientierung, zur Maxime für die professionelle Praxis geronnen ist: "und das hab' ich aber da begriff'n". Dass diese erfahrungsbasierte handlungsleitende Maxime von Frau Becker als reflexiv verfügbarer Bestandteil professionellen Selbstverständnisses integriert wurde, kommt in der abschließenden Generalisierung zum Ausdruck: "und das war eben bei den bei den Kleinen schon, ne, und das is' denk' ich hier nich' anders". Das Bedürfnis der Klientel nach einer von Wertschätzung und Empathie getragenen Perspektivenübernahme durch die Lehrerin wird somit als handlungsleitender Faktor für die Unterrichtspraxis erlebt.

Die Interviewerin knüpft nach der Redeübergabe im theoretisierenden Modus mit einer den persönlichen Entwicklungsprozess fokussierenden Zusammenfassung an, woraufhin Frau Becker die handlungspraktische Umsetzung der Maxime empathischer Perspektivenübernahme thematisiert.

(Umgang mit Schülern: 484-498)

I.: hmhm . . hmhm . und des war auch so richtig so 'n . äh beschreiben Sie so 'n bisschen so als so 'n Umstellungsprozess so für SIE ne . also dass Sie auf was anderes da auch geACHTET haben dann bei den Schülern

B.: JA . dass man . einfach die . die Bedürfnisse der KINDER an erster Stelle sieht . /I.:ja . hm / und dass an- andersrum aber auch die . die Kinder die eigenen Bedürfnisse also meine AUCH sehen . also wenn /I.: hm / 's mir mal 'n Tag nicht gut ging dann . dass sie /I.: hm / das dann aber AUCH . akzeptieren . /I.:hmhm/ . sollten . /I.:hm/ das war denn . dauerte denn 'n bisschen länger . also dieser . dieser Weg der dauerte dann 'n bisschen länger . /I.:hm/ aber wenn eben mal . irgendwie wenn ich mich eben WIRKLICH mal nich' gut FÜHLTE oder irgendwas war und ich sagte also . oder ich vorher 'ne Gruppe hatte die unheimlich anstrengend war und denn . hinterher gesagt habe also . . . ich hab' mich jetz' schon ganz doll geärgert und ich möcht' jetz' eigen'lich kein . kein'n Streit mehr /I.: hm / dass sie das ebend auch akzeptieren /I.:ja . hmhm/ . und das hat 'ne Weile gedauert aber das ging . ging dann AUCH . also des /I.: hm / . funktionierte dann /I.: hm / . auf der andern Linie dann her auch .

Indem die zunächst nur sie selbst als professionelle Akteurin betreffende Handlungsmaxime um den Aspekt reziproker, das heißt, die Schüler einschließende Perspektivenübernahme ergänzt wird, knüpft Frau Becker an ihre vorher getroffene generalisierte Aussage ("sich mit sich selbst zu beschäftigen den andern dabei zu sehen") an. Empathische Perspektivenübernahme wird demnach nicht nur Maxime für den professionellen Akteur, sondern für alle an der Unterrichtspraxis beteiligten Akteure vorausgesetzt. In der darauf bezogenen Exemplifizierung ("wenn ich mich eben wirklich mal nich' gut fühlte") dokumentiert sich, dass Frau Becker reziproke Perspektivenübernahme jedoch nicht als selbstverständlichen Anspruch an die Schüler voraussetzt, sondern als zu entwickelndes Potential im Rahmen einer von ihr verantworteten Interaktions-

praxis. Das damit verbundene Verständnis von Reziprozität unterstellt bei den Schülern insofern Autonomie und Abhängigkeit zugleich, als einerseits die prinzipielle Fähigkeit der Schüler, Rücksicht auf die Befindlichkeit eines Gegenübers zu nehmen, für möglich gehalten wird, andererseits jedoch ein diesbezüglicher, von ihr als Lehrerin gestalteter Lernprozess bei den Schülern vorausgesetzt wird: "das hat 'ne Weile gedauert aber das ging ging dann auch". Der sich bis zur wörtlichen Rede steigende Indexikalitätsgrad der Passage ("ich hab' mich jetzt' schon ganz doll geärgert") dokumentiert dabei die Erfahrungsgebundenheit einer in der beruflichen Praxis enaktierten kommunikativen Herstellung von reziproker Perspektivenübernahme.

Der dieser Passage unterliegende Orientierungsrahmen kann nun im Hinblick auf das Zusammenspiel der unterschiedlichen miteinander verschränkten Faktoren präzisiert werden. Die Kontextualisierung des eigenen Handelns im Hinblick auf die Legitimationsgrundlagen und die umsichtige, sich rückversichernde Emanzipation von Normativitätsvorstellungen bilden den Hintergrund für einen persönlichen Entwicklungsprozess, in dessen Verlauf sich praktische Handlungserfahrungen im Arbeitsbündnis zu reflexiv verfügbaren handlungsleitenden Maximen für die Praxis verdichten. Die als Evidenz erlebte Wahrnehmung existentieller Bedürfnisse auf der Klientenseite wird zum Ausgangspunkt dafür, das Prinzip empathischer Perspektivenübernahme zur Priorität für das professionelle Handeln sowie als orientierende Maxime aller an der Unterrichtspraxis beteiligten Akteure zu formulieren. Bestandteil des Wandlungsprozesses ist, dass die Legitimation hier nicht nur über die Rückversicherung durch das Mandat erfolgt, sondern durch die autonom verantwortete Überzeugung, sich an einem als wichtig erkannten Bedürfnis der Schüler zu orientieren. Die in narrativen Elementen deutlich werdende Erfahrungsaufschichtung sowie reflexiv verfügbare handlungsleitende Maximen sind in diesem Orientierungsrahmen zu einem Amalgam zusammenschmolzen, bei dem die einzelnen Elemente sich übereinstimmend gegenseitig bedingen.

In einer Passage aus dem weiteren Verlauf des Interviews thematisiert Frau Becker einen am Tag vorher erlebten Konflikt mit den Schülern ihrer Arenenklasse, indem narrativ-berichtende mit Orientierungstheoretischen Elementen verknüpft werden.

(Konflikt im Arenenunterricht: 969-984)

. dann hab' ich dann am Freitag also . der Donnerstag der war dann jetzt . der letzte Donnerstag der war JANZ CHAOTisch irgendwie . /I:hm/ da ham wir ebend zuERST 'n Frühstück gemacht weil sie letzte Woche 'n Frühstück machen wollten und da klappte des irgendwie nich' . /I:hm/ na ha' ich gesagt na machen wir Donnerstag . /I:hm/ ham wir den ersten Block Frühstück gemacht und im zweiten Block hab' ich denn gedacht . naja MACHEN wir noch 'n bisschen was . /I:hm/ aber das funktioniert natürlich ÜBERhaupt NICHT diese Kombination . /I:ja hmhm/ und

das ging denn im totalen Chaos unter . und das hab' ich denen am Freitag eben auch so verkauft . ich hab' gesagt also ich war mit dem Tag absolut nich' einverstanden . und das /I:hm/ liegt nich' nur an EUCH sondern . ich hätte auch keine Lust gehabt nach 'm Frühstück zu arbeiten . /I:hm hm/ dass ich ihn'n das ebend . SO RUM auch sage . dass dass /I:ja . hm/ ICH nich' sage . also IHR seid jetz' Schuld dass wir das nich' geSCHAFFT haben . sondern /I:hm . hm/ . ich hab' denn . sag' denn auch also . . ich verSTEH' EUCH und . äh . is' MEIN /I:hm/ Fehler und beim nächsten Mal /I:hm/ müssen wir das halt ebend ANDERSrum machen . /I:hm/ und ich denke . wenn man . wenn . wenn man SOLCHE Sachen auch mal SAGT . dann hör'n se . /I:hm/ auch mal zu oder . werd'n mal so 'n bisschen aufmerksam . /I:hm/

In Zusammenhang mit der eingeschobenen Hintergrundkonstruktion zur Vorgeschichte der als misslungen eingeschätzten Unterrichtsstunde expliziert Frau Becker eine didaktische Orientierungstheorie, anhand derer das abweichende Verhalten der Schüler der Abfolge von nicht-schulischer Aktivität und daran anschließendem konventionellem Unterricht zugeschrieben wird: "aber das funktioniert natürlich überhaupt nicht diese Kombination". Frau Becker geht mit dieser Theorie implizit von der Existenz didaktischer Kausalgesetze aus, deren Missachtung bei der Gestaltung des Unterrichts unweigerlich zu entsprechenden Funktionsproblemen führt.

Direkt anknüpfend an diese Orientierungstheorie kommt Frau Becker auf die Thematisierung der Ereignisse im Arenenunterricht zurück ("und das hab' ich denen am Freitag eben auch so verkauft"), indem sie in wörtlicher Rede ihr eigenes verbales Handeln in der Situation expliziert. Mit der Formulierung "ich war mit dem Tag absolut nich' einverstanden" wird die gemeinsame Handlungspraxis als abweichend von vorausgesetzten Standards kritisiert, womit sich dokumentiert, dass Frau Becker in Bezug auf den Unterricht ein normatives Modell gemeinsamer, also die Schüler und sie einschließender Handlungspraxis voraussetzt, das sie den Schülern gegenüber explizit vertritt ("verkauft"). Im Einklang mit der vorher explizierten Orientierungstheorie wird die kritisierte Abweichung von dem vorausgesetzten Standard jedoch ausdrücklich nicht den Schülern zugeschrieben, sondern Frau Becker verweist auf den von ihr selbst zu verantwortenden didaktischen Fehler, indem sie die internale Ursachenzuschreibung und Übernahme der Verantwortung anhand einer Perspektivenübereinstimmung verdeutlicht: "ich hätte auch keine Lust gehabt nach'm Frühstück zu arbeiten".

In einer präzisierenden Ergänzung, bei der sich argumentative und narrative Elemente verflechten und die damit auf den hier unterliegenden Modus operandi verweist, verdeutlicht Frau Becker zum einen die gegenüber den Schülern vertretene Kritik an der gemeinsamen Praxis, in der sich die Unterstellung eines bindenden Standards dokumentiert, und zum anderen die damit verknüpfte Perspektivenübernahme ("ich versteh'

euch") sowie die explizite Übernahme der Verantwortung für den didaktischen Fehler, der zum Misslingen der Handlungspraxis geführt hat ("is' mein Fehler").

In der die Passage abschließenden Theorie stellt Frau Becker ein kausales Bedingungsgefüge her ("Wenn man solche Sachen auch mal sagt"), das sich auf die Herstellung eines Arbeitsbündnisses zwischen ihr und den Schülern bezieht. Auch hier dokumentiert sich wieder, dass Frau Becker identifizierbare und anwendbare Funktionszusammenhänge voraussetzt, die gelungenes professionelles Handeln ermöglichen. Das Gewinnen des Einverständnisses der Schüler als Basis zur Herstellung des Arbeitsbündnisses wird damit in Zusammenhang gebracht, dass sie als Lehrerin die Verantwortung für didaktische Fehler übernimmt und dies gegenüber den Schülern offen kommuniziert.

Die offene Thematisierung von Verantwortung für das Misslingen gemeinsamer Praxis markiert zum einen den Gestaltungsanspruch, der mit der Professionellenfunktion verbunden wird, und stellt zum anderen die Voraussetzung dafür dar, bei den Schülern Anerkennungsbereitschaft als Basis für das Arbeitsbündnis hervorzurufen: "dann hör'n se auch mal zu oder werd'n so'n bisschen aufmerksam".

Kennzeichnend für den hier unterliegenden Orientierungsrahmen ist die in der Durchmischung von unterschiedliche Textsorten zum Ausdruck kommende eng gewirkte Verwobenheit von aktuell erlebten Praxiserfahrungen und theoretisierend-evaluativen Elementen, die insgesamt ein sich gegenseitig bedingendes Ganzes ergeben, bei dem die Erfahrungen der Handlungspraxis mit den Schülern mit den reflexiv verfügbarer Orientierungstheorien übereinstimmen.

Gegenstand des Orientierungsrahmens ist das Arbeitsbündnis mit den Schülern, das als nicht selbstverständlich gegeben, aber potentiell herstellbar durch professionelles Handeln begriffen wird. Für die aus dem Arbeitsbündnis hervorgehende gemeinsame Praxis existiert ein normatives Modell gelungenen Unterrichts, das einen Maßstab zur Evaluation und damit einen orientierenden Faktor darstellt. Mittel zur Herstellung des Arbeitsbündnisses ist in diesem Orientierungsrahmen das auf bestimmten durch Erfahrung erlernbaren Funktionsgesetzmäßigkeiten beruhende didaktische Handwerkszeug des Professionellen. Der modus operandi der Herstellung des Arbeitsbündnisses setzt jedoch nicht nur fehlerfreies professionelles Handeln voraus, sondern eine im kommunikativen Austausch mit den Schülern initiierte gegenseitige Anerkennung von Zielen und Verantwortlichkeiten in Zusammenhang mit dem Arbeitsbündnis. Die Schaffung eines Arbeitsbündnisses durch die Etablierung allgemein verbindlicher Maßstäbe und Verantwortlichkeiten wird hier mit einer gegenüber der Klientel explizierten Positionierung des Professionellen angelegt, der Maßstäbe definiert ("ich hab' gesagt, also ich war mit dem Tag absolut nich' einverstanden") und unter anderem durch das Einräumen von Fehlern

("is' mein Fehler") den eigenen Verantwortungsrahmen sowie den Gestaltungsanspruch expliziert, um Commitment für gemeinsames, d.h. die Schüler einschließendes Handeln zu schaffen ("beim nächsten Mal müssen wir das eben andersrum machen").

Im Folgenden geht Frau Becker im narrativ-theoretisierenden Modus auf den weiteren Verlauf der Interaktion mit den Schülern in Zusammenhang mit der in dieser Passage thematisierten Unterrichtssituation ein.

(Konflikt im Arenenunterricht: 984-999)

und die ham dann am Freitag auch gesagt . och wir ham aber keine LUST heute den . und . WOLLTEN dann SO . . . NICH' AGRESSIV aber so . . so UNANGENEHM . na wir woll'n /I:hm/ das ja nich' . also ich hätte sie ZWINGEN müssen /I:hm/ um was zu tun und damit wär' dann die ganze Sache wieder . wär' dann wieder kaputt /I:hm/ gegangen ne . /I:hm/ und dann ham wir EINE ganze Stunde lang . hab' ich Frau Müller vorhin schon erzählt . EINE STUNDE lang NUR . . NUR geredet . /I:hm/ mit ZEHN JUNGS NUR geredet . und das /I:hm/ war sowas von . von RUHIG und die ham . /I:hm/ KONZENTRIERT . nich' ALLE . /I:ja/ aber ALLE war'n RUHIG . /I:hm/ . . angefangen über . . . was war der Ausgangspunkt . ich weiß es gar nich' mehr . aber es ging um um . um GLAUBEN . um RELIGIONEN /I:hm/ . um . . äh . wie die WELT entstand'n IS' . /I:hm/ wie wie des . sein kann . dass das . . da- . se KUCKTEN an sich RUNTER wie wie /I:hm/ . KÖNN' WIR denn aus SO WAS KLEINEM ENTSTEHEN . also diese Entstehung des Menschen /I:hmm . hm . hm/ und . EINE ganze STUNDE lang . /I:hm . hmm/ . . . wo se denn wo ich sie . ach SO weil weil sie PROJEKT machen wollten . sie wollten 'n Projekt machen . ich sag' worüber denn . . (holt Luft) naja . ich sag' es muss irgendwas mit der ARENA zu tun haben . ja warum denn mit ARENA zu tun haben . so /I:hm/

Der Umgang mit dem deutlich zum Ausdruck gebrachten Widerstand der Schüler gegen lernorientierte Aktivitäten ("och, wir ham aber keine Lust heute") wird als Abwägen von Optionen im Hinblick auf die Konsequenzen dargestellt. Vor diesem Hintergrund wird die potentielle Option einer durch die Lehrerin kraft ihres Amtes autoritär durchgesetzten lernorientierten Unterrichtssituation abgelehnt, um den Erhalt der vorher beschriebenen, durch das Eingestehen eigener Fehler erzielten Aufmerksamkeit der Schüler als erste labile Voraussetzung für ein funktionierendes Arbeitsbündnis zu gewährleisten. Implizit geht Frau Becker davon aus, dass die Herstellung eines stabilen Arbeitsbündnisses in einer Abfolge aufeinander aufbauender Handlungen der beteiligten Akteure besteht, wobei die in diesem Zusammenhang entstehende Bereitschaft, auf den Interaktionspartner einzugehen, reversibel und damit jederzeit gefährdet ist.

Durch mehrfaches Unterbrechen der Rede sowie durch hervorhebende Wiederholungen und Betonungen sowie durch den Hinweis, über die Episode bereits mit einer Kollegin gesprochen zu haben, bringt Frau Becker zum Ausdruck, dass es sich bei dem Zustandekommen des einstündigen Gesprächs mit zehn Jungen um eine ihre eigenen Erwartungen übertreffende positive Erfahrung handelt. Die Abarbeitung des durch diese These aufgebauten Plausibilisierungsbedarfs erfolgt nun zunächst in einer evaluativen

Beschreibung ("und das war"), in der die von den Schülern gezeigte einstündige Aufmerksamkeit für das geführte Gespräch als nicht selbstverständliche Besonderheit hervorgehoben wird. In der daran anschließenden Rekapitulation der Ereignisse wird sukzessive der Indexikalitätsgrad der Rede gesteigert, womit sich die subjektiv erfahrene Signifikanz der hier thematisierten Praxiserfahrung dokumentiert: auch im Rahmen einer Handlungspraxis, die grundsätzlich in hohem Maße durch Störungen, Konflikte und Motivationsdefizite geprägt ist, ist es möglich, in ein interessiertes und zusammenhängendes Gespräch mit den Schülern zu treten. Dass die Herstellung eines Arbeitsbündnisses mit den Schülern hier aufgrund der unter bestimmten Voraussetzungen gegebenen Bereitschaft der Schüler als potentiell realisierbar erlebt wird, ist von hoher Relevanz und Bedeutsamkeit.

In der weiteren sukzessiven Steigerung des Detaillierungsniveaus ("wo se denn wo ich sie") greift Frau Becker nun den Faden des konkreten Gesprächsverlaufs auf ("ach SO weil") und setzt zu einer narrativen Darstellung ihres Dialogs mit den Schülern an. Der von den Schülern geäußerte allgemein formulierte Wunsch ("sie wollten 'n Projekt machen") wird von ihr mit einer zweifachen Strategie aufgegriffen, indem Konkretisierung des Wunsches eingefordert und Rahmenbedingungen vorgegeben werden. Darin dokumentiert sich in Bezug auf die Anbahnung des Dialogs der Modus des In-Verhandlung-Tretens, indem das Eingehen auf die Äußerungen der Schüler an die Forderung von Bedingungen gekoppelt wird, die auf dem für sie verpflichtenden Mandat der Wissensvermittlung sowie dem schulischen Handlungskontext gegeben sind: "ich sag' es muss irgendwas mit der Arena zu tun haben".

