

## 6. Zusammenfassung und Schlussdiskussion

Im Mittelpunkt der hier vorliegenden Arbeit steht die Rekonstruktion professioneller Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern einer Hauptschule im Reformprozess. Ausgehend von berufsbiographisch-narrativen Interviews wurden anhand des qualitativ-rekonstruktiven Verfahrens der dokumentarischen Methode Sinnmuster im Bereich des inkorporierten handlungspraktischen Wissens der Akteure herausgearbeitet (vgl. 5.). Die Ergebnisse der sinngenetischen Typenbildung (vgl. 5.4.) lassen sich im Hinblick auf zwei Aspekte verdichten.

Zum einen wurde der fallübergreifende Orientierungsrahmen, also die allen Fällen gemeinsame Problematik der beruflichen Handlungspraxis, als 'Prekarität der Anerkennungsdimension' - oder in der Sprache der Akteure - als ein Zustand des 'Kriegs' herausgearbeitet, in dem sowohl gegenseitige Wertschätzung als auch eine konsensuelle Anerkennung der durch die Institution Schule gegebenen Rahmung prekär, d.h. gefährdet sind und daher unter schwierigen Bedingungen etabliert und aufrechterhalten werden müssen.

Zum anderen wurde gezeigt, dass sich vor dem Hintergrund dieses gemeinsamen Orientierungsrahmens, der für alle befragten Akteure zutreffenden Problematik der Handlungspraxis, drei verschiedene Modi des Umgangs mit der Prekarität der Anerkennungsdimension rekonstruieren lassen:

### a) *Der Typus 'Desintegration'*

Für den Typus 'Desintegration' (vgl.5.1.) ist kennzeichnend, dass sich die Prekarität der Anerkennungsdimension im Kontext der handlungsleitenden Sinnmuster quasi ungehindert entfalten kann. Die in der Analyse immer wieder verwendeten Begriffe der 'Desintegration', 'Defokussierung', 'Dethematisierung' und 'Distanzierung' verweisen darauf, dass dieser Typus vor allem durch das Fehlen zentraler, bei den beiden anderen Typen vorhandener Professionalitätsdimensionen geprägt ist. Das Verhältnis zur beruflichen Praxis ist durch Enttäuschungen, Enaktierungsprobleme und die Wahrnehmung von Nicht-Passungen geprägt. In Bezug auf den Lehrerberuf drückt sich dieses durch eine Distanzierung von dem Beruf aus, in Bezug auf die Klientel dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler als defizitär und demnach nicht als vollwertige Bündnispartner erlebt werden können. Im Hinblick auf die institutionelle Rahmung der beruflichen Praxis ist der Typus 'Desintegration' durch eine Distanzierung vom Mandat der Wissensvermittlung und eine damit verbundene Defunktionalisierung der Professionellenrolle geprägt, d.h. der Typus 'Desintegration' erlebt sich in seiner beruflichen

Handlungspraxis nicht als aktive Gestaltungs- und Steuerungsinstanz, sondern delegiert die Initiative an die Schülerinnen und Schüler.

a) *Der Typus 'partielle Integration'*

Der Typus 'partielle Integration' (vgl. 5.2.) lässt sich dadurch charakterisieren, dass im Unterschied zum Typus 'Desintegration' die Prekarität der Anerkennungsdimension durch ein Spektrum von Professionalitätsdimensionen zum Gegenstand der Bearbeitung gemacht wird, wobei diese Dimensionen vor dem Hintergrund einer ambivalenten, distanzierten Verortung im Lehrerberuf debalancierte Akzente aufweisen und weniger deutlich als beim Typus 'Integration' miteinander verknüpft sind. Die Bearbeitung der Prekarität der Anerkennungsdimension erfolgt ausgehend von einer Annahme des Mandats der Wissensvermittlung und einem gestaltungs- und steuerungsorientierten professionellen Selbstverständnis. Die Klientel wird nicht-stigmatisierend akzeptiert und der Umgang mit den Belastungen der beruflichen Handlungspraxis wird als herausfordernder Ausgangspunkt zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen verstanden. Debalancierende Akzentuierungen lassen sich insofern feststellen, als im Bereich der Wertschätzungsdimension die Sicherung der auf die eigene Person bezogene Anerkennung entweder über- oder unterfokussiert wird und der Beruf für den Typus 'partielle Integration' überwiegend identitätskonstituierende Funktionen hat. Das Verhältnis zum Lehrerberuf ist daher dadurch gekennzeichnet, dass eine Konzentration auf die persönliche Weiterentwicklung bzw. auf die Erfüllung von Anforderungen zur Teleologisierung der Biographie erfolgt und die Verortung im Beruf durch Distanz nehmende Außenseiterpositionen geprägt ist.

b) *Der Typus 'Integration'*

Der Typus 'Integration' (vgl. 5.3.) ist dadurch gekennzeichnet, dass die Prekarität der Anerkennungsdimension hier durch ein mehrdimensionales und aufeinander bezogenes Zusammenspiel von Faktoren zum Gegenstand professioneller Bearbeitung gemacht wird. Wie beim Typus 'partielle Integration' wird hier ein größeres Spektrum von Professionalitätsdimensionen ins Spiel gebracht als beim Typus 'Desintegration' und zudem sind diese Dimensionen deutlicher ausgeprägt, miteinander verknüpft und untereinander ausbalanciert als dieses beim Typus 'partielle Integration' der Fall ist.