Der in Zusammenhang mit dem Aushandlungsprozess geäußerte Vorschlag der Schüler wird im Folgenden von Frau Becker anhand einer eingelassenen Hintergrundtheorie über die dem Vorschlag zugrunde liegenden Motive bei den Schülern kommentiert.

(Konflikt im Arenenunterricht: 999-1016)

. wir woll'n was über . HITLER machen . ach Hitler . . HITLER /I:hm/ . Hitler läuft bei ihnen irgendwie . Hitler is' bei ihnen ein ein GANZ GROßer MANN . /I:hm/ da steckt überhaupt nichts dahinter . sie wissen gar nichts . /I:ja/ sie wissen NUR . sie KRIEGEN wahrscheinlich NUR MIT dass . dass es ähm . /I:hm/ . .. dass die Deutschen . von Hitler irgendwie /I:hm/ . schlecht oder . oder GAR NICH' reden . oder das verMEIDEN oder irgendwie immer /I:ja/ . und deshalb denken die /I:hm/ oh . Hitler is' 'n toller Mann /I:hm . hmhm/ wir woll'n was über Hitler machen . so /I:hm/ . und dann hab' ich angefang'n und hab' gefragt . /I:hm/ wann hat der denn gelebt . /I:hm/ na . neunzehnhundertachtzig . /I:(lacht)/ . so /I:hm/ . und denn . e- e- einfach so dieses zuRÜCK . und daNACH kam wir /I:ja/ von von . von HITLER . und über . JUDEN . . JUDEN sind ganz SCHLECHT und /I:hm/ . über CHRISTEN . dann war'n die Christen mit'nmal ganz SCHLECHT und . äh . äh . /I:hm/ SO sind WIR . .. und denn aber NICHT dass die . die ham MIR dann auch ZUgehört oder meine MEINUNG /I:hm/ auch zu gehört . und ich hab' IHNEN dann auch zu gehört . und hab' denn gesagt also ich seh' das anders . meine Meinung is'

so /I:hm/ . . . ja das war EINE Stunde lang und da war ich . war ich erstaunt
/I:hm/ drüber dass das so funktioniert hat . /I:hmm . hm/

Die den Schülern zugeschriebene Bewunderung für Hitler wird dahingehend gedeutet, dass es sich nicht um sachlich fundierte Überzeugungen handelt ("sie wissen gar nichts"), sondern dass aus der Perspektive der Schüler die mit dem Thema verbundene gesellschaftliche Tabuisierung von hoher Attraktivität ist. In Bezug auf die dargestellte Gesprächssituation bedeutet dies, dass Frau Becker den Vorschlag der Schüler auf die Intention zurückführt, eine gesellschaftlich sensible und damit potentiell provokative Thematik anzuschneiden. In der auf die Hintergrundkonstruktion folgenden Darstellung des Dialogbeginns dokumentiert sich zum einen ein Modus der Versachlichung, indem mit der Frage nach den Lebensdaten Hitlers die zuvor in Rechnung gestellten provokatorischen Intentionen und Motive der Schüler nicht beachtet werden. Gleichzeitig dokumentiert sich damit anknüpfend an das vorher identifizierte In-Verhandlung-Treten, wie Frau Becker das Eingehen auf die Äußerungen der Schüler mit einer Steuerung der Gesprächssituation verknüpft. Der bei dieser Einflussnahme verwendete Modus der Versachlichung impliziert gleichzeitig, dass eine Bezugnahme auf das Mandat der Wissensvermittlung erfolgt.

Der Modus der Versachlichung dokumentiert sich auch in der daran anschließenden stichwortartigen Wiedergabe der im Verlauf der Diskussion geäußerten Schülerbeiträge. Nicht der implizite provokatorische Gehalt der referierten Aussagen, der sich aus der damit verbundenen Missachtung der gesellschaftlichen Norm einer Akzeptanz gegenüber Glaubensrichtungen ergibt, wird von Frau Becker herausgestellt, sondern sachliche Defizite der Schülerbeiträge wie Wissenslücken ("wann hat der denn gelebt, na neunzehnhundertachtzig") sowie sachlogische Widersprüche ("dann war'n die Christen mit'n Mal ganz schlecht").

Bevor Frau Becker nach dieser stichwortartigen Nennung von Schülerbeiträgen auf die übergeordnete Thematik des Entstehens eines einstündigen Gesprächs eingeht, wird die durch das Hervorheben sachlicher Defizite entstandene implizite Abwertung der Schülerbeiträge wiederum relativiert ("und denn aber nicht dass die"), indem das Kommunikationsverhalten der Schüler explizit positiv evaluiert wird. In der daran anschließenden Beschreibung der Kommunikations- und Interaktionsebene des Gesprächs dokumentiert sich zum einen wiederum der Modus einer Steuerung der Situation durch Versachlichung und Bezugnahme auf das Mandat der Wissensvermittlung durch den versachlichenden Austausch von Meinungen. Zum anderen dokumentiert sich darüber hinaus, dass die von den Schülern und ihr definierte Kommunikationsebene ungeachtet der inhaltlichen Differenzen und Defizitzuschreibungen auf gegenseitiges Zuhören und damit auf sich gegenseitig achtende Reziprozität hin angelegt ist: "die ham mir dann

auch zugehört oder meine Meinung auch zugehört und ich hab' ihnen dann auch zugehört".

In Bezug auf den hier unterliegenden Orientierungsrahmen lässt sich ergänzen, dass die Etablierung eines auf gegenseitiger Anerkennung beruhenden Arbeitsbündnisses auch insofern nach dem Muster der gestaltenden Kontextualisierung verläuft, als von den durch das Verhalten der Klientel bedingten Gegebenheiten der Praxis ausgegangen wird, auch wenn dieses Verhalten in der Äußerung von Widerständen gegen unterrichtsbezogene Aktivitäten besteht. Auf der Grundlage einer deutend-rekonstruktiven Grundhaltung gegenüber Äußerungen und Verhaltensweisen der Klientel ist der Modus operandi dieses gestaltenden Zugriffs zum einen durch eine nicht-stigmatisierende Versachlichung und damit einhergehende Ignorierung provokativer Aspekte der Kommunikation gekennzeichnet sowie zum anderen dadurch, dass anhand eines In-Verhandlung-Tretens Reziprozität innerhalb der Handlungspraxis angestrebt wird, indem das Eingehen auf die Schüler mit dem Definieren von Bedingungen verbunden wird, die wiederum aus dem Kontext des Mandats der Wissensvermittlung und der Lehrerrolle abgeleitet werden. Die Reflexion gelungener, d.h. mit den implizit vorausgesetzten Maßstäben und Modellen übereinstimmender Handlungspraxis hat dabei insofern eine hohe Relevanz für den gestaltenden Zugang zur beruflichen Praxis, als damit sowohl das Modell als auch die Enaktierbarkeit der Vorstellungen ratifiziert werden.

Frau Becker beendet die Beschreibung der Interaktion mit den Schülern durch eine narrative Darstellung des Unterrichtsstundenverlaufs, die mit einer Theorie zur Handlungspraxis abgeschlossen wird.

(Konflikt im Arenenunterricht: 1016-1033)

na hab' ich dann hinterher auch gesagt . na gut . wenn ihr jetzt eine Stunde lang mit mir darüber geredet habt schaffen wir natürlich den Tagesplan nich' . hohoho (reibt sich die Hände) . freuten se sich (lachend) /I:(lacht)/ . da ham sie natürlich auch das erreicht was se . /I:hm/ was se wollten aber es ging OHNE Konfrontation . /I:ja/ ne . ohne . ohne dass ich mir jetz' auch die BLÖSSE geben musste ich hab' jetzt . /I:hm/ IHN'N NACHgegeben sondern wir ham ja auch . . denke sie ham 's NICH' mitjekriegt dass ich NACHgegeben hab' . /I:hm/ ich HAB' natürlich nachgegeben . /I:hm hm/ ich hab' NICH' auf dem bestanden was ich vorhatte . /I:hmm . hm/ aber das ham die . das war für sie nich' so . es . nich' . war nich' . is' keine SCHWÄCHE in dem Moment gewesen /I:ja/ sondern . /I:hm/ sie ham irgendwie . .. ja aber . mit'nander geredet haben . und ich denke sie werden 's jetzt . vielleicht am Freitag WIEDER versuchen . aber es wird /I:hm/ nich' . es wird natürlich nich' immer so laufen sondern es wird . im=im=im /I:hm/ . . denn . CHAOS untergeh'n oder JEDER muss was sagen . es war wirklich so dass die . . /I:hm/ SICH auch zugehört haben . der Reihe nach . /I:hm/ und einer unterbrochen hab' ich gesagt also . . mach' ähm . /I:hm/ woll'n jetzt erstmal DAS

zuende hör'n oder . du unterbrichst mich gerade lass mich erst zuende erzähl'n .
/I:hm hmhm/ dass se das auch . /I:hm/ dass se das auch mitjekriegt haben . .
/I:hm/ das fand ich sehr erstaunlich . /I:hm . . hmhm/ . . na mal sehen was der
Donnerstag bringt . .

Der gestaltende Zugriff zur Handlungspraxis wird unter Einbeziehung der Schüler zum Gegenstand der Reflexion gemacht, indem ein impliziter Verweis auf das dem eigenen Handeln zugrunde liegende Modell gelungener Praxis sowie auf das damit verbundene Mandat der Wissensvermittlung, auf die Erfüllung des "Tagesplans" erfolgt. Indem Frau Becker hier ein kausales Bedingungsgefüge bezüglich alternativer Aktivitäten herstellt, erkennt sie gegenüber den Schülern an, dass diese ihr Ziel einer Verweigerung von unterrichtsbezogenen Aktivitäten erreicht haben. Implizit wird in diesem Zusammenhang die Existenz eigener Motive und Ziele auf Seiten der Schüler als Beitrag zur gemeinsamen Handlungspraxis anerkannt und die gestisch dargestellte Freude der Schüler ("hohohoho (reibt sich die Hände)") sowie das darauf bezogene anschließende Lachen dokumentieren, dass dem Interaktionspartner das Durchsetzen eigener Motive in der Handlungspraxis explizit zugestanden wird.

Der an die dargestellte Episode anknüpfende argumentierende Kommentar verdeutlicht, dass der Umgang mit den anzuerkennenden gegensätzlichen Motiven und Zielen der beteiligten Akteure zum zentralen Fokus im Zusammenhang mit der Herstellung eines Arbeitsbündnisses und der damit verbundenen gegenseitigen Respektierung von Positionen wird. Die Abgrenzung von einem negativen Horizont, der sich mit den Begriffen "Konfrontation", "Blöße", "Schwäche" und "nachgeben" verbindet, dokumentiert die paradoxal angelegte Anforderung, das vorher beschriebene Eingehen auf die Vorschläge der Schüler und den Verzicht auf eine autoritär akzentuierte Durchsetzung unterrichtsbezogener Aktivitäten zugunsten des Aufbaus von Commitments mit der Etablierung einer von den Schülern anerkannten Steuerungs- und Autoritätsposition als Bestandteil der Lehrerrolle zu vereinbaren. Wie der theoretisierende Kommentar Frau Beckers verdeutlicht, löst die hier thematisierte Episode die paradoxe Anforderungsproblematik insofern, als die Diskussion mit den Schülern zwar in gewisser Hinsicht ein Aufgeben der lehrergeleiteten Steuerung impliziert ("ich hab' nich' auf dem bestanden was ich vorhatte"), das jedoch letztlich trotzdem im Einklang mit dem Mandat steht ("sondern wir ham ja auch", "sie ham irgendwie ja aber mit'ander geredet") und außerdem - und darauf kommt es vor allem an - aus der Perspektive der Schüler nicht als Schwäche interpretiert wird und daher nicht mit einem Verlust von Achtung einhergeht. In der Passage dokumentiert sich damit eine Fokussierung der Gewährleistung von Respekt und Achtung gegenüber der eigenen Rolle, deren Ausübung durch Gesichtsverlust und Blößen grundsätzlich gefährdet wäre.

In der anschließenden Äußerung einer Prognose über den weiteren Verlauf des Unterrichts reflektiert Frau Becker die Folgen der beschriebenen Episode für die weitere gemeinsame Handlungspraxis mit den Schülern. Obwohl sie anhand einer Perspektivenübernahme von der aus der Erfahrung resultierenden Intention der Schüler ausgeht, nochmals eine ähnliche Situation herzustellen, wird die dargestellte Episode implizit als Ausnahmesituation mit singulärem, nicht-repräsentativem Charakter gekennzeichnet, indem eine Wiederholung der Praxis als unrealistisch ausgeschlossen wird. Die der Ausnahmesituation gegenübergestellten möglichen Varianten bestehen in den Alternativen eines anomischen Verlaufs ("es wird im im im denn Chaos untergehen") oder eines deutlicher an der Norm klassischen Unterrichts orientierten Verlaufs ("jeder muss was sagen"). Der an diese Prognose anschließende narrativ-beschreibende Rückgriff auf die Handlungsebene der Episode hat in diesem Zusammenhang zum einen die Funktion eines Belegs ("es war wirklich so") für die Singularität der Situation, zum anderen verweisen die Selbstzitate sowie der abschließende evaluierende Kommentar darauf, dass die dargestellte Episode keineswegs einen selbstläufigen Charakter hatte, sondern durch gezielte mikromethodische, moderierende Interventionen der Lehrerin im Hinblick auf eine Praxis gegenseitigen Zuhörens begleitet wurde. Mit den Formulierungen "der Reihe nach" und "dass se das auch mitgekriegt haben" impliziert Frau Becker andererseits in einem legitimatorischen Sinn, dass die Unterrichtsepisode insofern vereinbar mit dem Mandat der Wissensvermittlung ist, als es sich um eine von der Alltagskommunikation deutlich zu unterscheidende und mit gezielt initiierten Lernprozessen verbundene Praxissituation handelt.

In Bezug auf den unterliegenden Orientierungsrahmen lässt sich ergänzen, dass die Herstellung reziproker Anerkennung der von den Handlungspartnern repräsentierten unterschiedlichen Motive und Ziele als Basis für das Arbeitsbündnis vorausgesetzt wird. Ausgehend von einem im Mandat und der Lehrerrolle verankerten Modell gelungener Handlungspraxis werden den Schülern eigene Motive und damit das Recht auf Widerstand einerseits zugestanden, andererseits stellt diese Konfliktkonstellation die Ausgangslage für einen Aushandlungsprozess mit den Schülern dar. Ziel dieses Prozesses ist dabei eine auf der Anerkennung und Achtung der Schüler beruhende Etablierung der Lehrerrolle als steuernder Funktion. Anerkennung und Achtung werden dabei - so wie das Vertrauen und die Aufmerksamkeit der Schüler - als reversible, empfindliche Resultate gemeinsamer Handlungspraxis behandelt.

In der dargestellten Episode kristallisiert sich dabei die Potentialität gelungener Handlungspraxis als Bezugspunkt der professionellen Orientierung heraus, indem hier ein Beleg für das mögliche Gelingen des Arbeitsbündnisses und damit der Vereinbarung der vorher beschriebenen widersprüchlichen Elemente vorliegt. Dabei sind zwei Aspekte

relevant: Zum einen ist mit der Singularität der Ausnahmesituation der kontextualisierende, bestimmte Gegebenheiten der Praxis akzeptierende Zugang zum Handeln verbunden. Zum anderen stellt die Episode nicht nur einen Beleg für das prinzipiell mögliche Gelingen des Arbeitsbündnisses dar, sondern auch für die Enaktierbarkeit eigener Gestaltungsvorstellung sowie die Adäquatheit eigener Interventionen. Die Episode stellt somit einen Beleg für dafür dar, das eigene Handeln als erfolgreich zu erleben.

5.3.1.3. Umgang mit dem Schulversuch

Frau Becker thematisiert den Schulversuch gegen Ende des berufsbiographischen Berichts im Rahmen der Anfangspassage des Interviews. Hintergrund der folgenden Passage ist das nicht erwartete Angebot des Landesschulamtes, mitten im laufenden Schuljahr eine Stelle an der Versuchsschule anzunehmen.

(Verhältnis zum Schulversuch: 87-109)

. und dann (atmet aus) hab' ich mich . . äh ja hier an 'er Schule mal vorgestellt und da hat Frau Lorenz mit mir geREDET und hat mir das erstmal . . weil man ja erstmal wenn man so hört . . SCHULE . KREUZBERG . Kreuzberger Hauptschule is' irgendwie . so 'n bisschen /I.: hmhm hmhm / . . hm . SCHWIERIG . /I.:hmhm/ aber ich wollte unbe- also ich . erstens wollt' ich in 'n SCHULDienst /I.:hmhm/ . und dann hab' ich gedacht na wenn ich jetzt' die Chance nich' nutze . wann krieg' ich sie wieder /I.:hmhm/ . .. und dann hat 's mir des hier so 'n bisschen . hat se mir des hier erzählt wie des so . äh . . na abläuft nich' aber wie . wie . wie wie . dass es hier ANDERS is' als an andern Hauptschulen /I.: hmhm hmhm / . da hab' ich gedacht naja eigentlich vom Prinzip . könnt' ich mich darauf schon einstell'n . /I.:hmhm/ weil das so 'n bisschen . .. ähm . .. ja anders is' als andre Schule und Lebenskunde is' schon anders gewesen und /I.: hmhm hmhm/ fand ich sehr angenehm und da hab' ich gedacht naja dann kann man ja hier irgendwie versuchen da so 'n bisschen /I.:hmhm/ . bisschen weiterzumachen . ja und dann hab' ich . . von von jetzt' auf gleich im Grunde genommt hab' ich mein' Arbeitsvertrag unterschrieben und hab' dann ab ersten Januar /I.:hmhm/ . war ich dann hier . an der Schule . . .

Indem Frau Becker die in einer eingelassenen Konstruktion thematisierten Bedenken bezüglich des Schultyps, der Klientel und der sozialstrukturellen Rahmenbedingungen mit knappen Stichworten benennt, dokumentieren sich die Schwierigkeiten, in Bezug auf die angesprochene Handlungspraxis eine nach außen vertretbare Position einzunehmen. Die Interviewpartnerin hat noch keine angemessene Sprache dafür gefunden, den Umgang mit einer stigmatisierten Handlungspraxis in nicht-stigmatisierender Form zu benennen. Der hier vorliegende Konflikt zu bestehenden berufsbiographischen Entwürfen akzentuiert wiederum nochmals, dass im Anschluss an die für Frau Becker relevante a priori vorausgesetzte Verortung im Lehrerberuf die Realisierung des Handlungsschemas 'Einmündung in den Staatsdienst' anhand Nutzung der Gelegenheitsstrukturen

im Vordergrund steht, auch wenn Frau Becker durch selbstkorrigierenden Abbruch, Relativierung ("ich wollte unbe- also ich erstens wollt' ich") und Legitimierung eine direkte Fokussierung dieses Handlungsschemas im Rahmen der Selbstpräsentation vermeidet.

Demgegenüber wird - anknüpfend an den Modus der Kontextualisierung - der Schulversuch als gegebener und zu akzeptierender Begleitfaktor im Kontext des dominierenden Handlungsschemas verstanden. Positive Anknüpfungspunkte bestehen zum einen darin, dass das durch die Rahmenbedingungen des Schulversuchs gegebene Abweichen von Konventionen ("dass es hier anders is' als an andern Hauptschulen") eine Relativierung der diesbezüglichen Befürchtungen ermöglicht und dass zum anderen Bezüge zu positiven berufsbio-graphischen Erfahrungen hergestellt werden. Indem Frau Becker eine Analogie zu der als erfolgreich und bereichernd erlebten Anpassung an die ebenfalls von bestehenden Erwartungsmustern abweichenden Rahmenbedingungen des Lebenskundeunterrichts herstellt, entsteht ein zumindest partielles Passungsverhältnis zwischen beruflichen Gelegenheitsstrukturen und berufsbio-graphischen Handlungsschemata.

In der folgenden Passage geht Frau Becker berichtend-evaluativ auf die ersten Erfahrungen mit der Praxis im Rahmen des Schulversuchs ein.

(Verhältnis zum Schulversuch: 768-792)

irgendwie . . und ich war . als ich da im Dezember dann aufgehört hab' und denn im Januar hier anfangen sollte hat ich die . große Angst hier im Januar herzukomm' den ersten Tag und nich' w- zu wissen . /I.: hm / was ich nu' mache . /I.:ja/ und über die Feiertage . .. hab' ich mir dann echt also . war ich dann echt ha' ich jedacht jetzt musste ja noch was machen und was . (holt Luft) und da hat mir Frau Lorenz mehr oder weniger gesagt also . dass ich . MITlaufe ne . /I.:hmhm/ dass ich so . /I.:hm/ und das muss ich sagen hab' ich den Januar als . SEHR angenehm empfunden /I.: hm hm/ weil man . durch die Arena mit mit Michael Albrecht . die /I.:hm/ äh äh . .. da hab' ich die so diesen ERSTEN EINDruck gewonnen und das 'n Eindruck der ein' auch irgendwo geprägt hat . also /I.: hm / wenn man das da SO geSEHEN hat . /I.:hm/ denn . ORIENTIERT man sich daran . wenn man vorher sowas noch nie gemacht hat . /I.: hmhm / is' das so 'ne Orientierung gewesen . /I.: hm / mit der ich auch . GUT umgeh'n konnte . und das hat auch nach nach . zwei Wochen . . ham die Schüler mich auch als . nich' nur jemand' der dort . mit DRIN saß sondern . /I.:hm/ wir ham uns denn ja auch schon abgewechselt . ich hab' mal was gemacht . und die ham mich denn sofort . also . nich' sofort sondern die ham mich nach zwei Wochen /I.: hm / war ich dann für die auch geNAU SO Ansprechpartner wie /I.: hm / . wie Michael und . die fragen mich JETZ' immer noch warum /I.: hm / ich nich' . bei ihnen /I.: hm / mehr in 'er Arena bin /I.: hm . hmhm/ . ..

Der als Problem erlebte Konflikt, ohne adäquate Vorbereitung im laufenden Schuljahr als professionelle Akteurin in eine durch reformbedingte Besonderheiten gekennzeichnete schulische Handlungspraxis einzusteigen, kann - korrespondierend mit dem Modus der Kontextuierung - gelöst werden, indem die vorübergehende Hospitation im Unter-

richt eines Kollegen die Wahrnehmung des Kontextes aus einer noch nicht verantwortlichen Beobachterposition ermöglicht. Gleichzeitig wird dabei nochmals deutlich, dass das hier implizierte Muster reaktiver Anpassung untrennbar mit der Dimension eines aktiv gestaltenden Zugriffs auf die Praxis verknüpft ist: Die Wahrnehmung der von dem Kollegen gestalteten Unterrichtspraxis, die als übereinstimmend mit eigenen impliziten Maßstäben erlebt wird ("mit der ich auch gut umgeh'n konnte"), stellt ein orientierendes Modell für das eigene professionelle Handeln dar. Dabei scheint insbesondere die Potentialität gelungener Handlungspraxis einen zentralen Orientierungsfaktor für weiteres Handeln zu repräsentieren. Dies bezieht sich nicht nur auf den Einblick in eine als funktionierend erlebte Lernumgebung, sondern auch auf die Erfahrung, von den Schülern in der Lehrerrolle sowie als "Ansprechpartner" akzeptiert zu werden. Es konnten also Selbstwirksamkeitserfahrungen als handlungsorientierende Selbstvergewisserung gemacht werden.

Im Folgenden geht es um die Erfahrungen mit der Arena, die sie nach der Hospitationsphase übernimmt, um einen krankheitsbedingt längerfristig ausfallenden Kollegen zu vertreten. Frau Becker beginnt mit der stichwortartigen Skizzierung ihrer didaktischen Gestaltungsvorschläge.

(Verhältnis zum Schulversuch: 836-857)

und da hat' ich denn diese VORstellung . dass ich das genauso machen möchte wie . /I.:hmhm/ . . wie bei Michael . /I.: hm / mit diesem WOCHENarbeitsplan . und dass jeder was ANDERES macht und . /I.:hm/ dass sie ALLEIN entSCHEIDEN könn' . WANN sie was machen . /I.: hm / aber dass irgendwie am Ende was Dasteh'n muss und /I.: hm / . . . REGELN dass ich Regel- . ich möcht' eben REGELN aufstell'n /I.: hm / nach den' se sich auch HALTEN dass eben der /I.: hm / . . . naja . da sind wir jetz' immer noch bei (lacht) /I.:hmhm/ in der in der . VerWIRKLICHUNG meiner . meiner Ziele . wobei ich da . die . die Schüler . . man sagt ja immer man soll die Schüler da abhol'n wo sie stehen . /I.:hm hm/ und sie standen eben nicht da wo ich . wo ich des erwartet hab' . /I.:hm hmhm/ sondern . . noch . noch weiter vorne . /I.: hm / also . . /I.:hm/ und da tasten wir uns eben so langsam . . /I.: hm / so langsam tasten wir uns ran ne . und fü- . für die Schüler ist das schwer . . weil die bei . Herrn Meier . . äh . 'n ändern . 'n ändern STIL gewohnt war'n . /I.:hmhm hm/ . . . und ich nu' als NEUE Lehrerin . mit . /I.: hm / äh . VORSTELLungen von dem wie 's mal abläuft . /I.:(lacht) hm/ da prall'n wir doch ganz schön auf'nander . /I.:aha/ und das sind dann schon . also die ersten zwei Wochen war'n ganz schöne Kämpfe . /

Ausgangspunkt für die Verortung in der Praxis des Schulversuchs ist auch hier der gestaltungsorientierte Modus der Kontextuierung, indem ausgehend von den Erfahrungen mit der Unterrichtspraxis des Kollegen Frau Becker der Übernahme der Arena mit einem durch konkrete didaktische Aktivitätsszenarien gekennzeichneten Entwurf gegenübertritt. Damit dokumentiert sich, dass der Entwurf von Handlungsschemata für die Praxis zwar als Basis für das Arbeitsbündnis vorausgesetzt wird, dass jedoch die Umsetzung des professionellen Gestaltungsentwurfs als Gegenstand gemeinsamer, also

die Schüler einschließender Praxis verstanden wird: "da sind wir jetzt' immer noch bei in der Verwirklichung meiner Ziele".

Das Zurückführen der Diskrepanzen zwischen Entwurf und enaktierter Praxis auf das von den eigenen Erwartungen abweichende Entwicklungsstadium der Schüler impliziert - wiederum einhergehend mit dem Modus der Kontextualisierung- dass zum einen das Verhalten der Klientel als Ausgangsbedingung für die Handlungspraxis akzeptiert wird, dass jedoch zum anderen eine sich an den eigenen Entwurf annähernde Weiterentwicklung, also die Potentialität gelungener Praxis als Frage der Entwicklung selbstverständlich vorausgesetzt wird.

Indem die gemeinsame Handlungspraxis als Aufeinanderprallen von diskrepanten Vorstellungen der Akteure erlebt wird, dokumentiert sich nochmals die von Frau Becker vorausgesetzte Anerkennung sowohl der Perspektive der Klientel ("für die Schüler ist das schwer") als auch der Perspektive der professionellen Akteurin, die mit einem Gestaltungs- und Steuerungsanspruch an die Handlungspraxis herantritt. Damit ist weiterhin impliziert, dass die Konflikthaftigkeit der Praxis nicht als Störfaktor oder als Angriff auf die eigene Person, sondern in versachlichendem, entemotionalisierendem Modus als nachvollziehbares, quasi natürliches Aufeinanderprallen von Gegensätzen akzeptiert wird.

In der folgenden Passage thematisiert Frau Becker beschreibend eine konkrete Situation aus den ersten Wochen des Arenenunterrichts.

(Verhältnis zum Schulversuch: 1102-1114)

also . dass ich JEDES MAL . sie WIEder NERVE und sage . HIER . Fehlzeiten . wo warst du /I.: hm / . was is' gewesen /I.: hm / . . hm hm (imitierend) und das die /I.: hm (lacht)/ . MERKEN dadurch dass ich JEDES MAL wieder ankomme . und ihnen /I.: ja / nich' von der Pelle rücke . /I.:hm/ dass die mich auch langsam . . akzeptIER'N . /I.:aha . hmhm / dass sie mich also auch . ähm . dann kam . dann ham wir so 'n bisschen RUHE drin gehabt . /I.:hm/ dann hab' ich EIN MAL Tagesplan . da war ich so begeistert . da hab' ich vorher so VIELe GedANKen gemacht . /I.:hm/ da ham die tatsÄCHLICH . . . ZWEI STUNDEN lang gesessen und ham geARBEITET . /I.:hm . hm / ich hab' am Fenster gestand'n hab' gedacht . . so . genau SO . muss es beim nächsten Mal auch wieder sein .

Die handlungspraktische Etablierung eines Arbeitsbündnisses umfasst neben der Akzeptanz der Klientel auch den Einsatz für die nicht als Voraussetzung gegebene Anerkennung der professionellen Akteurin durch die Klientel. Indem in diesem Kontext der interaktiven und instistierenden ("dadurch dass ich jedes mal wieder ankomme") Herstellung von Anerkennung der Verweis auf die durch die institutionellen Rahmenbedingungen gegebene Schulpflicht erfolgt ("hier Fehlzeiten wo warst du"), dokumentiert sich das Zusammenspiel von Annahme des gesellschaftlichen Auftrags sowie Einsatz

des Mandats zur interaktiven Knüpfung des Bündnisses. Die Akzeptanz der professionellen Akteurin durch die Klientel beruht auf der interaktiven Verdeutlichung der handlungsorientierenden Relevanz des Mandats.

Das Arbeitsbündnis, dessen Konstitution hier als gegenseitiges Anerkennen der Akteure verstanden wird, ist wiederum die Basis für gelungene, das heißt, mit dem Gestaltungsentwurf übereinstimmende Unterrichtspraxis, die - wie der Verweis auf den "Tagesplan" und das konzentrierte Arbeiten der Schüler dokumentiert - eine Umsetzung des Auftrags der Initiierung von Lehr-Lernprozessen umfasst. Der hohe Indexikalitätsgrad der beschriebenen Episode deutet darauf hin, dass die hier dargestellte Enaktierung eines Gestaltungsentwurfs ("hab' ich vorher so viele Gedanken gemacht") als Selbstwirksamkeitserfahrung eigenen Handelns eine Orientierung für die weitere Gestaltung der Handlungspraxis darstellt: "genau so muss es beim nächsten Mal auch wieder sein".

Die Schulversuchsthematik verdeutlicht in Bezug auf den hier unterliegende Orientierungsrahmen nochmals die Relevanz des Handlungsschemas 'Einmündung in den Lehrerberuf', in deren Kontext die Mitwirkung an dem Schulversuch Funktion eines Mittels zum Zweck hat. Positive Anknüpfungspunkte für eine Verortung im Schulversuch bestehen darin, dass durch die Reformbedingungen zum einen das Sich-Einlassen auf den Schultyp Hauptschule erleichtert wird und zum anderen in allgemein skizzierter Form Passungen zu vorherigen berufsbio-graphischen Erfahrungen identifiziert werden.

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangskonstellation erfolgt die Verortung im Schulversuch mit einer Fokussierung der aktuell erlebten Handlungspraxis. Korrespondierend mit dem Modus der gestaltungsorientierten Kontextuierung wird der Schulversuch als Rahmenbedingung für autarkes professionelles Handeln begriffen, das auf der Ausbildung eines subjektiven Professionalitätsbegriffs beruht. Einhergehend mit der dominanten, a priori vorausgesetzten Verortung im Lehrerberuf ist dabei weniger die Orientierung an den spezifischen Zielen des Schulversuchs, sondern die Verpflichtung gegenüber dem gesellschaftlichen Auftrag und der institutionellen Rahmung von Schule relevant. Gestützt durch das gesellschaftliche Mandat und ausgehend von einer Akzeptanz der Klientel sowie der interaktiven Durchsetzung einer Anerkennung der eigenen Rolle durch die Schüler ist das Zentrum professionellen Handelns die Etablierung von Arbeitsbündnissen mit den Schülern.

Die Umsetzung der eigenen Gestaltungsentwürfe wird dabei als Gegenstand gemeinsamer, auf den Entwicklungsstand der Klientel abgestimmter, aber am Entwurf orientierter Handlungspraxis verstanden.

5.3.1.4. Zusammenfassung

Ausgehend von einer berufsbiographischen Konstruktion, die durch eine a priori vorausgesetzte Gewissheit in Bezug auf die Verortung im Lehrerberuf gekennzeichnet ist, stellt für den hier unterliegenden Orientierungsrahmen das Handlungsschema 'Einmündung in den Lehrerberuf' die Grundlage zur Steuerung der Berufsbiographie dar. Der Schulversuch hat in diesem Zusammenhang die Funktion eines durch spezifische Merkmale geprägten Kontextes zur Realisierung des fokussierten Handlungsschemas.

Kennzeichnend für den hier vorliegenden Orientierungsrahmen ist die Präsenz der beruflichen Handlungspraxis, die sich auf der Ebene der Texte in einer Verzahnung theoretischer und argumentativer Elemente mit erfahrungsgebundenen narrativ-beschreibenden Elementen manifestiert. Die Erfahrungsaufschichtung der Handlungsebene sowie reflexiv verfügbare theoretische Maximen sind zu einem Amalgam enaktierter Theorie bzw. theoretisch gestützter Praxis zusammengeschmolzen.

Der Zugang zur Handlungspraxis erfolgt im Modus gestaltungsorientierter Kontextualisierung, indem durch eine Kombination aus reaktiver Anpassung auf der einen sowie aktiver Nutzung und Gestaltung auf der anderen Seite Passungen zwischen Rahmenbedingungen und beruflichem Handeln hergestellt werden. Dieser Modus lässt sich auch in Bezug auf den Umgang mit dem Schulversuch identifizieren.

Korrespondierend mit der a priori vorausgesetzten Verortung im Lehrerberuf stellt die Annahme des gesellschaftlichen Auftrags, Lehr-Lernprozesse zu initiieren die Grundlage für die Definition der eigenen Rolle sowie der Gestaltung des Arbeitsbündnisses dar. Die prinzipielle Annahme des Mandats ist dabei kein einmaliger Vorgang, sondern manifestiert sich in kontinuierlichen praxisbegleitenden Rückversicherungsbewegungen in Bezug auf die als Absicherung erlebte Übereinstimmung mit dem Mandat auf der einen Seite sowie der Auslotung von persönlich zu verantwortenden Spielräumen und der Ausbildung eines subjektiven Professionalitätsbegriffs auf der anderen Seite.

Für den Zugang zur Handlungspraxis heißt dies, dass die Verantwortung für die Gestaltung und Etablierung gelungener Arbeitsbündnisse sowie darauf basierender gelungener Lehr-Lernprozesse übernommen wird und dass die diesbezügliche Steuerungsfunktion als Bestandteil der Lehrerrolle akzeptiert wird. Das Arbeitsbündnis wird dabei als ein auf reziproker Anerkennung der Akteure beruhendes Beziehungsverhältnis verstanden, das nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, sondern einerseits als Resultat gelungenen professionellen Handelns erlebt wird und andererseits auf dem Gewinnen eines Einverständnisses von Seiten der Schüler beruht.

Ausgangspunkt ist in diesem Zusammenhang die Akzeptanz und Anerkennung der Klientel, die sich unter anderem in der Wahrnehmung existentieller Bedürfnisse und Problemlagen anhand empathischer Perspektivenübernahme manifestiert. Die Fokussierung der Klientenperspektive stellt die Grundlage dafür dar, zum einen den als verpflichtend erlebten Auftrag in selbst verantworteter Form an die Praxis anzupassen, zum anderen die Anerkennung und Akzeptanz der Klientel in der Interaktionspraxis zum Ausdruck zu bringen.

Verzahnt ist die Fokussierung der Klientenebene mit dem Anspruch einer Anerkennung der Professionellenrolle in ihrer Verantwortung und Steuerung übernehmenden Funktion. Anhand eines Modus des In-Verhandlung-Tretens wird das Eingehen auf die Schüler an das Definieren von Bedingungen und Forderungen geknüpft, die nicht willkürlich, sondern durch das gesellschaftliche Mandat gestützt sind. Die Beziehungspraxis des Arbeitsbündnisses als reziprokes Anerkennungsverhältnis bietet einerseits die Grundlage dafür, dass Lehr-Lernprozesse initiiert werden können, andererseits ist der Fokus Lernen bereits Bestandteil des Aushandlungsprozesses.

Der Schulversuch stellt im Rahmen der hier unterliegenden Orientierung die Gelegenheitsstruktur zur Entfaltung autarken professionellen Handelns dar. Abgesehen von berufsbiographischen Passungslinien ergeben sich aus den spezifischen Bedingungen des Schulversuchs sowie aus der Reformprogrammatis keine zentralen Orientierungsfaktoren für die Handlungsebene.