Die Akzeptanz gegenüber der Klientel manifestiert sich in diesem Zusammenhang als empathisch fundierte Parteinahme und als Übernahme der Zuständigkeit für die Belange der Schülerinnen und Schüler in ihrer konflikthafter Problematik. Die Kränkungspotentiale der Interaktionspraxis werden nicht hingenommen, sondern es besteht

der Anspruch, angesichts prekärer Bedingungen durch ein Zusammenspiel sich stützender Faktoren und durch ein Sich-Einlassen auf Praxis und Beruf gegenseitige Wertschätzung im Kontext eines Arbeitsbündnisses zu etablieren. Eine zentrale Funktion in diesem Zusammenspiel hat das Mandat der Wissensvermittlung, das durch persönliche Aneignung zum eigenen und persönlichen Anliegen gemacht wird. Damit korrespondierend wird der Auftrag der Wissensvermittlung - und darauf bezieht sich der Begriff der 'Integration' und des 'Zusammenspiels' - nicht nur als Auftrag mit Zentralwertbezug angenommen, sondern als Instrument eingesetzt, um in der Interaktionspraxis die empathisch fundierte Anerkennung der Klientel mit dem Anspruch auf Anerkennung der Lehrerrolle durch die Schülerinnen und Schülern zu verknüpfen. Das Mandat und die Lehrerrolle werden zur Profilierung einer Verhandlungsposition in einer durch Konflikte und gegenseitige Missachtung geprägten Interaktionspraxis genutzt.

Das zentrale Thema der Schlussdiskussion soll im Folgenden darin bestehen, aus der Perspektive der rekonstruierten professionellen Orientierungen den Dialog mit der in den beiden ersten Kapiteln dargestellten theoretischen Konzeptualisierung des Professionalitätsbegriffs aufzunehmen. Die Frage ist dabei, inwiefern die theoretische Konzeptualisierung des Professionalitätsbegriffs vor dem Hintergrund der empirischen Rekonstruktion einen adäquaten Bezugsrahmen darstellt und inwiefern sich dieser Bezugsrahmen - wiederum aus der Perspektive der empirischen Rekonstruktion - diskutieren und möglicherweise präzisieren ließe.

Der theoretische Bezugsrahmen wurde in der vorliegenden Arbeit über die Integration von zwei unterschiedlichen theoretischen Zugängen definiert, wobei das Ziel darin bestand, Professionstheorie und Expertenforschung zum Lehrerberuf im Hinblick auf interne Anschlussmöglichkeiten auszuloten und auf diesem Wege einen sich gegenseitig ergänzenden, umfassenden Bezugsrahmen zum Thema Lehrerprofessionalität aufzuspannen. Wie im 1. und 2. Kapitel gezeigt wurde, konzeptualisieren beide Ansätze den Kern der Anforderung an den Lehrerberuf und damit auch den Kern des Professionalitätsbegriffs als 'Herstellung von Passungen'.

Aus der Perspektive des professionstheoretischen Zugriffs (vgl. 1.) wird die Herstellung von Passungen als klientenorientierte, fallsensible Vermittlung zwischen einem gesellschaftlichen Zentralwert und dem einzelnen Fall verstanden. Aufgrund der für das professionelle Arbeitsbündnis erforderlichen reziproken Kooperation zwischen Lehrer und Schüler sowie aufgrund komplexer Zusammenhänge bei der Umsetzung des mehrdimensionalen Mandats auf der Interaktionsebene fokussiert der professionstheoretische Professionalitätsbegriff als zentrale Dimensionen professionellen Handelns (vgl.

1.3.) die Etablierung und Gestaltung des Arbeitsbündnisses, die Ausbalancierung von strukturell bedingten Paradoxien und den reflektierten Umgang mit der Ungewissheit. Als Voraussetzungen für die Ebene professionellen Handelns lassen sich aus dieser Sicht die Relationierung und Generierung von Wissen unterschiedlichen Typs, die Gestaltung der Berufsbiographie sowie eine reflexive Grundhaltung als übergreifende Schlüsseldimension unterscheiden.

Aus der Perspektive der Expertenforschung zum Lehrerberuf (vgl. 2.) bezieht sich die Herstellung von Passungen lediglich auf einen Teilbereich des Lehrermandats, das Kerngeschäft des Unterrichts, das als komplexe, mehrdimensionale Steuerungs- und Gestaltungsaufgabe mit dem Ziel der Bereitstellung von Lerngelegenheiten verstanden wird (vgl. 2.2.). Herstellung von Passungen heißt hier, dass im Unterrichtsablauf eine aufeinander abgestimmte Aktivitätsstruktur etabliert werden muss, die inhaltliche, soziale und zeitliche Stränge vereinbart, wobei gleichzeitig kontinuierlich situationssensitive Handlungsanpassungen vorgenommen werden müssen. Während der professionstheoretische Ansatz Grenzen, Ungewissheiten und Irritationen der komplexen, teilweise paradoxen Anforderungsstruktur professioneller Handlungspraxis hervorhebt, konzentriert sich der Expertenansatz auf die Bedingungen einer erfolgreichen Bewältigung der Anforderungsstruktur (vgl. 2.3.). Dies wird ermöglicht durch eine spezifischen Strukturierung der Wahrnehmung und durch den Rückgriff auf prozeduralisierte, implizite Wissensbestände, die ihrerseits situationssensitives Handeln erlauben. Im Unterschied zum professionstheoretischen Ansatz ist aus der Perspektive der Expertenforschung die zentrale Voraussetzung für professionelles Handeln nicht Reflexivität, sondern das intensive und umfangreiche Sich-Einlassen auf die konkreten Anforderungen der Handlungspraxis, da nur auf dieser Basis praxisbezogene Wissensstrukturen und implizite, prozeduralisierte Wissensbestände aufgebaut werden können.