5.3.2. Der Fall Fend

Frau Fend wird 1948 in Süddeutschland geboren und absolviert dort nach dem Abitur ein Lehrerstudium an einer Pädagogischen Hochschule. Nach dem Abschluss des Studiums nimmt sie im Alter von 22 Jahren ein Studium der Erziehungswissenschaften auf, das sie 1975 mit dem Diplom abschließt. Für die zweite Ausbildungsphase bewirbt sie sich in Berlin und tritt 1976 eine Stelle als Referendarin an der Versuchsschule an. Nach dem Abschluss des Referendariats mit dem zweiten Staatsexamen bleibt sie an der Schule und gehört zu der Gruppe des Kollegiums, die an der Initiierung des Schulversuchs beteiligt war. Im ersten Versuchsjahr leitet sie gemeinsam mit zwei weiteren Kollegen eine Doppel-Arena.

5.3.2.1. Beruf und Biographie

Frau Fend beginnt in ihrer an den Erzählstimulus anknüpfenden Eingangserzählung mit dem Antritt des Referendariats an der Versuchsschule, d.h. der berufliche Werdegang ist für sie mit der Phase der Berufstätigkeit inklusive der ersten Ausbildungsphase verbunden.

Sie präsentiert eine durch abgrenzbare Phasen und Umschlagpunkte gegliederte sowie durch Reflektionen und Stellungnahmen abgestützte ausgeformte berufsbiographische Konstruktion, ohne auf den außerberuflichen Lebensbereich einzugehen. Die knappe Thematisierung der Studienphase sowie der damit einhergehenden Entscheidungsprozesse verweisen auf einen entwurfsorientierten und zugleich reversiblen Zugriff. Einerseits werden die für die jeweilige Phase, so etwa des Referendariats bestehenden Entwürfe trotz problematischer Rahmenbedingungen bis zum Abschluss durchgeführt, andererseits wird der ursprünglich gefasste Plan, nach dem zweiten Staatsexamen an die Uni zurückzukehren, aufgrund positiver Praxiserfahrungen revidiert.

Die berufsbiographische Selbstpräsentation umfasst die Darstellung der eigenen professionellen Entwicklung sowie die daran anschließende Thematisierung des Schulentwicklungsprozesses bis hin zum Schulversuch.

Als zentralen Bezugspunkt in Zusammenhang mit der professionellen Entwicklung stellt Frau Fend einen kompetenzbezogenen Konsolidierungsprozess des 'Professionell-Werdens' dar, der eine Verortung im Lehrerberuf zum Resultat hat. Diese Verortung ist somit das Ergebnis eines langjährigen Entwicklungsprozesses, der insbesondere in Bezug auf die Anfangsphase als krisenhaft dargestellt wird: "hab' also viele Tiefen erlebt muss ich sagen" (35-36). Erlebt wird dieser Professionalisierungsprozess als bewusst gesteuerte und kontrollierte Entwicklung, basierend auf einer kritischen Beobachtung, Reflektion und Korrektur des eigenen Verhaltens in der Unterrichtspraxis: "ich wurde immer lauter dann hab' ich irgendwann geschrien in den Klassen dann kam- bin ich nach Hause gegangen ich hab' nur noch geheult ich hab' gedacht warum schreie ich ich hab' in meinem ganzen Leben noch nie geschrien ne schraub's zurück also weg davon" (184-188).

In inhaltlicher Hinsicht bezieht sich die berufliche Verortung auf verschiedene Dimensionen, so thematisiert Frau Fend neben dem Aufbau von Expertise, dem kontinuierlichen Besserwerden im Beruf in diesem Zusammenhang vor allem das Passungserleben in Bezug auf die Hauptschulklientel, das die reziproke Akzeptanz von Professionellem und Klientel umfasst. Die Validierung der Berufswahl als Ausdruck einer

immer wieder aktualisierten Bestätigung der Verortung im Beruf wird dabei explizit in Zusammenhang mit der Härte der Interaktions- und Arbeitsbedingungen gebracht: "ich glaube, was ganz wichtig is' dass man das Gefühl hat oder dass ich halt das Gefühl habe ich bin am richtigen Ort obwohl er so schwer is' und obwohl es so hart is' und obwohl's soviel Kraft kostet un' ich mach's gern" (339-342).

Kontextuiert wird der auf die eigene Handlungspraxis bezogene Entwicklungsprozess durch die kooperative Bearbeitung von Problemen auf der institutionell-organisationalen Ebene, indem kollegial gestützter Widerstand gegen deprofessionalisierende Bedingungen geleistet wird, um konkrete Verbesserungen der organisationalen Rahmenbedingungen durchzusetzen. Die Erfahrung kollegialer Selbstwirksamkeit beginnt in der Phase des Referendariats, als Frau Fend durch die Unterstützung von Kollegen die fehlende Betreuung kompensiert, setzt sich über weitere berufsbegleitende Erfahrungen wie den erfolgreiche Einsatz für kleinere Klassen bis hin zu dem von einem Teil des Kollegiums getragenen Reformansatz fort, aus dem schließlich der Schulversuch resultiert.

Zentral für die hier skizzierte berufsbiographische Konstruktion ist das Handlungsschema der Entwicklung in Auseinandersetzung mit als krisenhaft erlebten Anforderungen der Handlungspraxis. Die durch Krisenbearbeitung initiierte Weiterentwicklung führt in Zusammenhang mit einem Passungserleben in Bezug auf die Hauptschulklientel zu einer professionalisierten Verortung im Sinne eines kompetenzgestützten, konsolidierten 'Angekommenseins' im Lehrerberuf. Kontextuiert wird der persönliche Professionalisierungsprozess durch die Entwicklung und Umsetzung kollegial artikulierter Handlungsschemata zur Gestaltung der schulischen Handlungspraxis auf der organisationalen Ebene.

5.3.2.2. Der Zugang zur pädagogischen Handlungspraxis

Die ausgewählte Passage beginnt mit einer an die vorher explizierte Beschreibung beruflicher Handlungspraxis anknüpfende Aufforderung der Interviewerin, die eigene Person in Zusammenhang mit der Ausübung des Berufes zum Thema zu machen. Die Interviewpartnerin antwortet im Modus einer Orientierungstheorie, die durch eingelagerte Beschreibungen exemplifiziert wird.

(Verhältnis zu Schülern: 353-367)

I.: wie würden Sie 's denn überhaupt beschreiben wie Sie SIND als Lehrerin (fragend) . . .

F.: (holt Luft) pfff (11 Sek) also das Grundgefühl ist . äh erstmal so dass ich . diese Schüler mag . diese . dass mich DIESE schwierigen /I.: hm / Menschen int'ressieren . so . . /I.:hm/ ich HOFFE . dass ich . . davon ausgehend ihnen . . rüberbringen kann . . also mein Int'resse an ihnen . /I.:hm/ (3 Sek) ähm . ich möchte dass die was lernen . /I.:hm/ das is' also . das is' etwas was mir GANZ WICHTIG is' und worüber ich auch mit ihnen immer wieder rede . /I.:hm/ ich erKLÄRE VIEL . /I.:hm/ also ich äh . . ähm war es auch vor dieser v- v- . vor dem . vor der Arena GEWOHNT . . äh . i- in Projekten zu arbeiten /I.: hm / also in . so dass die Schüler IMMER wissen was mir machen . /I.:hm . hm / also ich verschaff' denen 'nen Überblick über . . das was kommt . die nächsten Wochen /I.: hm / . . ähm . . . also ich will dass sie . sie sind zwar . ma' kann jetzt' nich' sagen sie gestalten ihren Lernprozess mit . das hat . /I.: hm / des klappt SELTEN . /I.:hm/ des klappt in ab AUSnahmefällen JA . /I.:hm/ ansonsten st- . l- l- geb ICH den VOR . /I.:hm/ aber ich möchte halt immer dass sie ihn SEHEN . . /I.: hm / den WEG . den wir /I.: hm / gehen . und de- . die INHALTE die kommen . ne /I.:hm/ . . . und äh (3 Sek)

Der verzögerte Redebeginn verweist auf die Explikation einer reflektiert präsentierten Orientierungstheorie. Indem die Interviewpartnerin die theoretische Konstruktion von dem Begriff des "Grundgefühls" ableitet, dokumentiert sich eine Figur kognitiv-emotionaler Verknüpfung: Die bewusst reflektierte Theorie zur eigenen Praxis beruht auf einem emotional verankerten Interesse an der Klientel, einschließlich der daraus hervorgehenden handlungspraktischen Probleme ("dass mich diese schwierigen Menschen int'ressieren"). Die emotional verankerte Akzeptanz der Klientel wird dabei nicht nur als Grundbedingung professioneller Handlungspraxis dargestellt, sondern ist darüber hinaus Bestandteil der Zieldefinition professionellen Handelns, so dass Akzeptanz der Klientel und das auf die Initiierung von Lernprozessen bezogene Mandatsverständnis die miteinander verknüpften Faktoren eines 'professionellen Bekenntnisses zur beruflichen Aufgabe' bilden.

Das Lernen der Schüler als zentrales Anliegen professioneller Praxis wird dabei nicht als selbstverständlicher, von allen beteiligten Akteuren akzeptierter Bestandteil des Mandats vorausgesetzt, sondern als Gegenstand expliziter Kommunikation mit den Schülern gezielt thematisiert. In diesem Vorgang dokumentieren sich zwei miteinander verknüpfte Aspekte. Zum einen verweist die Anregung einer bewussten Wahrnehmung des Lernprozesses durch das Explizitmachen der Phasen des Wissenserwerbs auf die Enaktierung der Theorie. Das orientierungstheoretisch repräsentierte Mandatsverständnis wird auf die Enaktierungsbedingungen der konkreten Praxissituation 'heruntergebrochen' . Zum anderen impliziert dieses 'Herunterbrechen' auf die Praxisbedingungen, dass ein prinzipiell handlungsleitender, idealtypischer Lernbegriff in Bezug auf die Potentiale der Klientel transformiert wird. Das Ideal eines eigenständig gesteuerten Lernprozesses wird also angesichts der Enaktierungsprobleme nicht aufgegeben,

sondern auf dem Niveau einer Vorstufe - der nachvollziehenden, durch die Lehrerin geleiteten Wahrnehmung des Lernprozesses - realisiert.

Abgesetzt durch verschiedene Markierer geht Frau Fend im Folgenden auf einen weiteren Aspekt der Fragestellung - ihr eigenes Verhalten in Zusammenhang mit der Unterrichtspraxis - ein, indem sie die einleitende Orientierungstheorie durch eingelagerte Konstruktionen exemplifiziert.

(Verhältnis zu Schülern: 367-383)

so un' . . ich GLAUBE ich bin . . also ich bin sehr eNERgisch . /I.:hm/ un' ich bin auch manchmal domiNANT . /I.:hm/ . . . un' äh (5 Sek) un' verSUCHE . versuche IMMER . 'ne 'ne Atmosphäre zu schaffen . . WO . LERNEN . GEHT . /I.:hm . . hmhm/ . . also ich . kann 's . ich find' 's UNmöglich wenn 's Chaos is' oder so /I.: hm / . weil ich einfach weiß . dann geh'n die unbefriedigt raus . un' ICH /I.: hm . hm/ also ich versuch' auch in Vertretungsstunden . . versuch' immer . . äh . . . so (3 Sek) JA . EHER zu BERUHIGEN . /I.: ja . hmhm / ne . um dann . IRGENDWAS zu machen /I.: hm hm / . ne . also wenn man 'ne kurzfristige Vertretung kriegt un' nich' weiß /I.: hm / die Gruppe nich' kennt . nich' weiß /I.: hm / was man machen soll ne . /I.:hm/ . dann versuch' ich immer ERST es . so anzueh'n . /I.:hm/ dass die . zur RUHE kommen . /I.: ja / un' dann überLEG' ich ne . was machen wa /I.: hm / jetz' . was könn' kann ich euch anbieten und so versuch' ich 's natürlich jetz' in in den Klassen in den ich Unterr- regelmäßig Unterricht habe auch . /I.:hm/ ne . /I.:hm/ also ich lasse ZEIT . wenn ich /I.: hm / rein komme . /I.:hm/ äh . . dass sie ANkommen . /I.: hm / dass . ähm . GeSPRÄCHE manchmal laufen . /I.: hm / KLEINE Gespräche /I.:hm/ ne . einfach damit . . damit . hu- . äh . ENTSPANNUNG . RUHE entsteht ne /I.: ja . hm/ un' . . DANN möcht' ich aber halt auch dass dann . das Material da is' . /I.:hm/ dass . äh . . dass man an was ANknüpfen kann . oder /I.:hm/ . dass man eben dann arbeiten kann . ne /I.: hm / .

Indem das Persönlichkeitsmerkmal interaktiver Durchsetzungsfähigkeit, das sich Frau Fend inklusive seiner negativen Zuspitzung selbst zuschreibt ("ich bin auch manchmal dominant") in Bezug auf die Funktion innerhalb des beruflichen Handlungskontextes ausgeführt wird, dokumentiert sich der gezielte Einsatz persönlichkeitsbezogener Verhaltensmerkmale zur Bewältigung beruflicher Anforderungen - wie etwa der Etablierung einer lernorientierten Unterrichtssituation. Die präzisierende Einlagerung eines negativen Horizontes, der mit dem Begriff des "Chaos" und der Unzufriedenheit aller am Arbeitsbündnis Beteiligten in Verbindung gebracht wird, verdeutlicht dabei, dass in Bezug auf den positiven Horizont einer lernorientierten Praxissituation ein Konsens zwischen Lehrer- und Schülerposition unterstellt wird. Der Einsatz ihres Durchsetzungspotentials, das gegebenenfalls ein Dominieren der Interaktionssituation impliziert, wird als Mittel zur Etablierung eines auf einem allgemeinen Konsens basierenden Arbeitsbündnisses gesehen.

Indem Frau Fend in Zusammenhang mit der exemplifizierenden Präzisierung auf ihr Vorgehen im Zusammenhang mit dem Beginn einer typischen Vertretungsstunde eingeht, wählt sie eine handlungspraktische Ausnahmesituation. Zum einen dokumentiert

sich darin der Versuch der Erschließung des impliziten Handlungswissens, der möglicherweise anhand der Reflektion einer weniger durch Routinen und fest etablierte Handlungsmuster geprägten Ausnahmesituation leichter zu realisieren ist. Zum anderen dokumentiert sich in der anschließenden Generalisierung des Vorgehens am Stundenbeginn, dass Frau Fend ihr Handlungswissen selbst unter Ausnahmebedingungen als stabil und verlässlich enaktierbar erlebt.

Mit dem Perspektivwechsel auf die Praxis mit regelmäßigen Lerngruppen steigert Frau Fend das Detaillierungsniveau der sich verdichtenden Beschreibung und stellt die erste Phase als tolerierendes Zulassen von nicht unterrichtsbezogenen Schüleraktivitäten dar, aus der unter der Beobachtung der Lehrerin ein Zustand von Entspannung und Ruhe in der Lerngruppe entsteht. Diese erste Phase wird kontrastiert mit einer direkt intervenierenden Übernahme der Steuerungsinitiative und der Durchsetzung von Relevanzsetzungen durch sie als Lehrerin. Die abgrenzenden Partikel "dann" und "aber" verdeutlichen, dass die abwartende Toleranz gegenüber Schülergesprächen als gezielt dosiertes Mittel eingesetzt wird, um die Voraussetzungen für die erfolgreiche Durchsetzung einer am Lernen orientierten ("dass man eben dann arbeiten kann") Praxis herzustellen.

Der im Zuge der vorangegangenen Beschreibung gefundene Modus der komprimierten, exemplarisch verdichteten Beschreibung der unterrichtsbezogenen Handlungspraxis wird auch in der daran anschließenden Passage fortgesetzt. Frau Fend geht darauf ein, wie sie die Fokussierung von Lernprozessen im Unterricht gewährleistet.

(Verhältnis zu Schülern: 384-395)

und versuch' auch IMMER WIEDER ihn' zu erklären . warum ich das jetzt' mache . /I.:hm . hm / ne . also auch in GeSCHICHTE . ne /I.: hm / dass ich dass ich AUSWÄHLE ne . un' un' . . versuche /I.: hm / ihnen zu erklären warum ich jetzt' MEINE dass das für ALLE Menschen WICHTIG is' das zu wissen /I.: hm hmhm/ . ne . /I.:hm/ oder . warum 's wichtig is' was weiß ich dass man halt 'ne . 'ne Vorstellung von EuROPA hat . /I.: hm / ne . dass man jetzt' solche Sachen nich' abschreibt sondern sich halt immer mal wieder auf diese KARTE kuckt ne . /I.:hm/ und sich klar macht GeBIRGE . es is' ja hier so dass . die Schüler . GANZ WENIG . . Vorwissen . mitbringen ne /I.: ja . hm hmhm/ also dass das also auch . eben in dieser achten Klasse . IN einer neunten Klasse /I.: hm / wird . was is' ein GeBIRGE . /I.:hm/ ja (fragend) . also das sin' einfach Dinge die . die die kenn' wir von von . da war'n wa FÜNF . /I.: hm / hama das geWUSST ne . /I.:hm/

Auf der Handlungsebene korrespondiert das zu Beginn der Passage genannte professionelle Bekenntnis zu einem an der Initiierung von Lehr-Lernprozessen orientierten Mandatsverständnis mit einer kommunikativen Plausibilisierung von Lerninhalten im Unterricht. Lehr-Lernpraxis wird nicht als selbstverständlicher, konsensuell akzeptierter Bezugspunkt des Unterrichts vorausgesetzt, sondern muss durch entsprechendes

professionelle Handeln in der Unterrichtspraxis aktiv und kontinuierlich ("immer wieder") plausibilisiert und enaktiert werden.

In dem Zusatz "dass man jetzt' solche Sachen nich' abschreibt" dokumentiert sich dabei nochmals die Verknüpfung von Orientierungstheorie und auf Enaktierung bezogener Handlungssteuerung. Der zugrundeliegende verständnisorientierte Lernbegriff ist nicht vereinbar mit Oberflächenstrategien der Informationsverarbeitung wie Abschreiben und wird dementsprechend mit konkreten unterrichtsbezogenen Handlungsalternativen in Zusammenhang gebracht: "immer mal wieder auf diese Karte kuckt ne und sich klar macht Gebirge".