Im Folgenden geht es darum, die durch Professionstheorie und Expertenforschung repräsentierte Konzeptualisierung des Professionalitätsbegriffs aus der Sicht der empirischen Rekonstruktion professioneller Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern zu diskutieren und zwar unter drei Gesichtspunkten:

Zum einen geht es darum, den Umgang mit der Prekarität der Anerkennungsdimension in Zusammenhang zu bringen mit der im dritten Kapitel aufgeworfenen Problematik nach der Infragestellung der Vermittlungsfunktion. Zum anderen soll dabei ein expliziter Bezug zu der in den ersten beiden Kapiteln skizzierten theoretischen Diskussion des Professionalitätsbegriffs hergestellt werden, indem aus der Perspektive der rekonstruierten professionellen Orientierungsmuster sowohl Korrespondenzen als auch Präzisierungen in Bezug auf den theoretischen Begriffsrahmen diskutiert werden. In diesem

Zusammenhang erfolgt - im Sinne des für diese Studie vorliegenden Interesses am Thema 'Professionalität' - eine Konzentration der Diskussion im Hinblick auf den durch den Typus 'Integration' repräsentierten 'professionalisierten' Zugang zur Handlungspraxis.

Zunächst soll im Folgenden der durch den Typus 'Integration' repräsentierte Zugriff auf die Problematik der Infragestellung der Vermittlungsfunktion diskutiert werden (6.1.), um im Anschluss daran auf Voraussetzungen dieses Zugangs im Bereich professioneller Identität und professionellen Wissens einzugehen (6.2.).

### **6.1. Der Umgang mit der Prekarität der Anerkennungsdimension vor dem Hintergrund der Infragestellung der Vermittlungsfunktion**

Wie im dritten Kapitel gezeigt wurde, sind die Befragten aufgrund des gegebenen schulischen Rahmens in zweifacher Hinsicht mit einer Infragestellung der Vermittlungsfunktion konfrontiert. Die durch den Schultyp 'Hauptschule' vor dem Hintergrund von Problem- und Risikobelastungen der Schülerinnen und Schüler gegebene Infragestellung von Qualifizierungs-, Selektions- und Allokationsfunktion des institutionellen Rahmens ist im vorliegenden Fall in zusätzlicher Weise geprägt durch die Bedingungen eines Schulversuchs, der aufgrund seiner spezifischen Programmatik eine weitere Form der Infragestellung der Vermittlungsfunktion impliziert, die, wie bereits ausgeführt wurde (vgl. 3.3.2.), vor allem die Defunktionalisierung der Vermittlungsfunktion durch die programmatische Fokussierung externer Experten als 'Hauptakteure' des Schulversuchs, die Erteilung eines konzeptionellen Gestaltungsauftrags bei gleichzeitiger Dekonstruktion der institutionellen Rahmenbedingungen sowie die Problematisierung von konventionellen Interaktionsmustern der Unterrichtspraxis umfasst.

#### **6.1.1. Der Umgang mit der Relativierung der Qualifizierungsfunktion der Hauptschule**

Während das durch den Schultyp 'Hauptschule' gegebene Legitimationsdefizit der schulischen Handlungspraxis bei dem Typus 'Desintegration' durch eine Distanzierung vom Mandat der Wissensvermittlung und eine Defunktionalisierung der Professionellenrolle gekennzeichnet ist und sich die aus der Perspektive der Akteure gegebene Prekarität der Anerkennungsdimension vor diesem Hintergrund ungehindert entfaltet, fungiert das Mandat der Wissensvermittlung beim Typus 'Integration' als zentrales Instrument im Kontext eines Zusammenspiels sich ergänzender Faktoren zur Etablierung gegenseitiger Wertschätzung.

Dieses Zusammenspiel komplementärer Faktoren beim Typus 'Integration' entspricht insofern den Konturen eines 'professionellen Arbeitsbündnisses' (Oevermann 1996) oder eines 'Arbeitskontraktes' (Schütze 1996), als der Zugang zur Handlungspraxis auf die Etablierung von reziproken, durch wechselseitiges Vertrauen gekennzeichneten Kooperationsbeziehungen verweist, innerhalb derer die Lehrperson zwischen den Schülern und dem gesellschaftlichen Zentralwert der Bildung vermittelt (Stichweh 1994). Vor dem Hintergrund einer aus der Perspektive der Akteure gegebenen Prekarität der Anerkennungsdimension lässt sich der Begriff des 'Arbeitsbündnisses' im Hinblick auf folgende Aspekte präzisieren.

*a) Der Akt des 'Bündnisschließens' als Voraussetzung für die Initiierung von Lehr-Lern-Prozessen*

Unter den Bedingungen einer Prekarität der Anerkennungsdimension wird deutlich, dass der Vorgang der Etablierung eines 'Kontraktes', wie er etwa in dem Modus des 'In-Verhandlung-Tretens' bei Frau Becker zum Ausdruck kommt, einen Akt für sich darstellt, der vulnerabel und reversibel ist und überhaupt erst die Voraussetzungen für die Auseinandersetzung mit Lerngelegenheiten bietet. Das aus der Perspektive der Unterrichtsforschung formulierte Argument einer Nachrangigkeit 'affektiver' und das 'Klima' betreffender Aspekte der Lehrer-Schüler-Beziehung im Hinblick auf das vorrangige Ziel der Entwicklung und Förderung von Schulleistungen (vgl. etwa Weinert/Schrader/Helmke 1990) kann somit dahingehend präzisiert werden, dass unter den Bedingungen einer Prekarität der Anerkennungsdimension die Kooperationsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler nicht vorauszusetzen ist, sondern interaktiv hergestellt werden muss, um die Entfaltung von Lehr-Lernprozessen zu ermöglichen.