Indem Frau Fend im Rahmen einer Hintergrundkonstruktion im Nachhinein das vorher genannte Beispiel der Bewusstmachung des Gebirges plausibilisiert und auf das als generelles Merkmal identifizierte geringe Vorwissen der Schüler hinweist, dokumentiert sich zum einen die der konkreten Unterrichtsgestaltung zugrunde liegende Berücksichtigung der Schülervoraussetzungen. Das Aufspannen eines mit der Interviewerin geteilten Horizontes in Bezug auf den Wissensstand in bestimmten Altersstufen dokumentiert zum anderen eine Fremdheitserfahrung in Bezug auf den Wissensstand und die Klientel vor dem Hintergrund prinzipieller, milieubedingter Differenzen im Bereich der kognitiven Entwicklung. Die Identifikation von grundsätzlichen Defiziten bei den Schülern und das Anlegen klientenbezogener, nicht mit dem eigenen Erfahrungshorizont übereinstimmender Maßstäbe verweisen dabei darauf, dass für die hier vorliegende Handlungspraxis eine Orientierung am Hilfebegriff relevant ist.

Im Folgenden setzt Frau Fend die Beschreibung der Handlungspraxis in Zusammenhang mit der Fokussierung von Lehr-Lernprozessen anhand weiterer konkreter Beispiele fort.

(Verhältnis zu Schülern: 395-413)

un' äh . . ihnen auch immer wieder BILDER zu geben . /I.:hm/ im Kopf ne . /I.:hm/ . . also ihnen . ihnen immer wieder zu . zu . so . deshalb will ich auch dass KARTEN DA sin' . wenn ich jetzt' . ich hätt' so gern PINWÄNDE in dem Raum ne /I.: hm / . die hatt' ich in mei'm ALTEN /I.: hm / Raum . dass also da immer /I.: hm / Dinge sin' . . /I.:hm/ um ihnen BILDER zu verschaffen . /I.:hm . hm / ne . die die NUR ANREGEN . ne /I.: hm / . un' un' ihnen dann letztlich 'ne Vorstellung geben /I.: hm / von der WELT . von . /I.:hm/ von . also ich geh' GANZ OFT an die Weltkarte zum Beispiel /I.: hm / . ne . /I.: hm hm / un' un' . NUR . GAR nich' jetzt' um da VORTRÄGE zu halten sondern einfach nur um um um . . ja . /I.:hm/ was GIBT 's denn . was ne . so GANZ KURZ dann /I.: hm / mal kuckt man . is' von Amerika die Rede . dann geh' ich halt HIN . kuckt mal schnell da . ne . so . ne . EINFACH dass /I.: hm ja hmhm / so dieses . . dass sie 'ne VORstellung immer mehr kriegen ne /I.: hm hm . hm/ oder ich hab' . BÜCHER DA . ich hab' v- . kauf' . immer Bücher für die Schüler auch . die ich dann allerdings im Schrank habe . /I.:hm/ und dann eben aufmache . /I.: hm / un' un' sage KUCK REIN . ne /I.: hm / . HOL dir 'n Buch oder so . /I.:hm/ weil ich merke dass es . . dass ich so über 's STURE LERNEN . . /I.: hm / NUR . . geh' ich an denen vorbei . /I.: hm / ne . also es muss . äh muss

auch sinnlich sein . /I.: hm / was nich' so ganz leicht is' immer . /I.:hmhm . hm / weil ja die Sinnlichkeit über Fernseh'n und so . die is' ja so grandios ne . . /I.:hm/ also was da den' vermittelt wird da kann ich natürlich SCHWER MIT ne /I.:hm/ also muss ich 's halt mit andern Mitteln . . /I.:hm/ mit kleineren Mitteln versuchen ne . . /I.: hm / ja . . .

In der Formulierung "ihnen auch immer wieder Bilder zu geben im Kopf" sowie in der daran anschließenden Exemplifizierung dokumentiert sich der Modus der Verknüpfung von Orientierungstheorie und handlungspraktischer Umsetzung. Das orientierungstheoretisch verankerte abstrakte Prinzip verständnisorientierten, nicht-oberflächen-bezogenen Lernens findet eine Entsprechung in dem handlungsnahen, gleichwohl allgemeinen Begriff "Bilder zu geben im Kopf", der sich auf die beiden Komponenten eines Anbietens von Bildern von Seiten der Lehrperson und den dadurch initiierten Repräsentationen bei den Schülern "im Kopf" bezieht. Dieser handlungsnahen, verdichtete Begriff korrespondiert wiederum mit konkreten Lehraktivitäten: "also ich geh' ganz oft an die Weltkarte zum Beispiel". Orientierungstheorie und Enaktierungsebene sind über handlungsnah verdichtete Begriffe korrespondierend aufeinander bezogen.

Die detaillierte Darstellung der Enaktierungsebene verweist dabei auf die Komplexität der praktischen Enaktierung von Lehr-Lernprozessen, indem die Initiation der Wissenskonstruktion bei den Schülern darüber hinaus in Zusammenhang gebracht wird mit dem adäquaten Anregungsgehalt der verwendeten Unterrichtsmaterialien, die wiederum als zu integrierender Bestandteil des unterrichtsbezogenen Lehrerhandelns verstanden werden: "un' sage kuck 'rein ne hol' dir 'n Buch".

Der hier unterliegende Orientierungsrahmen verweist auf einen Zugang zur Praxis, der durch die verdichtete Integration verschiedener Faktoren und Ebenen gekennzeichnet ist. Die emotional verankerte Akzeptanz in Bezug auf die Klientel ist eng verknüpft mit der Verpflichtung gegenüber einem Mandatsverständnis, das die Initiierung von Lernprozessen zum Zentrum hat. Akzeptanz der Klientel und Verpflichtung gegenüber dem Auftrag der Wissensvermittlung stellen die Säulen eines Selbstverständnisses dar, das mit dem Charakter eines 'professionellen Bekenntnisses' zur beruflichen Aufgabe vertreten wird.

Die Ebene orientierungstheoretischer Wissensbestände korrespondiert mit der durch die Erschließung impliziten Handlungswissens repräsentierten Ebene enaktierter Handlungspraxis durch reziproke, sich gegenseitig bedingende Verknüpfungen. Die Übereinstimmungen zwischen Theorie und Praxis manifestieren sich dabei in Zusammenhang mit folgenden Dimensionen:

Zum einen wird mit einem steuernden, gestaltenden Zugriff auf die Handlungspraxis die Enaktierung des Mandatsverständnisses durch den gezielten Einsatz unterrichtsmethodischer Mittel sowie persönlichkeitsbezogener Verhaltensdispositionen durchgesetzt, wobei die interaktive Durchsetzung gegen Widerstände zwar einerseits als professionelle Anforderung akzeptiert wird, andererseits jedoch ein diesbezüglicher prinzipieller Konsens mit der Klientel unterstellt wird.

Zum anderen dokumentiert sich die gegenseitige Bedingtheit von theoretischer und praktischer Ebene, indem das auf die Initiierung von Lernprozessen bezogene Mandatsverständnis mit einem ausdifferenzierten, abstrakten Lernbegriff eigenständigen Lernens korrespondiert, der wiederum in Bezug auf die konkreten Bedingungen der Praxis und die Voraussetzungen der Klientel adaptiert und transformiert wird. Die Professionellenfunktion ist in diesem Zusammenhang an einem Hilfebegriff orientiert, das heißt, Akzeptanz der Klientel und Wissensvermittlung stehen implizit unter dem Aspekt der Bearbeitung von Defiziten auf Seiten der Klientel.

Einen weiteren, mehrdimensional wirksamen Verknüpfungsfaktor stellt in diesem Zusammenhang der Bekenntnischarakter des professionellen Selbstverständnisses dar. Das auf die Initiierung von Lernprozessen bezogene Mandatsverständnis ist nicht nur orientierungstheoretisch explizierbar, sondern wird auch in der Handlungspraxis interaktiv repräsentiert und damit durchgesetzt, so etwa durch eine kommunikative Plausibilisierung der Lerninhalte, flankiert durch den Einsatz diesbezüglicher unterrichtsmethodischer Mittel.

Im Folgenden markiert Frau Fend durch das Wiederholen der Ausgangsfrage einen neuen Aspekt der Thematik und geht anhand einer Orientierungstheorie auf ihren Umgang mit den Schülern ein.

(Verhältnis zu Schülern: 413-421)

ja wie bin ich . . . ich GLAUBE ich bin viel freundlich auch zu den Schülern . . . also ich . ich . hm was ich HASSE is' . . so diese . diese . . MOTZerei . ne /I.: hm / . wenn se so . /I.:hm/ PASST zum ALTER . /I.:hm/ aber sie müssen sich einfach angewöhnen . bei MIR /I.: hm / wenigstens . . dass des nich' /I.: hm / normal is' . . /I.:hm hm / so . das will ich damit erreichen wenn /I.: hm / ich dann mal scharf werde ne /I.: hm / . des muss nich' sein . /I.:hm/ man kann . ma' kann . AUFGEBEN . oder ma' kann sagen ich KANN nich' MEHR . /I.:hm/ oder man kann sagen . äh /I.: hm / SO ne /I.: hm / aber . . so . ich /I.: hm / versuche also auch zu erZIEHEN . . /I.:hm/ ne /I.:hm/ . . . so . is' halt bei den' alles so nötig . . .

Indem die Feststellung, den Schülern gegenüber generell "freundlich" zu sein, umgehend durch die Thematisierung einer deutlich zum Ausdruck gebrachten, emotional begründeten Ablehnung gegenüber aggressivem und konfliktorientiertem Verhalten der

Schüler ergänzt wird, dokumentiert sich eine Koexistenz von Akzeptanz der Klientel und Ablehnung bestimmter Verhaltensweisen. Die Zuschreibung "passt zum Alter", mit der entwicklungsbedingte Ursachen für das Verhalten der Schüler eingeräumt werden, impliziert insofern eine Versachlichung der emotionalen Positionierung, als das Vorliegen persönlicher Kränkungspotentiale ausgeschlossen wird.

In der Formulierung "sie müssen sich einfach angewöhnen" dokumentiert sich wiederum der Modus enaktierter Theorie, indem deutlich wird, dass die orientierungstheoretisch explizierte Ablehnung mit der Eingrenzung der nicht erwünschten aggressiven Verhaltensweisen in der Handlungspraxis einhergeht. Hintergrund der Durchsetzung ist dabei die Definition von Verhaltensnormen ("dass des nich' normal is"), die nicht unter Berufung auf einen Verallgemeinerungsanspruch erfolgt, sondern als in der Interaktionspraxis persönlich vertretene und verantwortete Positionierung ("bei mir wenigstens"). Das Zugrundeliegen von Verhaltensnormen impliziert dabei, dass die interaktive Durchsetzung - etwa durch "scharf" werden - trotz der Exekution durch die Lehrerin nicht auf persönlicher Willkür, sondern vor dem Hintergrund einer Definition von Norm und Abweichung bzw. akzeptierten ("ma' kann aufgeben") und nicht-akzeptierten Verhaltens der Schüler stattfindet. Indem Frau Fend hier abschließend auf den Erziehungsauftrag verweist, ist gleichzeitig impliziert, dass die persönlich vertretene Enaktierung von Verhaltensnormen als Bestandteil des gesellschaftlichen Mandats und als Bestandteil der Bearbeitung gegebener beruflicher Anforderungen verstanden wird. Die darauf bezogene legitimierend-evaluative Feststellung "is halt bei den' alles so nötig" dokumentiert nochmals das Mandatsverständnis der Bearbeitung von Defiziten und des Erbringens von Hilfe und Fürsorge als Kern professioneller Leistungserbringung.

Der hier unterliegende Orientierungsrahmen lässt sich nun im Hinblick auf die Bedingungen enaktierter Theorie, also der Übereinstimmung zwischen theoretischen Wissensbeständen und Handlungspraxis näher bestimmen. Das Thema 'Umgang mit aggressiven Verhaltensweisen' verdeutlicht, dass der Modus operandi enaktierter Theorie dadurch gekennzeichnet ist, dass theoretische Überzeugungen mit interaktiv vertretenen, durch einen Durchsetzungsanspruch begleiteten Positionierungen verknüpft werden.

Der Vorgang der Enaktierung, der in diesem Zusammenhang die Durchsetzung gegen Widerstände impliziert, bedient sich dabei auf der einen Seite des Mittels der eigenen Person, indem etwa Emotionen der eigenen Position Nachdruck verleihen und indem die Definition von Verhaltensnormen persönlich vertreten wird. Auf der anderen Seite wird die Enaktierung von Verhaltensnormen nicht als persönlicher Willkürakt exekutiert, sondern an eine den Schülern kommunikativ vermittelbare Definition von Norm und

Abweichung bezüglich des Verhaltens im Unterricht geknüpft. Die grundlegende diesbezüglichen Legitimierung ist wiederum dadurch gegeben, dass das Setzen und Durchsetzen von Verhaltensnormen in der Handlungspraxis als Bestandteil des gesellschaftlichen Mandats akzeptiert wird.

Mit dem Wiederaufgreifen der Ausgangsfrage thematisiert Frau Fend anhand einer Orientierungstheorie sowie präzisierender Exemplifizierungen im Folgenden die Sanktionsfunktion im Kontext des Lehrer-Schülerverhältnisses.

(Verhältnis zu Schülern: 422-434)

wie bin ich . . ja is' unterschiedlich also i- . . . ich DENKE . ich DENKE . . . dass die Schüler . mit mir relativ gut umgehen könn' . ich glaub' ich bin durchSCHAUBAR für sie . /I.:hm/ also ich spiele keine SPIELE . /I.:hmhm . hmhm/ äh . ich SPUL mich manchmal AUF . /I.: hm / wenn ich mich . wenn ich was . sanktioNIER'n will oder so . /I.:hm/ aber da in- Innendrin . ich könnt' sofort . zwinkern mit 'n Augen dabei . /I.: hm / ja . also des MACH' ich auch oft . ne /I.: hm . hm / . dass also sie MERKEN . . Grenze . . aber /I.: hm / (3 Sek) ne . trotzdem /I.:hm/ . da is' . die Verbindung bleibt . ne /I.:hm hm / oder ich . äh . es is' 'ne Aus'andersetzung mit einem Schüler . . wenn der mich aber fünf Minuten später braucht . /I.:hm/ dann bin ich DA /I.: hm / . ganz normal /I.: hm / . GANZ NORMAL ne . /I.:hm/ so . DIESES . ich glaub' ich bin durchschaubar . weil ich nich' spiele mit ihnen . ne /I.: hm . hm hm/ ich ZEIG ihnen was ich nich' MAG . . oder was ich . für unangemessen halte . . aber . . sie können zurückgreifen . /I.:hm hm/ auf mich wenn sie Hilfe brauchen immer /I.: hm / ne . /I.:hm/ . . so .

Die positive Einschätzung des eigenen professionellen Handelns aus der Perspektive der Schüler impliziert das Unterstellen einer Passung zwischen Klientel und Handlungspraxis, die aus der eigenen Perspektive mit dem Modus der Rollendistanz in Zusammenhang gebracht wird. In Bezug auf die subjektive Wahrnehmung eigenen Handelns impliziert Rollendistanz, dass sanktionierendes Verhalten im Kontext von Konfliktsituationen nicht mit einem impulsiven Ausdruck von negativen Emotionen einhergeht, sondern als Bestandteil der Lehrfunktion instrumentell im Hinblick auf spezifische Resultate eingesetzt wird ("ich spul' mich manchmal auf").

Im Kontext des Verhältnisses zu den Schülern dokumentiert sich dabei die Vereinbarung von zwei unterschiedlichen Funktionen: das Setzen von Grenzen anhand von durchsetzungsorientiertem, sanktionierendem Verhalten geht einher mit der Aufrechterhaltung des Arbeitsbündnisses: "die Verbindung bleibt". Dies impliziert im Hinblick auf die Handlungspraxis zwei Aspekte. Zum einen erfordert es vom professionellen Akteur im Kontext des Austragens von Konflikten die Aufrechterhaltung der professionellen Zuständigkeit in Bezug auf die Bereitschaft zur Erbringung von Hilfe und Fürsorge: "wenn der mich aber fünf Minuten später braucht dann bin ich da". Zum anderen muss in diesem Zusammenhang die Einheit der beiden konfligierenden Dimensionen den Schülern gegenüber in nachvollziehbarer Weise vermittelt werden, damit auch diese

das Arbeitsbündnis aufrecht erhalten. Damit ist impliziert, dass die beiden konfligierenden Handlungsdimensionen parallel zueinander repräsentiert werden: "also des mach' ich auch oft ne dass also sie merken Grenze aber ne trotzdem".

Im Hinblick auf den hier unterliegenden Orientierungsrahmen lässt sich ergänzen, dass der Umgang mit konfliktorientierten, aggressiven Verhaltensweisen der Klientel insofern einen exemplarischen Bewährungskontext für professionelles Handeln repräsentiert, als sich hier grundlegende Aspekte der professioneller Kernpraxis manifestieren.

Die zentrale handlungspraktische Herausforderung besteht dabei in der Vereinbarung zweier konfligierender Faktoren, des Setzens und Durchsetzens von Verhaltensnormen durch den Einsatz sanktionierenden Verhaltens auf der einen sowie der Fortsetzung des Arbeitsbündnisses auf der anderen Seite. Die in diesem Zusammenhang erforderliche gleichzeitige Aufrechterhaltung des Commitments für die professionelle Zuständigkeit sowie des Vertrauens der Schüler als Voraussetzung für die Funktion des Arbeitsbündnisses wird vor allem dadurch handhabbar gemacht, dass der Einsatz sanktionierenden Verhaltens als Bestandteil der Lehrerrolle erfolgt, die das gleichzeitige Akzeptieren und Kontrollieren der Durchsetzungsrolle erleichtert. Der instrumentelle, kontrollierte Einsatz effektiven, durchsetzungsorientierten Verhaltens als Bestandteil der Rolle verhindert auf der einen Seite den Einfluss negativer Emotionen auf das professionelle Commitment und damit die Gefahr eines Rückzugs des Professionellen aus dem Arbeitsbündnis. Auf der anderen Seite gewährleistet das Repräsentieren einer Rolle in der Beziehungspraxis, dass die beiden konfligierenden Aspekte der Lehrerfunktion für die Schüler transparent, nachvollziehbar und damit "durchschaubar" gemacht werden, so dass das Vertrauen der Schüler als Basis des Arbeitsbündnisses nicht gefährdet wird.

5.3.2.3. Der Umgang mit dem Schulversuch

Der Schulversuch wird von Frau Fend im Rahmen der Eingangserzählung im Anschluss an die Darstellung des kompetenzbezogenen Konsolidierungs- und Reifungsprozesses thematisiert, auf den sie ihre Verortung im Lehrerberuf zurückführt. Dabei geht Frau Fend nicht nur auf die aktuelle Durchführung des Schulversuchs, sondern auf die Anfänge und die Weiterentwicklung des Reformprozesses im Kontext einer die Schule sowie die eigene Berufsbiographie betreffenden Krise ein.

(Eingangserzählung: 91-115)

so des war eigentlich 'ne GANZ GROSSE KRISE hier . für MICH . . /I.:hm/ . . un' ich wäre . NICHT mehr an dieser Schule . wenn wir nich' . neunun'ach'zig neunzig . /I.:hm/ . . wenn die Idee von Frau Lorenz gekommen wäre die wir dann umgesetzt haben . /I.:hm . hm / in die . Praxis . ne . und das /I.: hm / is' wieder 'ne LEISTUNG eines Teils des Kollegiums . /I.:hm/ und äh . . . DAS war eigentlich der Grund weshalb ich . noch da . /I.: hm / bin . /I.:hm/ also . sonst wär' ich . wär' hätt' ich an 'ne andre Schule gewechselt . /I.: hm / aber NICHT wegen der Schüler . . /I.:hm/ sondern wegen . /I.: hm / des Zustandes der Schule . ich hab' ihn /I.: hm / kaum noch ertragen . ich hab' mir mit WENIGen Kollegen . 'ne NISCHE geschaffen . . /I.:hm/ und wir ham halt dort versucht . . das Positive . /I.: hm / zu erHALTEN ne . in unserm Jahrgang dann . ne wir ham gekuckt dass wir . möglichst in ein'n Jahrgang komm'n ne . /I.: hm / und dass wir die Schüler da eben . dass wir den'n den Halt geben den sie eben im ganzen Rahmen dann fast schon nich' /I.: hm / mehr hatten ne . /I.:hmm . . hm/ und dann kam aber diese ProJEKT-IDEE . . . und die hat mir also VOM . Anfang an GUT gefall'n . . /I.:hm/ und äh . . . ja . und dann war klar . ich bleibe . und dann war 's aber . schulleitungsmäßig also ging 's dann in den /I.: hm / ENDstress ne . /I.: hm / das war'n also die Jahre wo der Alkoho- 'hol- . . äh wo der Alkoholismus eben immer KLARER wurde und DEUTlicher /I.: hm / und . /I.: hm / also wir hatten . . FURCHTBare Zeiten hier . . /I.:hm/ aber da gab 's dann halt schon den Halt . das Kollegium gespalten . aber es gab trotzdem /I.: hm / den Halt . wir ham 'ne IDEE . /I.:hm/ ja wir ham was /I.: hm / . was wir . . . äh ausbauen können . was für die SCHÜLER UNENDlich GUT is' und . für MICH war 's auch immer gut .

Korrespondierend mit dem für die professionelle Entwicklungsdimension relevanten Muster der krisenbedingten Weiterentwicklung dokumentiert sich, dass das Reformprojekt die Funktion eines schulbezogenen Krisenbearbeitungsmittels hat, indem das durch die professionellen Akteure initiierte Projekt eine Kontrolle und Kompensation der deprofessionalisierenden Rahmenbedingungen darstellt.

In diesem Zusammenhang wird die vorher thematisierte kompetenz- und klientenbezogene Verortung im Lehrerberuf einerseits als von den schulischen Rahmenbedingungen unabhängiger, nicht in Frage gestellter Faktor vorausgesetzt, andererseits bedingt die schulische Krise auch eine für die eigene Berufsbiographie als relevant erlebte Irritation. Damit ist sowohl die Unabhängigkeit der persönlichen Professionalisierungsdimension impliziert als auch die Relevanz organisationaler Rahmenbedingungen als Voraussetzung professioneller Handlungspraxis. Vor diesem Hintergrund machen nicht-akzeptable, weil deprofessionalisierende Rahmenbedingungen darauf bezogene Maßnahmen erforderlich, entweder, indem durch Versetzung das konkrete Handlungsfeld verlassen wird ("sonst wär' ich, wär, hätt' ich an 'ne andre Schule gewechselt"), oder durch Bearbeitung der schulischen Krise.

In Bezug auf die hier thematisierte Bearbeitung der schulischen Krise lassen sich zwei Varianten kooperativ-kollegialen Handelns unterscheiden. Zum einen werden die Autonomiespielräume professioneller Handlungspraxis genutzt, indem die organisationalen Mängel anknüpfend an die berufsbiographisch verankerten kollegiumsbezogenen

Selbstwirksamkeitserfahrungen durch die Bildung von kooperativ gestützten, intakten Subsystemen ("ich hab' mir mit wenigen Kollegen 'ne Nische geschaffen") kompensiert werden. Zum anderen stellt die durch eine Kollegin initiierte Projektidee einen Stabilisierungsfaktor für die gefährdete professionelle Praxis dar, indem sie den Rückzug der professionellen Akteure aus der Handlungspraxis verhindert und trotz deprofessionalisierenden Rahmenbedingungen die Erfahrung von professioneller Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Praxis wieder herstellt: "aber es gab trotzdem den Halt wir ha'm 'ne Idee wir ha'm was was wir äh ausbauen können".

In der folgenden Passage wird in Zusammenhang mit der Genese des Reformprojektes anhand eines konkreten Beispiels die in der Anfangsphase praktizierte Zusammenarbeit mit außerschulischen Experten im Rahmen von AG- und Wahlpflichtunterricht thematisiert.

(Genese des Schulversuchs: 725-735)

. ein Jahr vorher fing Wolfgang Meier an . mit einer Theater AG /I.:hm/ . . . äh . hat mich toTAL fasziniert . . da meldeten sich also AUCH die Creme unserer Schule . jetzt muss ich wirklich sagen bisschen negativ . POSitiv UND negativ /I.:hm/ . . . die hatte also eine ganz große . am Anfang eine ganz große schwierige Gruppe . /I.:hm hm/ und äh . das mitzukriegen . /I.:hm/ also w- was DA ABließ ne . /I.:hm/ wie der kämpfte . wie der geWANN . /I.: hm / also auf die Beine brachte . mit dieser Truppe /I.: hm / . . war 'ne Parallelbeobachtung . /I.:hm/ da war ich nich' daBEI . damals hat Frau Lehmann den Kurs gemacht . /I.:hm/ und . fand' ich total gut . also auch DA . ne . /I.:hm/ wieder die Bestätigung . .

In der als Beleg fungierenden Darstellung dokumentiert sich zum einen, dass Frau Fend die von ihr vertretene Übereinstimmung mit dem Reformprojekt an eine Bewährung der Reformidee in der Handlungspraxis knüpft. Das Einnehmen einer Außenperspektive auf die als erfolgreich dargestellte Reformpraxis impliziert, dass es sich bei der Integration von außerschulischen Experten um den Einsatz eines Instrumentes handelt, das einen beobachtbaren und damit objektiv nachvollziehbaren Effekt auf die Unterrichtspraxis hat: "also auch da ne wieder die Bestätigung".

Zum anderen dokumentiert sich mit dieser objektivierenden Darstellung der Modus der Außenrepräsentation, das heißt, Frau Fend spricht als Vertreterin der Reformidee, die das auf dem Prüfstand stehende Projekt gegenüber einer Mitarbeiterin der evaluierenden wissenschaftlichen Begleitung darstellt, indem sie das Einlösen des Reformversprechens anhand einer exemplarischen Episode komprimiert präsentiert: "wie der kämpfte wie der gewann".

Im Folgenden geht die Interviewpartnerin auf die Phase der Konzeptionierung des Schulversuchs ein:

(Genese des Schulversuchs: 878- 909)

also RIESIGE . . SCHWIERIGE . /I.: hm / SCHWIERIGE Situation . . . es war'n nich' alle natürlich aber es war 'n Teil des Kollegiums . . immer . wir werden gar nich' mehr ernst genommen als normale Lehrer /I.: hm hmhm / ne un' und äh . . äh NUR NOCH die Dritten sind die Heiligen . /I.: hm / ne und so . ich hab' des NIE so empfunden . mein /I.: hm / Alltag bestand aus normalem Unterricht . /I.:hm/ ne /I.:hm/ den ich so gut machen wollte wie auch . wie IMMER und immer BESSER . /I.: hm / also immer MEHR . ne . /I.:hm/ un' immer projektähnlicher mit einer Kollegin zusammen . dann auch mit Jürgen Mann zusammen . /I.: hm / wir war'n dann im JAHRgang ne . /I.:hm/ un' ham also versucht IMMER BESSER im- . also PROJEKTARTIG zu arbeiten ne /I.: hm / . zumindest in . Deutsch Geschichte /I.: hm / Erdkunde Weltkunde dann ne . also /I.: hmhm hmhm / . GRADE bre- Grenzen zu BRECHEN . ne /I.: hm hm/ und den norMALEN Unterricht so zu machen dass die Schüler auch mehr Spaß hatten . hatten /I.: hm / dran ne /I.:hm/ . ich fühlte mich da NIE (lachend) . /I.:hm/ als Lehrer zweiter Klasse /I.: hm / weil ich normalen Unterricht mache wir ham ALLE . /I.: hm / FAST NUR normalen Unterricht gemacht . /I.:hm/ aber das war der Konflikt . der stand im /I.: hm / Raum . . (holt Luft) un' wir ham halt immer gesagt wie durch . oder uns gefragt wie durchbrechen wir des . ne . /I.: hm / wir waren in der Planungsgruppe . der Jürgen . Doris . un' ich . un' dann mal wechselnd andere Kollegen /I.: hm / dabei . /I.:hmhm/ . WIE . durchbrechen wir des . WIE kriegen wir 's hin . . das . dass da auch das . Prinzip vom . vom Wahlpflichtunterricht . das mehr projektmäßig Arbeiten /I.: hm / da rüber fließt /I.: hm / ne . da saßen wa eigen- das war . . das war SCHWER . /I.:hm/ das war . irgendwie . . 'ne schwierige . /I.:hmhm/ . . es WAR uns nich' KLAR . wir hätten 's gern geHABT . /I.: hm / die Spaltung der . . äh Kollegen im Raum . . . ja un' dann . kam . . hat sich 's dahin entwickelt wo wir jetzt sind . /I.:hmhm . hm/ dass wir des . AUFbrechen müssen . . /I.:hm/ dass wir . . einen großen BeREICH schaffen müssen /I.: hm / der WAHLPFLICHTunterricht ist . /I.:hm/ ne . /I.:hmhm/ . . und äh . . . ja un' dann kam die . kam die Idee mit der Arena . . /I.: hm / un' des war 's eigentlich .

Anknüpfend an das bereits identifizierte Muster, Entwicklungsprozesse in den Kontext von Krisen zu stellen, wird die Entstehung des Schulversuchskonzeptes auf das Vorliegen und die Bearbeitung einer mehrdimensionalen Konfliktkonstellation bezogen. Neben dem Konflikt zwischen Befürwortern und Gegnern zum Reformansatz im Kollegium ("die Spaltung der äh Kollegen") thematisiert Frau Fend insbesondere den Vorwurf einer mit der Überfokussierung des Reformunterrichts einhergehenden Entwertung 'normalen Unterrichts'. Vor diesem Hintergrund wird die Konzeptionierung des Schulversuchs als konfliktbearbeitende, die Vorwürfe der Reformgegner aufgreifende Durchsetzung des Reformgedankens verstanden: "aber das war der Konflikt der stand im Raum un' wir ha'm halt immer gesagt wie durchbrechen wir des ne".

Indem Frau Fend sich einerseits als Befürworterin des Reformprojektes positioniert und andererseits die kontinuierliche reformorientierte Weiterentwicklung der von ihr verantworteten 'normalen' Unterrichtspraxis im Hinblick auf projektförmige Arbeitsformen hervorhebt, dokumentiert sich der Modus einer reformunabhängigen Befürwortung des Reformprozesses. Die in diesem Zusammenhang implizierte Analogie zwischen der eigenen, reformunabhängigen Unterrichtsentwicklung projektförmiger Arbeit und dem

damit übereinstimmenden Prinzip des Reformansatzes ("das Prinzip vom vom Wahlpflichtunterricht das mehr projektmäßige Arbeiten") dokumentiert präzisierend, dass der Reformprozess als kompatible Rahmenbedingung in Bezug auf eigenständig-kooperativ durchgeführte Unterrichtsentwicklung verstanden wird. Zentrales Element des Reformansatzes ist dabei nicht lediglich die Integration außerschulischer Experten in den Unterricht, sondern die Veränderung des Unterrichts in didaktischer Hinsicht im Hinblick auf eine Ausweitung projektförmiger Arbeitsformen.

In der folgenden Passage geht die Interviewpartnerin nach einer auf orientierungstheoretische Wissensbestände abzielenden Frage auf die Funktion der 'Dritten', der außerschulischen Experten ein.

(Verhältnis zum Schulversuch: 1619-1629)

I.: und wenn Sie das da nochma- auf . auf den Punkt bringen was . was is' so der . . entscheidende PUNKT bei den DRITTEN . Sie ham da vorhin auch schon 'ne Menge dazu gesagt . . was das . für Sie jetzt' als Lehrerin und auch für den . also . oder sagen wir lieber für den UNTERRICHT . . was das für den Unterricht BRINGT (3 Sek)

L. : also wir HOLEN uns (3 Sek) zu einem Schwerpunkt . . . den wir für gut halten . . /I.:hm/ einen Menschen den wir für wichtig halten für . . die Arbeit . einen . MENSCHEN von außen . . /I.:hm/ . . . so . und dieser Mensch von außen KOMMT . mit einem anderen Beruf . ist nicht LEHRER . /I.:hm/ . GEHT damit anders auf junge Leute ZU . . . äh . ist in dem . was er mitbringt . . ähm . Profi . /I.:hm/ . . . äh . . . und . . hilft den Schülern . in . DEM was er mitbringt . /I.:hm/ eben NEU ANDERS . MEHR zu lernen . . /I.:hm/ als wenn wir das alleine machen .

Indem Frau Fend mit ihrer Antwort nicht - wie die Frageformulierung nahe legt - bei der Funktion der außerschulischen Experten in der Unterrichtspraxis ansetzt, sondern von der Auswahl von 'Dritten' zu einem spezifischen Thema ausgeht und dabei die Lehrenden als Akteure einführt, ist impliziert, dass die Integration von außerschulischen Experten in den Kontext einer durch die Lehrerinnen und Lehrer konzeptionell gestalteten und verantworteten Gesamtplanung des Unterrichts gestellt wird. 'Dritte' sind damit Teil eines Lehr-Lern-Arrangements, dessen unterschiedliche Elemente von den Lehrern verantwortlich ausgewählt und zueinander in Passung gebracht werden: "wir holen uns zu einem Schwerpunkt den wir für gut halten einen Menschen den wir für wichtig halten für die Arbeit".

Das Expertenwissen und der nicht durch die Lehrerrolle definierte Zugang zu den Schülern werden als Faktoren für eine auf spezifische Ziele bezogene optimierte Förderung von Lernprozessen identifiziert ("und hilft den Schülern in dem was er mitbringt neu anders mehr zu lernen"). Darin dokumentiert sich, dass korrespondierend mit dem professionellen Selbstverständnis auch die Integration von Dritten im Kontext

eines an der Initiierung von Lernprozessen orientierten Mandatsverständnisses gesehen wird. Die außerschulischen Experten sind damit gezielt induzierter Teilfaktoren eines durch Lehrerinnen und Lehrer verantworteten Gesamtkonzeptes professioneller Praxis zur Initiierung von Lehr-Lernprozessen.

Die Schulversuchsthematik verdeutlicht im Hinblick auf den Orientierungsrahmen, dass Schul- und Unterrichtsentwicklung als Bestandteile professionell zu verantwortender und zu gestaltender Handlungspraxis vorausgesetzt werden. Professionelle Verantwortung und Gestaltung wird damit über die Unterrichts- und Interaktionspraxis als Kernbereich professioneller Handlungspraxis hinausgehend auf die organisationale Ebene ausgedehnt, indem die schulbezogenen organisationalen Bedingungen als Rahmung professioneller Kernpraxis verstanden werden.

Auf der organisationalen Ebene manifestieren sich die Funktionen von Schul- und Unterrichtsentwicklung insofern als Bestandteile professionellen Handelns, als die dem Schulversuch vorausgehende Reformidee, außerschulische Experten in den Unterricht zu integrieren, als Krisenbearbeitungsmittel angesichts deprofessionalisierender organisationaler Rahmenbedingungen fungiert, indem mithilfe der Reformidee das professionelle Commitment für die Schule sowie die Erfahrung kollegialer Selbstwirksamkeit aufrecht erhalten wird. Die Konzeptionierung des Schulversuchs wird unter diesem Aspekt als Bearbeitung der konkreten Konfliktkonstellation im Schulkollegium gesehen.

Ein weiterer organisationsbezogener Bereich professionellen Handelns ist vor dem Hintergrund der durch den Schulversuch bedingten erhöhten Rechenschaftspflicht die Präsentation des Reformprogramms gegenüber der nicht-schulischen Öffentlichkeit. Die Ausnahmesituation des Schulversuchs impliziert, dass das Programm professioneller Handlungspraxis von den professionellen Akteuren nach außen vertreten werden kann.

In Bezug auf die Ebene der Unterrichtspraxis sind zwei Aspekte zu unterscheiden. Zum einen steht die für den Schulversuch zentrale Zusammenarbeit mit außerschulischen Experten im Kontext einer durch den Lehrer verantworteten und gestalteten Gesamtkonzeption professioneller Praxis zur Initiierung von Lernprozessen, die 'Dritten' sind also Teil professionell verantworteter Praxis. Zum anderen stellen die organisationalen Bedingungen des Schulversuchs - wie etwa die Organisation des Unterrichts in 'Arenen' - einen kompatiblen Rahmen für das eigene Unterrichtsentwicklungsprojekt, die Ausweitung projektformiger Arbeitsformen dar.

5.3.2.4. Zusammenfassung

Ausgehend von dem Handlungsschema 'Entwicklung durch Krisenbearbeitung' ist die im Kontext dieses Orientierungsrahmens vorliegende Verortung im Lehrerberuf das Resultat eines Professionell-Werdens durch die Auseinandersetzung mit Anforderungen der beruflichen Handlungspraxis.