*b) Die Funktion des Mandats der Wissensvermittlung als Ziel und als Instrument zur Etablierung des Arbeitsbündnisses*

Die Ergebnisse der empirischen Analyse deuten darauf hin, dass die Bezüge zwischen der Herstellung von gegenseitiger Wertschätzung und dem Mandat der Wissensvermittlung über die skizzierte Zweck-Mittel-Verbindung hinausgehen, indem insbesondere beim professionalisierten Zugang zur Handlungspraxis die Orientierung am Mandat der Wissensvermittlung nicht allein als Ziel der Handlungspraxis fungiert oder, professionstheoretisch gesprochen, als 'Auftrag mit Zentralwertbezug', sondern gleichzeitig einen zentralen Faktor zur Etablierung einer von Wertschätzung getragenen Kooperationsbeziehung darstellt, indem über die Identifikation mit der an den Auftrag geknüpften

Rollenfunktion die Einnahme einer profilierten, für die Schüler erkennbaren Verhandlungsposition ermöglicht wird.

*c) Die Erweiterung der Professionellen-Klienten-Dyade im Hinblick auf eine 'Dreistelligkeit' der Beziehungspraxis*

Die unter den Bedingungen einer Prekarität der Anerkennungsdimension klar hervortretende zentrale Funktion von Wissensvermittlung und damit verbundener Lehrerrolle im Kontext der Etablierung gegenseitiger Anerkennung legt es nahe, die Sachthematik nicht, wie im Modell der dyadischen Professionellen-Klienten-Beziehung, als impliziten Aspekt der Rollenfunktion zu verstehen, sondern korrespondierend mit dem Modell einer "Dreistelligkeit der Beziehung" (Stichweh 1994, 374) die Dyade um die 'dritte Stelle' der Sachthematik zu ergänzen. Die Funktion der 'Vermittlung' bezieht sich auf die Herstellung von Verbindungen zwischen allen drei 'Stellen' (Klient, Professioneller, Sachthematik), insbesondere über die Entwicklung von transformierenden Passungen zwischen Sachthematik und Klientel (vgl. Helmke 2003), so etwa im Fall Fend durch die Anpassung des Lernbegriffs an die Potentiale der Schülerinnen und Schüler oder im Fall Becker die Suche nach 'funktionierenden' Lehr-Lernmodellen und die aufgrund von Praxiserfahrungen vorgenommenen Korrektur eigener Erwartungen. Auch die bei Frau Fend rekonstruierte Ergänzung des Mandats der Wissensvermittlung um den Hilfebegriff und damit um eine 'implizit therapeutische Funktion' (Oevermann 1996) lässt sich vor dem Hintergrund der prekären Anerkennungsdimension als funktionale Herstellung von Passungen und Transformation des Mandats interpretieren, die jedoch immer noch an dem Leitmotiv der Initiierung von Lehr-Lernprozessen orientiert ist.

*d) Die Relativierung der 'Paradoxiefigur' vor dem Hintergrund der Rekonstruktion des 'Zusammenspiels' sich gegenseitig stützender Faktoren*

Die von Ulrich Oevermann explizierte These zur 'widersprüchlichen Einheit von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen' im Arbeitsbündnis (Oevermann 1996; vgl. ausführlich 1.2.1.), die von einem diskrepanten Verhältnis zwischen dem 'diffusen' Aspekt des Vertrauensverhältnisses und dem 'spezifischen' Aspekt der Rollenbeziehung ausgeht, ist vor dem Hintergrund der hier vorgelegten empirischen Rekonstruktionen insofern differenziert zu betrachten, als das von Oevermann vorausgesetzte diskrepante Verhältnis zwischen den genannten Dimensionen sich zwar deutlich beim Typus

'Desintegration' identifizieren lässt,<sup>1</sup> wohingegen der durch den Typus 'Integration' repräsentierte professionalisierte Zugang zur Handlungspraxis dadurch gekennzeichnet ist, dass die Orientierung am Mandat der Wissensvermittlung und die daraus hervorgehende Rollenfunktion als integrierte Dimensionen im Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren zur Herstellung eines von Wertschätzung getragenen Lehrer-Schüler-Verhältnisses fungieren.<sup>2</sup>

Die Ergebnisse der vorliegenden empirischen Rekonstruktion verweisen darauf, dass sich die Figur der Antinomie bzw. der Paradoxie (vgl. Helsper u.a. 2001, 39ff.) neben ihrer heuristischen Funktion insbesondere zur Defizitanalyse (vgl. Oevermann 1996, 155f.) sowie generell als Analysekategorie aus der Außenperspektive zur Explikation komplexer Anforderungsbündel eignet. Die erfolgreiche Bewältigung komplexer Anforderungen lässt sich - insbesondere wenn die Perspektive der Akteure im Mittelpunkt stehen soll - dahingegen möglicherweise adäquater mit den von der Expertenforschung vorgeschlagenen Kategorien der 'Wissensintegration' (Bromme 1992), der 'Prozeduralisierung' (Bromme 1985) sowie des 'impliziten Wissens' (Neuweg 1999a) fassen, da diese begrifflichen Zugänge, ähnlich wie der bei der vorliegenden Analyse immer wieder verwendete Begriff des 'Zusammenspiels', sich auf die Voraussetzungen für eine 'integrative' Bewältigung komplexer Anforderungen beziehen.

#### *e) Das paradoxiebearbeitende Zusammenspiel von Akzeptanz und Gestaltung*

Ein weiteres Beispiel für die paradoxiebearbeitende, integrative Bewältigung komplexer Anforderungen stellt das für den Typus 'Integration' charakteristische Zusammenspiel von Akzeptanz und Gestaltung bezüglich des Zugangs zur Handlungspraxis dar, so etwa

---

<sup>1</sup> Deutlich repräsentiert wird die Diskrepanz zwischen 'diffusen' und 'spezifischen' Beziehungsdimensionen z.B. in der Unvereinbarkeit des von Herrn Daniel vertretenen Anspruchs auf Intimisierung des Verhältnisses zu den Schülern ("geliebt zu werden") und einem an Leistung und Selektion orientierten Mandatsbegriff ("gute Zensuren haben"). Die hier vorliegende Diskrepanz innerhalb der professionellen Orientierung entspricht in exemplarischer Form der These Oevermanns, nach der sich die fehlende Professionalisierung pädagogischen Handelns vor allem darin zeige, dass "Lehrer diese widersprüchliche Einheit von Diffusität und Spezifität nicht aufrechterhalten können" (Oevermann 1996, 155), was sich etwa in der "strukturverlogenen, kumpaneihafte[n], anbietenden Solidarität des "Müslis"-Lehrers" (a.a.O., 156) manifestiere.