Die professionalisierte Verortung basiert dabei auf dem integrierten, miteinander vernetzten Zusammenspiel verschiedener Faktoren: Ausgangspunkt ist die emotional verankerte, nicht-stigmatisierende Akzeptanz in Bezug auf die Klientel, die mit einer Orientierung der Professionellenfunktion am Hilfebegriff und an der Bearbeitung von Defiziten einhergeht. Akzeptanz der Klientel und der Hilfefunktion korrespondieren mit einem Annehmen der Lehrerrolle im Hinblick auf zwei zentrale Aspekte der Rollendefinition. Dazu gehört zum einen die als persönliches Bekenntnis vertretene Verpflichtung gegenüber einem Mandatsverständnis, das sich an der Initiierung von Lernprozessen sowie am Erziehungsauftrag orientiert. Zum anderen umfasst das Akzeptieren der Lehrerrolle die Übernahme der Verantwortung für die Umsetzung des Mandats und damit die Übernahme der Gestaltungs-, Steuerungs- und Durchsetzungsfunktion im Rahmen der Unterrichts- und Interaktionspraxis.

Dass das hier skizzierte integrierte Zusammenspiel sich stützender Faktoren in der Handlungspraxis das Resultat umsichtigen, voraussetzungsreichen Ausbalancierens und Verknüpfens ist, manifestiert sich in exemplarischer Form insbesondere in dem Bewährungskontext des Umgangs mit aggressiven Verhaltensweisen bei der Klientel. Die Eingrenzung aggressiven Verhaltens erfordert den Einsatz sanktionierender Maßnahmen, die einerseits in der Interaktionspraxis persönlich vertreten und durchgesetzt werden und andererseits über die Definition von nachvollziehbaren Verhaltensnormen für die Schüler plausibel und berechenbar gemacht werden. Die Vermittlung von Verhaltensnormen wird wiederum einerseits als gestützt durch die Verpflichtung gegenüber dem Erziehungs- und Hilfeauftrags erlebt, andererseits als Resultat einer persönlichen, auf den konkret zu bearbeitenden Fall bezogenen Interpretation des gesellschaftlich formulierten Auftrags vertreten. Der zentrale Konfliktpunkt im Zusammenhang mit dem Einsatz sanktionierender Maßnahmen besteht jedoch darin, dass das Setzen von Grenzen anhand durchsetzungsorientierten, sanktionierenden Verhaltens mit dem Erhalt des Arbeitsbündnisses zu vereinbaren ist. Die in diesem Zusammenhang erforderliche Aufrechterhaltung der professionellen Zuständigkeit umfasst sowohl die durch die Akzeptanz in Bezug auf die Klientel gestützte Fortsetzung des professionellen Commitments als auch das Kommunizieren der unverminderten Zuständigkeit gegenüber den Schülern.

Dieser Kernbereich professioneller Handlungspraxis wird gerahmt durch eine kooperativ-organisationsbezogene Handlungspraxis. Ebenfalls dem Muster 'Entwicklung durch Krisenbearbeitung' entsprechend, bezieht sich diese rahmende Praxis zum einen auf die stützende Begleitung des Prozesses professionalisierter Verortung - etwa durch kollegiale Kooperation in der Phase des Referendariats oder durch gemeinsame Unterrichtsentwicklung - und zum anderen auf die weiter entwickelnde Mitgestaltung der organisationalen Rahmung - insbesondere in Zusammenhang mit der Konzeptionierung des Schulversuchs.

Der Schulversuch ist im Kontext des hier vorliegenden Orientierungsrahmens Resultat bzw. Instrument kooperativer Krisenbearbeitung zur Optimierung des schulischen Handlungsfeldes, indem der Rahmen für den Kernbereich professionellen Handelns gestaltet wird.

Kennzeichnend für alle Aspekte des hier vorliegenden Orientierungsrahmens ist die Amalgamierung unterschiedlicher Wissensformen. Handlungspraxisgesättigtes Erfahrungswissen ist in mehrfacher Weise mit orientierungstheoretisch reflektiertem und expliziertem Wissen verknüpft. Die Verknüpfung zwischen der Ebene reflexiven, orientierungstheoretischen Wissens und der Handlungspraxis ist vor allem durch eine Präsenz der Enaktierungsbedingungen gegeben, die sich z.B. in der Explikation verhaltensnaher unterrichtsmethodischer Details zur Umsetzung theoretischer Maximen in der Form 'enaktierter Theorie' manifestiert. Ein charakteristisches Beispiel für diese Verknüpfung ist die sprachliche Form des 'professionellen Bekenntnisses', das einerseits als programmatische Zielformulierung eine Explikation von Handlungsmaximen ermöglicht und andererseits als handlungsnaher Formulierung der sprachlichen Form nahe kommt, in der die Maxime in der Handlungspraxis gegenüber den Schülern vertreten und durchgesetzt werden kann.

5.3.3. Vergleich der Fälle Becker und Fend mit den Typen Desintegration und partielle Integration

Beruf und Person

Verschränkung von persönlicher und beruflicher Entwicklung durch Sich-Einlassen auf die Anforderungen der Handlungspraxis

Während beim Typus Desintegration eine Separation zwischen Beruf und Person vorliegt und beim Typus partielle Integration der Beruf in Bezug auf Selbstverwirklichung und Teleologisierung der Biographie eine identitätskonstituierende Funktion hat, wird die berufliche und persönliche Entwicklung beim Typus Integration über das Sich-Einlassen auf die Handlungspraxis und das Entwickeln von praxisangemessener Handlungsfähigkeit in Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen miteinander verschränkt. Das Wachsen an den Anforderungen kommt bei Frau Fend in der Reflektion eines langjährigen problemlösenden Entwicklungsprozesses zum Ausdruck, während der Fall Becker das Stadium der Genese repräsentiert, im Zuge dessen die Auseinandersetzung mit der Handlungspraxis in persönliche Wandlungsprozesse mündet, die wiederum zu Bestandteilen reflexiv verfügbaren Selbstverständnisses werden.

Unterschiede zum Typus partielle Integration kommen insbesondere in Bezug auf die Funktion des Schulversuchs zum Ausdruck. Während sowohl für den Fall Erhardt als auch für den Fall Claus der Schulversuch unter anderem eine biographische, identitätskonstituierende Funktion hat, stellt beim Typus Integration der Schulversuch die Rahmung der Kernpraxis dar. Der Zugang zur beruflichen Handlungspraxis wird also nicht durch weitere, identitätsbezogene Aufträge 'aufgeladen'.

Eindeutigkeit der Verortung im Lehrerberuf

Das direkte Sich-Einlassen auf die Handlungspraxis korrespondiert wiederum mit einer eindeutigen, nicht-problematisierenden Verortung im Lehrerberuf, die im Unterschied zur expliziten Distanzierung beim Typus Desintegration sowie der ambivalenten Verortung durch Distanz nehmende Außenseiterpositionen beim Typus partielle Integration keine Distanzierungsmodi enthält, sondern durch eine quasi selbstverständliche, nicht explizit thematisierte Zugehörigkeit zum Lehrerberuf gekennzeichnet ist.

Arbeitsbündnis

Durch persönliche Parteinahme gestütztes Akzeptieren der Klientel

Wie beim Typus partielle Integration wird im Rahmen der hier vorliegenden Orientierung die Hauptschulklientel in nicht-stigmatisierender Weise als legitimer Bündnispartner akzeptiert. Ergänzt wird diese Akzeptanz beim Typus Integration durch den Akt einer persönlichen, empathisch fundierten Parteinahme für die Schüler, die ein Ernstnehmen von existentiellen Bedürfnissen auf Seiten der Schüler sowie die Übernahme einer Zuständigkeit für diese Belange umfasst. Entsprechend der für die beiden Fälle relevanten berufsbiographischen Entwicklungsphasen lassen sich dabei unterschiedliche Varianten der Parteinahme identifizieren. Während sich dies bei Frau Becker darin dokumentiert, dass Wahrnehmung und Anerkennung des Bedürfnisses der Schüler nach einer von Wertschätzung und Empathie getragenen Perspektivenübernahme als reflexiv verfügbarer Bestandteil in das professionelle Selbstverständnis integriert werden, ist die Parteinahme bei Frau Fend zur Form eines 'professionellen Bekenntnisses' geronnenen, dessen intermediäre Funktion eine Verknüpfung von emotional verankerter Erfahrungsaufschichtung, orientierender Maxime und Enaktierungsstrategie in der Handlungspraxis herstellt.

Akzeptanz der konflikthafter Interaktionspraxis anhand mandatsorientierter Unterstellung einer Übereinkunft mit der Klientel

In Übereinstimmung mit dem Typus partielle Integration und in Abgrenzung vom Typus Desintegration wird die Konflikthafterkeit der Interaktionspraxis als legitimer Bestandteil der beruflichen Aufgabe akzeptiert. Anders als beim Typus partielle Integration fungieren die Auseinandersetzungen mit den Schülern jedoch nicht zur Profilierung eines individuell akzentuierten Zugangs zum Beruf, sondern ausgehend von einer eindeutigeren Verortung in Lehrerberuf, Mandat und Lehrerrolle werden die Konflikte vor dem Hintergrund einer am Mandat der Wissensvermittlung orientierten, die Konflikthafterkeit überlagernden konsensuellen Übereinkunft gesehen. Während aus der Perspektive des Typus Desintegration Lernwiderstände und konfliktorientierte Verhaltensweisen der Klientel zu einer Nicht-Vereinbarkeit von Mandat und Handlungspraxis führen, weil davon ausgegangen wird, dass die Schüler nicht lernen wollen, gewährleistet die Unterstellung einer konsensuellen Übereinkunft, dass Mandat und Arbeitsbündnis durch Konflikte und Widerstände nicht in Frage gestellt werden. Die in diesem Zusammenhang relevanten Orientierungsmuster unterscheiden sich dahingehend, dass im Fall Becker der Konsensbegriff als gemeinsame Aushandlungspraxis anhand des Interaktionsmodells reziproker Perspektivenübernahme verstanden wird, während Frau Fend von einer durch professionelles Handeln gewährleisteten, konsensuell abgesicherten und damit 'stellvertretenden Durchsetzung' des Schaffens von Lerngelegenheiten ausgeht.

Etablierung einer Reziprozität der Wertschätzung im Zusammenhang mit der konflikthafter Interaktionspraxis

Die Unterstellung von Konsens im Konflikt und die Nicht-Infragestellung des Arbeitsbündnisses verweisen darauf, dass die Übereinkunft zwischen den Akteuren insbesondere auch beim Umgang mit Aggressionen und Konflikten durch gegenseitige Anerkennung ratifiziert werden muss. Während der Typus partielle Integration durch eine einseitig akzentuierte Überfokussierung bzw. Defokussierung der Wertschätzung für die eigene Person gekennzeichnet ist, lässt sich beim Typus Integration die Etablierung reziproker Anerkennung und Wertschätzung identifizieren. Das nicht-stigmatisierende Anerkennen sowie die Parteinahme in Bezug auf die Schüler werden mit dem Anspruch verknüpft, innerhalb der Interaktionssituation im Einklang mit dem Mandat eine von den Schülern anzuerkennende steuernde Funktion einzunehmen. Während Frau Becker durch den Modus des In-Verhandlung-Tretens das kontextorientierte Eingehen auf Äußerungen der Schüler an das Stellen von Bedingungen und damit an eine Steuerung der Interaktionssituation knüpft, sorgt Frau Fend dafür, dass die von ihr praktizierte 'stellvertretende Durchsetzung' über eine gegenüber den Schülern kommunikativ vermittelte Definition von prinzipiellen Verhaltensnormen erfolgt, deren Durchsetzung mit der gegenüber den Schülern interaktiv kommunizierten Aufrechterhaltung der professionellen Zuständigkeit einher geht. Für beide Modi ist kennzeichnend, dass die beim Typus Desintegration als unvereinbar erlebte Spannung zwischen Mandat und persönlichem Vertrauensverhältnis aufgrund der Verknüpfung von Mandat, Parteinahme und interaktiver Sicherung gegenseitiger Wertschätzung irrelevant ist.

Sicherung einer Anerkennung der Lehrerrolle durch die Schüler als Instrument zur Aufrechterhaltung des Arbeitsbündnisses im Zusammenhang mit Konflikten

Im Unterschied zur Defunktionalisierung der Professionellenrolle beim Typus Desintegration und zur Relativierung der Lehrerrolle durch partielle Distanzierungen beim Typus partielle Integration, wird beim vorliegenden Typus die Etablierung von reziproker Wertschätzung an die Sicherung einer Anerkennung der Lehrerrolle durch die Schüler geknüpft. Bei Frau Becker dokumentiert sich im Kontext des Umgangs mit Konflikten die Paradoxalität der Anforderung, das Eingehen auf die Schüler mit der Sicherung von Anerkennung und Achtung gegenüber der Lehrerrolle als Steuerungsinstrument sowie der dafür erforderlichen Kontrolle von Gesichtsverlust und Blößen für alle Akteure zu verbinden. Dahingegen manifestiert sich im Fall Fend die handlungspraktisch habitualisierte Variante dieser Anforderung, indem im Kontext von Konflikten den Schülern gegenüber anhand spezifischer Handlungsmuster Sanktion und Fürsorge als

gegensätzliche Funktionen nachvollziehbar und plausibel gemacht werden, so dass das Arbeitsbündnis nicht gefährdet wird. Unter der Voraussetzung einer von Lehrerin und Schülern anerkannten, diskrepante Funktionen vereinbarenden Rolle, stellt diese im Kontext von Konflikten ein Instrument dar, das der professionellen Akteurin sowohl das Akzeptieren als auch das Kontrollieren der Durchsetzungsfunktion ermöglicht, indem der Einfluss negativer Emotionen auf das professionelle Commitment kontrolliert wird. Wie bereits mehrfach hervorgehoben, ist beim Typus Integration auch dieser Aspekt der professionellen Orientierung vor dem Hintergrund einer emotional und empathisch getragenen Parteinahme für die Klientel zu sehen.

Mandat

Der Auftrag der Wissensvermittlung als funktional vernetzter Teilfaktor professionellen Handelns

Im Einklang mit dem Typus partielle Integration ist die Initiierung von Lehr-Lernprozessen nicht in Frage gestellter Bestandteil des Mandatsverständnisses. Dabei lassen sich beim Typus Integration besonders deutlich funktionale Bezüge zwischen dem Auftrag der Wissensvermittlung und anderen Faktoren professioneller Handlungspraxis rekonstruieren. Am Fall Becker manifestiert sich insofern der modus operandi dieser auf Vernetzung beruhenden Praxis, als der Auftrag der Wissensvermittlung im Kontext des In-Verhandlung-Tretens die Funktion eines konkreten Verhandlungsinstrumentes hat, anhand dessen die von den Schülern erwartete Anerkennung der Lehrerrolle als Forderung in die Auseinandersetzung eingebracht werden kann. Das Mandat der Wissensvermittlung ermöglicht also die Profilierung einer Verhandlungsposition als Basis einer Reziprozität von Anerkennung. Bei Frau Fend manifestiert sich die funktionale Vernetzung, indem Verpflichtung gegenüber dem Auftrag der Wissensvermittlung sowie das Pendant einer Parteinahme für die Klientel die aufeinander bezogenen Faktoren des professionellen Selbstverständnisses bilden.

Die Annahme des Auftrags als Akt der persönlichen Aneignung

Während beim Typus partielle Integration mit der Annahme des Mandats die Erfüllung von externen Anforderungen bzw. die Verwirklichung des persönlichen Entwicklungsprojektes verbunden wird, lässt sich beim Typus Integration ein Prozess der persönlichen Aneignung des Auftrags identifizieren. Das heißt, es geht nicht um die Erfüllung eines durch eine externe Instanz formulierten Auftrags bzw. um dessen Vereinnahmung für individuelle Zwecke, sondern darum, dass die Enaktierung des Mandats zum eigenen Anliegen gemacht wird. Dieser Akt der Aneignung dokumentiert sich im Fall

Fend in der ausgebildeten Form des 'professionellen Bekenntnisses', während Frau Becker einerseits von einer a priori vorausgesetzten Übereinstimmung mit Beruf und Auftrag ausgeht und andererseits im Zuge von handlungspraktischen Erfahrungen Interpretationsspielräume und eigene Positionierungen in Bezug auf das Mandat auslotet und einnimmt. Bei beiden Akteurinnen manifestiert sich der Aneignungsprozess besonders deutlich in Zusammenhang mit dem empathisch-emotional fundierten Akt der Parteinahme für die Schüler.

Gestaltung und Steuerung als Dimensionen professioneller Leistungserbringung

Im Unterschied zur Defunktionalisierung der Professionellenrolle beim Typus Desintegration ist der Zugang zur Handlungspraxis analog zum Typus partielle Integration durch einen gestaltungs- und steuerungorientierten Zugriff geprägt, d.h. die Akteure begegnen der Praxis nicht mit Ansprüchen und Erwartungen, sondern alle zentralen Dimensionen der Praxis werden zum Gegenstand professionellen Handelns. Beim Typus Integration besteht die besondere Akzentuierung der Gestaltungs- und Steuerungsorientierung darin, dass diese über eine eindeutige Verortung im Lehrerberuf, die Fokussierung des Mandats sowie die Parteinahme für die Klientel deutlicher als beim Typus partielle Integration im Sinne professioneller Leistungserbringung zugespitzt ist und sich dadurch von einer bloßen Erfüllung von Leistungsmaßstäben wie im Fall Erhardt oder der Weiterentwicklung durch Kompetenzerwerb wie im Fall Claus unterscheidet.

Fundierung des Gestaltungszugriffs durch die Handlungspraxis

Ähnlich wie beim Typus partielle Integration liegt ein gestaltungsorientierter Zugriff auf die berufliche Praxis vor, der jedoch durch eine deutlicher akzentuierte Verwobenheit mit den Anforderungen der Handlungspraxis profiliert ist. Diese Bedingtheit der Gestaltungsdimension durch die konkreten Praxisanforderungen manifestiert sich bei Frau Becker über den Modus kontextualisierender Gestaltung, also der Kombination von reaktiver Anpassung an jeweilig als gegeben akzeptierte Bedingungen auf der einen und aktiv gestaltender Nutzung der Gegebenheiten auf der anderen Seite. Im Fall Fend ist der handlungspraktisch fundierte Gestaltungsansatz im Modus der Krisenbearbeitung impliziert, indem virulente, als Krise erlebte Problemstellungen der konkreten Praxis als Auslöser für eine aktiv gestaltende Weiterentwicklung des eigenen professionellen Handelns sowie des professionellen Handlungsfeldes fungieren.

Die handlungspraktische Fundierung des Gestaltungszugriffs manifestiert sich darüber hinaus darin, dass von beiden Akteurinnen Gestaltung insofern als Transformationsleis-

tung begriffen wird, als die Verwirklichung des Mandats über eine Anpassung an die konkreten Praxisbedingungen erfolgt, so z.B. über eine auf die Potentiale der Klientel abgestimmte Version des zugrunde gelegten Lernbegriffs.

Herstellung von transformierenden Passungen zwischen Mandat und Handlungspraxis

Mandat und Handlungspraxis werden wie beim Typus partielle Integration und in Abgrenzung zum Typus Desintegration als durch Gestaltung vereinbar erlebt. Die für den Typus Integration charakteristische Verknüpfung der Faktoren Parteinahme und Wissensvermittlung impliziert dabei, dass die Passung nicht als gegeben vorausgesetzt, sondern durch aktive Transformation des gesellschaftlich formulierten Mandats in Bezug auf die Klientel hergestellt wird. Bei Frau Fend lässt sich das Resultat der Transformation in Zusammenhang mit der Anpassung des Lernbegriffs auf die Potentiale der Klientel nachvollziehen, bei Frau Becker in dem Prozess der Suche nach 'funktionierenden' Lehr-Lernmodellen für die Handlungspraxis sowie der durch die Praxis initiierten Korrektur eigener Erwartungen. Im Fall Fend geht mit der Transformation des Lehr-Lern-Mandats darüber hinaus die explizite Ergänzung des Mandatsverständnisses durch den Hilfebegriff einher, so dass die professionelle Auseinandersetzung mit Defiziten als expliziter Bestandteil der Aufgabe verstanden wird.

Der Schulversuch als auszugestaltende Rahmenbedingung und Instrument professionellen Handelns

Während der Schulversuch beim Typus partielle Integration unter anderem eine identitätskonstituierende Funktion hat, ist der schulische Reformprozess beim Typus Integration insbesondere in Bezug auf die Gestaltungsdimension relevant und stellt für den Fall Becker vor dem Hintergrund des Modus kontextualisierender Gestaltung eine durch professionelles Handeln auszugestaltende und gleichzeitig als Kontext zu akzeptierende Rahmenbedingung dar, während beim Fall Fend der Schulversuch das Resultat organisationsbezogener Krisenbearbeitung und insofern Mittel professionellen Handelns ist.

Wissen und Erfahrung

Fokussierung handlungsrelevanten Wissens

Im Unterschied zum Typus partielle Integration, bei dem auch praxisunabhängige sinnhafte Bezüge zu Fachinhalten eine Rolle spielen, ist die Wissensanwendung beim

Typus Integration auf die Bewältigung handlungspraktischer Anforderungen fokussiert. Die Fokussierung handlungsrelevanten Wissens und Könnens impliziert, dass insbesondere transformierte, d.h. im Hinblick auf die Praxisanwendung adaptierte Wissensformen zugrunde liegen.

Ausbildung eines auf Selbstwirksamkeitserfahrungen basierenden subjektiven Professionalitätsbegriffs im Kontext einer Verortung im Lehrerberuf

In Übereinstimmung mit dem Typus partielle Integration ist die Vergewisserung über die Wirksamkeit eigenen Handelns im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse Ausgangspunkt zur Ausbildung eines subjektiven Professionalitätsbegriffs. Das implizite Voraussetzen von Funktionszusammenhängen erfolgreichen Handelns und die Aneignung von diesbezüglichen Kompetenzen durch Entwicklungsprozesse steht beim Typus Integration jedoch anders als beim Typus partielle Integration in Zusammenhang mit der Aneignung des Auftrags sowie einer daraus resultierenden Verortung im Lehrerberuf. Im Unterschied dazu geht es bei Herrn Erhardt darum, durch die Erfüllung externer Gütekriterien einem allgemeinen Standard der Lehrerexpertise näher zu kommen und sich anhand der Exzellenz dieser Leistungen vom Lehrerberuf zu distinguieren, während für Herrn Claus Professionalität Bestandteil der persönlichen Entwicklung ist.

In Bezug auf die beim Typus Integration rekonstruierbare Ausbildung eines Professionalitätsbegriffs repräsentieren die beiden rekonstruierten Fälle unterschiedliche Varianten und Entwicklungsstadien. Im Fall Fend ist die Erfahrung eines als krisenhaft erlebten und bewusst gesteuerten Prozesses des 'Professionell-Werdens' die Voraussetzung für ein Ankommen im Beruf, wohingegen sich bei Frau Becker vor dem Hintergrund einer a priori vorausgesetzten inneren Zugehörigkeit zum Beruf ein mit den handlungspraktischen Erfahrungen verwobener, noch nicht abgeschlossener Prozess der Vergewisserung über erfolgreiches, autonomes Handeln vor dem Hintergrund einer eigenständigen Aneignung des Auftrags rekonstruieren lässt.

Auf die Lehr-Lernpraxis bezogene Verknüpfung von Orientierungstheorie und Enaktierung im Modus 'enaktierter Theorie'

Im Vergleich zum Typus Desintegration, dessen Verhältnis zur Lehr-Lernpraxis durch eine unüberwindbare Enaktierungsproblematik geprägt ist, sowie zum Typus partielle Integration, bei dem sich in Zusammenhang mit der Dimension 'potentiell enaktierter Professionalität' Diskrepanzen zwischen Entwurf und Praxis identifizieren lassen, ist der Typus Integration durch Übereinstimmungen zwischen theorie- und praxisbezogenen

Orientierungsbeständen geprägt, d.h. es gibt hier kein Auseinanderklaffen von gewollter, 'idealer' und erfahrener Handlungspraxis.

Dabei repräsentieren die beiden Fälle des Typus Integration unterschiedliche Varianten und Entwicklungsstadien der Verknüpfung von Theorie und Praxis. Während bei Frau Becker im Kontext der aktuellen Auseinandersetzung die Genese professioneller Handlungsschemata im Vordergrund steht, sind bei Frau Fend Orientierungstheorie und Enaktierungsebene über handlungsnah verdichtete Begriffe untrennbar miteinander verknüpft. Der hier rekonstruierte charakteristische Modus 'enaktierter Theorie' thematisiert Praxiserfahrungen über komprimierte, exemplarisch verdichtete und orientierungstheoretisch kommentierte Handlungsbeschreibungen.

Die im Fall Becker manifesten Merkmale der Genese enaktierter Theorie verdeutlichen nochmals Unterschiede zum Typus partielle Integration. Im Gegensatz zu den hier relevanten Distanzierungsmodi zu Beruf und Mandat geht die a priori vorausgesetzte Zugehörigkeit zum Beruf einher mit einem auf Klientel und Mandat fokussierten Sich-Einlassen auf die Handlungspraxis und einer an Modellen erfolgreichen Handelns orientierten Aneignung des Auftrags. Frau Fend repräsentiert im Vergleich dazu die reflexiv akzentuierte Variante, in der sich das Sich-Einlassen auf die Handlungspraxis durch den Modus der Krisenbearbeitung manifestiert. Dieser geht damit einher, dass differenzierte, reflektierte orientierungstheoretische Begriffe - wie etwa der Lernbegriff - als Resultat problemlösenden Vorgehens auf die konkreten Enaktierungsbedingungen dieses Begriffs abgestimmt sind und untrennbar von diesen präsentiert werden. In beiden Fällen ist das mandats- und rollengestützte Sich-Einlassen auf die Handlungspraxis die Voraussetzung für den Modus 'enaktierter Theorie'.

5.4. Zur Typik des professionellen Umgangs von Lehrerinnen und Lehrern mit der Prekarität der Anerkennungsdimension

Ausgehend von dem oben ausgeführten Vergleich der Fälle geht es im Folgenden darum, den unterliegenden Orientierungsrahmen fallübergreifend, "nach dem Prinzip des Kontrasts in der Gemeinsamkeit" (Bohnsack 2001, 236) zu abstrahieren und vor diesem Hintergrund die drei Modi des Umgangs mit der allen gemeinsamen Problematik zusammenfassend darzustellen. Im Unterschied zu dem oben dargestellten Fallvergleich ist in diesem Zusammenhang "das gemeinsame Dritte, das tertium comparationis" (a.a.O.) nicht mehr durch das vergleichbare Thema, sondern durch den fallübergreifenden Orientierungsrahmen gegeben.

Der gemeinsame, in allen Texten manifeste Orientierungsrahmen, auf den sich die unterschiedlichen professionellen Umgangsformen beziehen, lässt sich begrifflich als Prekarität der Anerkennungsdimension in der beruflichen Interaktionspraxis oder - in der Sprache der Befragten - als ein Zustand des 'Kriegs' und der 'Front' fassen, der zwei miteinander verknüpfte Aspekte umfasst. Prekarität besteht zum einen im Hinblick darauf, dass im Kontext eines durch Konflikte, gegenseitige Abwertung und Nicht-Akzeptanz geprägten Umgangsklimas gegenseitige Wertschätzung, Vertrauen und Akzeptanz der Akteure sowie deren Selbstachtung prekär, d.h. nicht selbstverständliche Bestandteile der Interaktionspraxis sind, sondern unter schwierigen Bedingungen etabliert und aufrechterhalten werden müssen. Dieses Wertschätzungsdefizit steht zum anderen in Zusammenhang mit einer Prekarität der konsensuellen Anerkennung der durch die Institution Schule gegebenen Rahmung inklusive der daran geknüpften Rollenfunktionen. Aufgrund eines Mangels an konsensuellen Vereinbarungen dazu, über welche Ziele und Funktionen sich die gemeinsame Interaktionspraxis definiert, existiert - ähnlich dem Zustand des 'Krieges' - ein Definitionsvakuum, ein quasi 'anomischer' Ausnahmezustand mit einem Mangel an sozial geteilten Verhaltensregeln.

Im Hinblick auf diesen Kontext der Prekarität der Anerkennungsdimension lassen sich - wie die oben ausgeführten Falldarstellungen sowie die verdichteten Fallvergleiche bereits implizit zeigen - drei verschiedene Modi des Umgangs mit der Prekarität der gegenseitigen Wertschätzung und der Prekarität der Anerkennung einer konsensuell geteilten Situationsdefinition unterscheiden:

a) Der Typus 'Desintegration': Auslieferung an die Prekarität der Anerkennungsdimension durch Defokussierung, Separation und Ausblendung vor dem Hintergrund einer Distanzierung vom Mandat

Der Typus 'Desintegration' ist dadurch gekennzeichnet, dass vor dem Hintergrund nicht lösbarer Diskrepanzen zwischen den professionellen Akteuren und der beruflichen Interaktionspraxis die Prekarität der Anerkennungsdimension nicht bearbeitet wird und sich daher deutlich und ungehindert entfalten kann. Nicht zu vereinbarende Passungsprobleme und ein durch Enttäuschungen und Kränkungen geprägtes Verhältnis zu Schülern und Praxis gehen einher mit einer generellen Defokussierung der beruflichen Praxis durch Modi der Distanzierung, des selbstimmunisierenden Rückzugs und der Dethematisierung. Der Begriff der 'Desintegration' verweist darauf, dass die bei den anderen Typen identifizierbaren professionellen Orientierungsdimensionen hier nicht existent, also nicht integriert sind.

Hinsichtlich des Umgangs mit der Prekarität der Wertschätzungsdimension gehen die für den Typus 'Desintegration' nicht gelösten Passungsprobleme einher mit einer Nicht-Akzeptanz in Bezug auf die als defizitär eingeschätzte Klientel, einem daraus resultierenden Mangel an Perspektivenübernahme und Empathie sowie mit der Konzentration auf Belange der eigenen Person. Die Etablierung einer um das Mandat der Wissensvermittlung reduzierten freundschaftlich-vertrauten Interaktionspraxis ermöglicht in diesem Zusammenhang lediglich eine partielle Sicherung der Wertschätzungsdimension bei gleichzeitiger Pauschalabwertung der gesamten Praxis inklusive des eigenen Handelns.

Hinsichtlich des Umgangs mit der Prekarität einer konsensuellen Anerkennung der die institutionelle Rahmung der Praxis betreffenden Ziele und Funktionen ist der Typus 'Desintegration' durch eine Distanzierung vom institutionell definierten Mandat der Wissensvermittlung und eine damit verbundene Defunktionalisierung der Professionellenrolle in den Dimensionen Leistungserbringung, Steuerung und Gestaltung gekennzeichnet. Das Voraussetzen eines Leistungsanspruchs an das eigene professionelle Handeln ist eingeschränkt, die Steuerungsinstanz wird - so etwa im Kontext eines um die Lehrfunktion reduzierten Lehr-Lern-Begriffs - an die Schüler delegiert und die Gestaltungsdimension ist durch nicht bearbeitbare Enaktierungshindernisse belastet.

Ausgehend von einer Defokussierung der Handlungspraxis lässt sich der Modus der Desintegration darüber hinaus in einer Separation von persönlicher und beruflicher Biographie, einer Distanzierung vom Lehrerberuf, dem Fehlen der Dimension praxisgebundener professioneller Entwicklung sowie eines daraus hervorgehenden subjektiven Professionalisierungsbegriffs identifizieren.

b) Der Typus 'partielle Integration': Bearbeitung der Prekarität der Anerkennungsdimension durch das partiell einseitig akzentuierte Zusammenspiel von Orientierungsfaktoren vor dem Hintergrund einer Annahme des Mandats

Der Typus 'partielle Integration' ist dadurch charakterisiert, dass die den übergreifenden Orientierungsrahmen kennzeichnende Prekarität der Anerkennungsdimension im Unterschied zum Typus 'Desintegration' nicht hingenommen, sondern zum Gegenstand professioneller Bearbeitung gemacht wird. Wie beim Typus 'Integration' lässt sich auch hier ein Spektrum professioneller Orientierungsdimensionen identifizieren, das jedoch vor dem Hintergrund einer ambivalenten, d.h. distanzierten Verortung in Bezug auf den Lehrerberuf weniger deutlich miteinander verknüpft ist und debalancierte Akzente aufweist.

Der Umgang mit der Prekarität der Wertschätzungsdimension wird beim Typus 'partielle Integration' - ausgehend von einer nicht-stigmatisierenden Akzeptanz gegenüber den Schülern - als legitimer Bestandteil des beruflichen Auftrags und als herausfordernder Ausgangspunkt für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen verstanden. Vor dem Hintergrund dieses gestaltungsorientierten Zugriffs ergeben sich insofern debalancierende Akzente in Bezug auf die Reziprozität der Wertschätzungsdimension, als die Sicherung der auf die eigene Person bezogenen Anerkennung im Vergleich zur Klientenseite entweder über- oder unterfokussiert wird.

Hinsichtlich der Bearbeitung der Prekarität einer konsensuellen Anerkennung institutionell definierter Ziele ist der Typus 'partielle Integration' dadurch gekennzeichnet, dass der Auftrag der Wissensvermittlung als Bestandteil des gesellschaftlichen Mandats und damit auch der Anspruch der Leistungserbringung, Gestaltung und Steuerung ohne prinzipielle Problematisierungen angenommen werden. Im Unterschied zu den nicht-lösbaren Enaktierungsproblemen des Typus 'Desintegration' steht die Bearbeitung der Anerkennungsproblematik hier in Zusammenhang mit der Genese eines auf Selbstwirksamkeitserfahrungen beruhenden Professionalitätsbegriffs, in dessen Rahmen Diskrepanzen zwischen Theorieideal und Praxis über den Modus 'potentieller Enaktierung' als bearbeitbar in den Blick genommen werden.

Akzentuierungen ergeben sich in diesem Zusammenhang daraus, dass der Beruf beim Typus 'partielle Integration' in größerem Umfang identitätskonstituierende Funktion hat, so dass insbesondere die Dimension der Leistungserbringung sowie der Gestaltung durch die Funktionen der persönlichen Weiterentwicklung bzw. der an der Erfüllung von Anforderungen orientierten Teleologisierung der Biographie geprägt werden. Aus dieser Fokussierung ergibt sich eine ambivalente Verortung im Lehrerberuf durch Distanz nehmende Außenseiterpositionen.

c) Der Typus 'Integration': Bearbeitung der Prekarität der Anerkennungsdimension durch das ausbalancierte Zusammenspiel integrierter Orientierungsfaktoren vor dem Hintergrund einer Aneignung des Mandats

Der Typus 'Integration' ist dadurch charakterisiert, dass die den übergreifenden Orientierungsrahmen kennzeichnende Prekarität der Anerkennungsdimension durch ein mehrdimensionales und aufeinander bezogenes Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren zum Fokus professionellen Handelns gemacht wird. Vor dem Hintergrund einer empathisch fundierten Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler und des Sich-Einlassens auf die Interaktionspraxis wird für die Auseinandersetzung mit der Interaktionspraxis ein größeres Spektrum von Orientierungsfaktoren ins Spiel gebracht als

dies beim Typus 'Desintegration' der Fall ist und dieses Spektrum ist deutlicher als beim Typus 'partielle Integration' miteinander verknüpft und untereinander ausbalanciert.

Der bearbeitende Zugriff auf die Prekarität der Anerkennungsdimension erfolgt beim Typus 'Integration' insbesondere vor dem Hintergrund einer durch eine empathisch fundierte Parteinahme gefärbte Akzeptanz gegenüber den Schülern und die Übernahme einer persönlichen Zuständigkeit für die Belange der Klientel in ihrer konflikthaften Problematik. Das mit dieser Übernahme der Zuständigkeit verbundene Sich-Einlassen auf die Interaktionspraxis impliziert wiederum, dass die bestehenden Gefährdungen und Verletzungspotentiale nicht hingenommen werden, sondern dass der Anspruch besteht, angesichts prekärer Bedingungen durch ein Zusammenspiel verschiedener sich stützender Dimensionen professioneller Orientierung gegenseitige Wertschätzung im Kontext eines professionellen Arbeitsbündnisses zu etablieren.

Empathische Perspektivenübernahme, Parteinahme und Zuständigkeit in Bezug auf die Klientel korrespondieren mit einem Verständnis der Professionellenfunktion, das nicht nur durch die Dimensionen Leistungserbringung, Gestaltung und Steuerung gekennzeichnet ist, sondern durch die persönliche Aneignung des Mandats der Wissensvermittlung. Der Typus 'Integration' ist dadurch gekennzeichnet, dass der Zugriff auf die Prekarität der Wertschätzung in engem Zusammenhang mit der Bearbeitung der konsensuellen Anerkennung der institutionellen Rahmung erfolgt. Die persönliche Aneignung des Mandats der Wissensvermittlung macht das Mandat zum eigenen Anliegen und zum Ziel der Interaktionspraxis, andererseits wird der Auftrag der Wissensvermittlung als Faktor eingesetzt, um die empathisch fundierte Anerkennung der Klientel mit dem Anspruch auf Anerkennung der Lehrerrolle durch die Schülerinnen und Schüler zu verknüpfen. Der Auftrag der Wissensvermittlung repräsentiert somit nicht nur einen zu erfüllenden gesellschaftlichen Auftrag mit Zentralwertbezug, sondern den gesellschaftlich legitimierten Faktor zur Profilierung einer Verhandlungsposition im Zuge der interaktiven Etablierung gegenseitiger Wertschätzung.