<sup>2</sup> Im Fall von Frau Becker lässt sich dieses Zusammenspiel dahingehend skizzieren, dass ausgehend von einer am Mandat orientierten Vorstellung gelungener Praxis anhand von Perspektivenübernahme ("ich versteh' euch") die Verantwortung für die mit der Lehrerrolle verbundenen Funktionen übernommen wird ("is' mein Fehler"), womit gleichzeitig die Markierung des Gestaltungs- und Steuerungsanspruchs und der Versuch der Gewinnung der Schüler für eine Partizipation an der angezielten Praxis verbunden werden, indem das Eingehen auf die Schüler an die Formulierung von institutionell vorgegebenen, persönlich vertretenen Bedingungen geknüpft wird.



in der Orientierungsfigur der 'kontextualisierenden Gestaltung' beim Fall Becker. Die Auseinandersetzung mit der Prekarität der Anerkennungsdimension basiert darauf, dass diese zunächst einmal in ihrer Konflikthaftigkeit und mit ihren Verletzungspotentialen für die eigene Integrität als 'legitimer', d.h. 'auseinandersetzungswürdiger' Gegenstand professionellen Handelns akzeptiert wird. Dieser "Habitus des Sicheinlassens" (Neuweg 2005, 211) manifestiert sich nicht nur in der nicht-stigmatisierenden Akzeptanz der Klientel, sondern auch darin, dass die Konflikthaftigkeit der Praxis - das Szenario des 'Kriegs' und der 'Front', wie die Akteure es nennen - ohne selbstschützenden Rückzug und ohne Defokussierungen angenommen wird. Im Kontext dieses Sicheinlassens auf Konflikt und Auseinandersetzung wird das nicht-stigmatisierende Anerkennen der Schülerinnen und Schüler mit dem Anspruch darauf verknüpft, im Einklang mit dem Mandat eine von der Klientel anzuerkennende steuernde Funktion einzunehmen, so etwa durch die Modi des 'In-Verhandlung-Tretens' und der 'stellvertretenden Durchsetzung'.<sup>3</sup>

*f) Die Unterstellung einer dem Konflikt übergeordneten Übereinkunft mit der Klientel*

Der Begriff der 'stellvertretenden Durchsetzung' verweist dabei in Anlehnung an die Operation der 'stellvertretenden Deutung' (Oevermann 1996) darauf, dass der hier erhobene Steuerungsanspruch aus einer klientenorientierten Stellvertreterposition heraus erfolgt, die auf der Unterstellung einer konsensuellen Übereinkunft mit der Klientel beruht. Im Unterschied zum Typus 'Desintegration', der aufgrund der Lernwiderstände und der konfliktorientierten Verhaltensweisen der Klientel die Prekarität der Anerkennungsdimension als nicht-bearbeitbar erlebt, ist das Sicheinlassen auf Konflikt und Auseinandersetzung und der Anspruch auf Steuerung und Gestaltung beim Typus 'Integration' von der Überzeugung getragen, dass die über Verhandlungen oder Durchsetzung zu erzielende Kooperation der Schülerinnen und Schüler letztlich auf deren Einverständnis beruht.

*g) Der Einsatz der Lehrerrolle als paradoxiebearbeitendes Instrument angesichts der Gefährdung des Arbeitsbündnisses durch sanktionierendes Verhalten*

Einen zentralen Bewährungszusammenhang stellt unter den Bedingungen einer Prekarität der Anerkennungsdimension die ebenfalls als 'paradox' einzuschätzende Herausforderung dar, das Setzen und Durchsetzen von Verhaltensnormen und das

---

<sup>3</sup> Während Frau Becker durch den Modus des 'In-Verhandlung-Tretens' das kontextorientierte Eingehen auf Äußerungen 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 den Schülern kommunikativ vermittelte Definition von prinzipiellen Verhaltensnormen erfolgt.

Sanktionieren mit der Aufrechterhaltung der für das Arbeitsbündnis notwendigen Kooperationsbereitschaft und Vertrauensverhältnisses der Akteure zu vereinbaren. Die Aufrechterhaltung des professionellen Commitments wie Vertrauen der Schülerinnen und Schüler werden im Kontext des durch den Typus 'Integration' repräsentierten Zugangs vor allem dadurch handhabbar gemacht, dass der Einsatz sanktionierendes Verhaltens als Bestandteil der Lehrerrolle erfolgt, anhand derer das gleichzeitige Akzeptieren und Kontrollieren der Durchsetzungs- und Sanktionsfunktion erleichtert wird.<sup>4</sup>

### **6.1.2. Der Umgang mit der durch den Reformprozess bedingten Problematisierung der Vermittlungsfunktion**

Über die für den Schultyp Hauptschule charakteristische Relativierung der Qualifizierungsfunktion von Schule hinausgehend sind die im Rahmen der vorliegenden Studie befragten Lehrerinnen und Lehrer insbesondere mit einer durch die spezifische Programmatik eines Schulversuchs bedingten didaktisch akzentuierten Infragestellung der Vermittlungsfunktion konfrontiert, die, wie die empirische Rekonstruktion gezeigt hat, von den Akteuren unterschiedlich aufgegriffen wird.

#### *a) Externe Experten als Teil eines durch Lehrer gestalteten Lehr-Lernarrangements*

Während der Typus 'Desintegration' durch eine Delegation der Steuerungsdimension und einen reaktiven Zugang zur Gestaltungsdimension geprägt ist, aus deren Perspektive der Schulversuch insgesamt als extern initiierte Rahmenbedingung interpretiert wird,<sup>5</sup>

verstehen sich die Typen 'partielle Integration' und 'Integration' als aktive Gestalter und Gestalterinnen des Schulversuchs, d.h. die Rahmenbedingungen des Reformprozesses werden als Bestätigung eines konstruktiven, gestaltungsorientierten Zugriffs auf die berufliche Praxis (Schön 1987) im Zuge der aktiven Bearbeitung der Prekarität der Anerkennungsdimension aufgefasst. So fungiert im Fall Fend der Schulversuch als Krisen-

---

<sup>4</sup> Der Fall Fend zeigt, wie der Zugang zur Sanktionsfunktion als Bestandteil der Rolle auf der einen Seite den Einfluss negativer Emotionen auf das professionelle Commitment und damit die Gefahr eines Rückzugs des Professionellen aus dem Bündnis (siehe Typus 'Desintegration') kontrolliert und auf der anderen Seite ein Transparentmachen konfligierender Aspekte des Professionellenverhaltens gegenüber den Schülern ermöglicht.

<sup>5</sup> So etwa im Fall Ahlers, der zeigt, wie im Kontext der Zusammenarbeit mit den externen Experten die durch den Rückzug aus der konflikthaltigen Interaktionspraxis bedingte Delegation der Steuerungsinstanz auch an den 'Dritten' erfolgt und mit einer Dekonstruktion der Lehrerrolle ("diesen Beruf Lehrer den möcht' ich am liebsten abschaffen") und dem Rückzug aus der Verantwortung für die Handlungspraxis einhergeht.

bearbeitungsmittel auf der organisationalen Ebene zur Kontrolle deprofessionalisierender Rahmenbedingungen und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Experten wird in den Kontext einer durch die Lehrerinnen und Lehrer konzeptionell gestalteten und verantworteten Gesamtplanung des Unterrichts gestellt. Die Lehrerin sieht sich als verantwortliche Akteurin im Hinblick auf die Aufgabe, "dem gesamten Unterricht eine soziale, inhaltliche und zeitliche Struktur zu verleihen" (Bromme 1992, 81), und versteht die externen Experten vor diesem Hintergrund als gezielt induzierten Teil eines Lehr-Lern-Arrangements: "wir holen uns zu einem Schwerpunkt den wir für gut halten einen Menschen den wir für wichtig halten für die Arbeit".

*b) Die Resistenz berufsbiographischer Muster gegenüber reformbedingten Veränderungsimpulsen*

Für den Umgang der Befragten mit dem Schulversuch gilt, dass die unterschiedlichen Umgangsmodi in deutlicher Weise und unabhängig davon, ob der Schulversuch befürwortet wird oder nicht, mit den jeweiligen berufsbiographisch verankerten Mustern der professionellen Orientierung korrespondieren. Das heißt, in Relativierung der These, dass Schulentwicklungsprozesse Irritationen im Hinblick auf professionelle Orientierungen darstellen (Schütze u.a. 1996) und die "heuristische Grundstruktur" (Bastian/Combe/Reh 2002, 420) von Reformprozessen bei den Akteuren zu veränderten Bearbeitungsformen professioneller Aufgaben führen kann, weisen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung darauf hin, dass, zumindest zu einem so frühen Zeitpunkt des Reformprozesses, der Generierung alternativer Wissensbestände und Orientierungen aufgrund der Dominanz bestehender Muster enge Grenzen gesetzt sind und die Bedingungen des Schulversuch eher mit einem 'nahtlosen' Anschluss an bestehende Muster einhergehen.<sup>6</sup> Allerdings wird in vielen Fällen dem Schulversuch von den Befragten eine wichtige Funktion im Kontext der Berufsbiographie zugeschrieben, was darauf hinweist, dass ihm eine prominente Funktion als sinnstiftender Faktor zur Herstellung von berufbiographischen Passungsverhältnissen (vgl. 1.3.5.) zukommt.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Diese Einschätzung deckt sich mit den Ergebnissen ähnlicher Studien zu Veränderungsprozessen im Bereich professioneller Orientierungen vor dem Hintergrund von Reform- oder Transformationsprozessen. So verweist Dirks auf die Bedeutung 'berufsbiographisch relevanter Transfermuster', die sich im Zusammenhang mit dem Einfluss wendebedingter Ereignisse auf das Rollenverständnis von EnglischlehrerInnen dahingehend manifestieren, dass Prozesse 'produktiver Neuorientierung' letztlich auf die Vorwendezeit zurückzuführen seien und durch neue Anforderungen "lediglich verstärkt und keinesfalls ausgelöst worden sind" (Dirks 2000, 202; vgl. auch Fabel-Lamla 2004; Herzmann 2001)

<sup>7</sup> So spielt etwa beim Fall Erhardt die Beteiligung am Reformprozess eine Rolle in Bezug auf die Bearbeitung des berufsbiographischen Verlaufskurvenpotentials sowie auf die Wiederannäherung an den Lehrerberuf, während beim Fall Claus das Reformprogramm als Bestätigung des Fokus auf die persönliche Entwicklungsdimension fungiert.

## **6.2. Aspekte der Konstitution professioneller Identität und der Strukturierung professionellen Wissen**

Vor dem Hintergrund des für alle Befragten relevanten Orientierungsrahmens einer Prekarität der Anerkennungsdimension in Bezug auf Wertschätzung und Akzeptanz der Akteure untereinander sowie einer konsensuellen Anerkennung der institutionellen Rahmung der Praxis verweist die Rekonstruktion des Typus 'Integration' auf Voraussetzungen für den soeben zusammengefassten Zugang zur beruflichen Handlungspraxis, die im Bereich der Konstitution professioneller Identität<sup>8</sup> und der Strukturierung des Expertenwissens (Bromme 1992) liegen. In diesem Zusammenhang wird zunächst auf Teilaspekte der professionellen Identitätskonstitution eingegangen, die mit der persönlichen Aneignung der Professionellenfunktion und der Herausbildung eines subjektiven Professionalitätsbegriffs zusammenhängen (6.2.1.), um anschließend aus der Perspektive der Expertenforschung Hinweise aus den empirischen Rekonstruktionen im Hinblick auf die spezifische Strukturierung des Akteurswissens herauszugreifen (6.2.2.).

### **6.2.1. Die Aneignung des Auftrags und die Entwicklung eines subjektiven Professionalitätsbegriffs**

*a) Die 'Aneignung des Auftrags' vor dem Hintergrund von 'Parteinahme' und 'Zuständigkeit' für die Belange der Klientel*

Der oben dargestellte, wenn man so will, 'paradoxiabalancierende' Zugriff auf die Vereinbarung von Akzeptanz und Gestaltung in Bezug auf die Prekarität der Anerkennungsdimension ist beim Typus 'Integration' durch das zusätzliche Moment einer 'persönlichen Aneignung' gekennzeichnet, durch die die beiden Dimensionen der Anforderungsbewältigung jenseits einer beruflichen Aufgabenstellung zum persönlich vertretenen, eigenen Anliegen der Akteure werden.

---

<sup>8</sup> Hierbei ist nochmals anzumerken, dass aufgrund des berufsbiographischen Zuschnitts der Interviews die vorliegenden Daten nur eingeschränkt Aussagen über 'biographische Basisdispositionen' (Schütze 1984) und 'Prozessstrukturen des Lebensablaufs' (Schütze 1987) sowie die Verknüpfung von 'Biographie- und Professionalisierungsprojekt' (Nagel 1997a) erlauben, so dass lediglich Teilaspekte der beruflichen Identitätskonstitution beleuchtet werden können.

Dieser Aneignungsprozess manifestiert sich deutlich im Kontext der Bearbeitung der prekären Anerkennungsdimension, indem bei der Konstitution des Arbeitsbündnisses in Bezug auf Akzeptanz und auf Gestaltung ein Sich-Zueigenmachen erfolgt. D.h., dass die nicht-stigmatisierende, die bestehenden Problembelastungen einschließende Akzeptanz der Klientel als legitimer Bündnispartner beim Typus 'Integration' durch den Akt einer empathisch fundierten Parteinahme sowie einer daran geknüpften persönlichen Zuständigkeit für deren Belange ergänzt wird und der Auftrag der Wissensvermittlung nicht nur als gesellschaftliches Mandat angenommen, sondern zum eigenen Anliegen gemacht wird. Dass dies einen spannungsreichen Prozess des schrittweisen Zu-Eigenmachens inklusive der Herstellung von Passungsverhältnissen erfordert, manifestiert sich etwa in der Auseinandersetzung Frau Beckers mit Interpretationsspielräumen des Mandats vor dem Hintergrund handlungspraktischer Erfahrungen und der sich immer wieder rückversichernden Einnahme einer persönlich vertretenen Position. Im Unterschied dazu repräsentiert die Form des 'professionellen Bekenntnisses' bei Frau Fend die ausgebildete, entwickelte Version der für die Schüler Partei nehmenden Aneignung des Mandats.

*b) Die Ausbildung eines auf 'Gewissheiten' und Selbstwirksamkeitserfahrungen beruhenden Professionalitätsbegriffs*

Die Herausbildung eines subjektiven Professionalitätsbegriffs, der beim Typus 'Integration' damit einhergeht, dass implizit Funktionszusammenhänge erfolgreichen Handelns vorausgesetzt werden, sowie der Anspruch, sich diesbezügliche Kompetenzen in der Praxis anzueignen, kontrastieren mit dem aus professionstheoretischer Perspektive bestehenden Technologie- und Gewissheitsdefizit professioneller Praxis (vgl. 1.2.2.) und den aus der Perspektive der Expertenforschung gegebenen eingeschränkten Einwirkungsmöglichkeiten auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler (vgl. 1.2.). Aus der Sicht der Akteure scheint unter den Bedingungen einer Prekarität der Anerkennungsdimension nicht die Reflektion des Aspekts der "Ungewissheit hinsichtlich der Dynamik der Situation, hinsichtlich der zu wählenden Handlungsstrategie und schließlich des mutmaßlichen Ausgangs" (Stichweh 1994, 296), sondern die Selbstvergewisserung über wirksames Handeln im Mittelpunkt zu stehen.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Bromme kommentiert den Aspekt, "dass Lehrer, je nach Blickwinkel, einerseits nur eine recht geringe Wirkung auf den Lernerfolg ihrer Schüler haben, andererseits aber eine wichtige Rolle für die Gestaltung der Voraussetzungen für die Lernaktivitäten der Schüler spielen" (Bromme 1997, 203), im Hinblick auf die Professionalisierungsproblematik dahingehend, dass er vorschlägt: "Aus unterrichtspraktischen Gründen sollten Lehrer von ihrer Wirkung überzeugt sein und sich für den entscheidenden Faktor des Schülerlernens halten. Ihr fachlicher und pädagogischer Enthusiasmus beeinflusst die Aufmerksamkeit, das Interesse und die Motivation der Schüler. Andererseits müssen sie zugleich ihren relativ geringen Anteil an dem Zustandekom-

### 6.2.2. Aspekte der Struktur professionellen Wissens

Die für das unterrichtsbezogene Expertenwissen von erfahrenen Lehrern konstitutive Verschmelzung von Wissensbeständen unterschiedlicher Herkunft - so etwa von Fachwissen und unterrichtsmethodischem Wissen (vgl. Bromme 1995) - sowie die 'Kristallisation' dieses 'Amalgams' in verdichteten, eng mit der spezifischen Anforderungsstruktur verbundenen Konzepten sind aus Sicht der Expertenforschung die Voraussetzung für die Bewältigung der multidimensionalen Anforderungsstruktur. Dies lässt sich auch in Bezug auf den Umgang mit der für die Akteure der vorliegenden Studie relevanten Prekarität der Anerkennungsdimension herausarbeiten.

*a) Das 'professionelle Bekenntnis' als Beispiel eines multifunktional verdichteten kognitiven Konzepts*

So lässt sich etwa das im Kontext des Falls Fend rekonstruierte 'professionelle Bekenntnis' aus Sicht der Expertenforschung als kognitives Konzept interpretieren, das auf der Grundlage seiner spezifischen Bündelung unterschiedlicher Wissenstypen auf die Bearbeitung der Prekarität der Anerkennungsdimension hin abgestimmt ist. Wie im Kontext der Fallrekonstruktion (vgl. 5.3.2.) herausgearbeitet wurde, stellt dieses 'Bekenntnis' eine Orientierungstheorie dar, in der die reflexive Selbstvergewisserung über die emotional verankerte Akzeptanz der Klientel ("dass ich diese Schüler mag") und die Verpflichtung gegenüber dem Mandat ("ich möchte dass die was lernen") in komprimierter Form verknüpft wird mit der Explizierung von Enaktierungsbedingungen der Überzeugung. Diese Enaktierungsbedingungen implizieren unter den Bedingungen einer Prekarität der Anerkennungsdimension, dass das Lernen der Schüler nicht als selbstverständlicher, von allen akzeptierter Bestandteil des Mandats vorausgesetzt werden kann, sondern als Gegenstand expliziter Kommunikation mit den Schülern gezielt zum Thema gemacht werden muss ("das ist etwas was mir ganz wichtig ist und worüber ich auch mit ihnen immer wieder rede") und dass weiterhin zur Realisierung dieser Vorstellung der Einsatz bestimmter, auf die Praxissituation 'heruntergebrochener' didaktischer Muster funktional ist ("also dass die Schüler immer wissen was wir machen also ich verschaff' denen 'nen Überblick"). Der 'Bekenntnischarakter' der hier explizierten Orientierungstheorie verweist weiterhin darauf, dass diese über eine selbst-reflektierende Funktion hinaus auch im Kontext der Handlungspraxis, so etwa bei der interaktiven Plausibilisierung des Mandats, als Faktor fungieren kann.

---

men von Lernleistungen realistisch beurteilen, um den beruflichen Belastungen standzuhalten und nicht "auszubrennen" (a.a.O.).

*b) Der 'Modus enaktierter Theorie' als Beispiel einer 'impliziten Wissensform'*

Ein weiterer Teilaspekt der beim Typus 'Integration' vorliegenden Form des Wissens, in der sich ebenfalls eine enge Verbindung zur Ebene handlungspraktischer Erfahrungen verdeutlicht, ist der 'Modus enaktierter Theorie', in dem Praxiserfahrungen über komprimierte, exemplarisch verdichtete und orientierungstheoretisch kommentierte Handlungsbeschreibungen thematisiert werden. Anders als beim Typus 'Desintegration', dessen professionelle Orientierung durch eine unüberwindbare Enaktierungsproblematik gekennzeichnet ist, sowie zum Typus 'partielle Integration', bei dem sich im Sinne 'potentiell enaktierter Theorie' Diskrepanzen zwischen Entwurf und Praxis identifizieren lassen, ist der Modus 'enaktierter Theorie' beim Typus 'Integration' durch eine Übereinstimmung zwischen theoretischen Orientierungsbeständen und praxisgebundenen Erfahrungen geprägt.<sup>10</sup>

### **6.3. Ausblick**

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass sich unter den Extrembedingungen einer Infragestellung der Vermittlungsfunktion - hier untersucht am Beispiel der Lehrerarbeit an einer Hauptschule im Reformprozess - im Bereich des inkorporierten handlungspraktischen Wissens von Lehrerinnen und Lehrern professionalisierte wie deprofessionalisierte Modi des Zugangs zur beruflichen Praxis identifizieren lassen. Extrembedingungen - so könnte man sagen - machen die 'Grammatik' des professionellen Umgangs mit den Anforderungen, also die Funktion einzelner Professionalitätsdimensionen im Kontext der Anforderungsstruktur und die Vielzahl der Bezüge zwischen den Dimensionen besonders deutlich ablesbar.

Dabei konnte auch gezeigt werden, dass die hier vorgeschlagene Zusammenführung von Ansätzen aus den Bereichen der Professionstheorie und der Expertenforschung einen umfassenden, der Komplexität des Gegenstandes angemessenen Theorierahmen für die Konzeptualisierung des Professionalitätsbegriffs bietet.

Gleichwohl verdeutlicht die vorliegende Arbeit die Notwendigkeit der Präzisierung und Konkretisierung theoretischer Bezugsrahmen durch empirische Rekonstruktionen. Da der Kern professionellen Handelns in der Herstellung fall- und situationsangemessener Passungen in Bezug auf die spezifischen Probleme einer konkreten Handlungspraxis

---

<sup>10</sup> Vgl. dazu Nittel, der mit der These einer in Texten professioneller Akteure rekonstruierbaren "Amalgamierung pädagogischer Handlungsmaximen mit beruflicher Alltagspraxis" (2000, 263) zu ähnlichen Ergebnissen kommt.

besteht, ist eine kontinuierliche empirisch fundierte Präzisierung und Konkretisierung des Theorierahmens erforderlich. Dies gilt insbesondere für Bereiche, in denen - wie bei dem hier gewählten Beispiel einer Hauptschule im Reformprozess - Kerndimensionen der Lehrerprofessionalität zur Disposition stehen und neu verhandelt werden.



