

Professionalisierungsprozesse junger Lehrerinnen und Lehrer heute

**Zur Rekonstruktion generationsspezifischer
Bewältigungsmuster in der Berufseingangsphase**

Von der Philosophischen Fakultät
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation

von
Philipp Bergau
geboren am 13.04.1979 in Hannover

März 2009

Referent: Prof. Dr. Dr. h. c. Thomas Ziehe

Korreferent: Prof. Dr. Dr. Albert Ilien

Tag der mündlichen Prüfung: 12.03.2009

Abstract

Die vorliegende theoretische Arbeit ist eine Analyse der Professionalisierungsprozesse heutiger junger Lehrerinnen und Lehrer. Es wird untersucht, inwieweit bestimmte Dispositionen, die die Berufsanfängerinnen und -anfänger sozialisatorisch und biografisch ausgebildet haben, sich als mögliche Hemmnisse gegen eine Professionalisierung deuten lassen.

Als Grundvoraussetzung wird dabei zum einen angenommen, dass habituelle Dispositionen entscheidenden Einfluss auf das Gelingen berufsbiographischer Prozesse haben, zum anderen, dass eben diese habituellen Dispositionen durch einen kulturell bedingten Wandel der Persönlichkeitsstrukturen geprägt sind. Die durch kulturelle Modernisierungsschübe hervorgerufenen und generationsspezifisch internalisierten Denk- und Handlungsmuster stehen in einem konflikthafte Verhältnis zu den Anforderungen pädagogischer Professionalität.

Insgesamt erscheint unter dem Einfluss einer gewandelten Subjektkonstitution die Wahrscheinlichkeit für Handlungsprobleme im Lehrerberuf gestiegen zu sein. Die Dispositionen zur Subjektivierung, Selbstbezüglichkeit und Anerkennungsbedürftigkeit werden als Hemmnisse der beruflichen Professionalisierung rekonstruiert.

Schlagwörter: Professionalisierung, Lehrer, Generation

Abstract

This thesis analyses the process of professionalization of today's young teachers. It is analysed, to what extent certain dispositions – which are acquired throughout life and are influenced by society – are possible obstacles in the process of professionalization.

It is assumed that individual dispositions and attitudes have major effects on the success of biographical processes, but are conversely shaped by a culturally determined change of personality. In this regard cultural modernization is thought to provoke generation-specific thought and action processes, which are in conflict with the requirements of professionalism.

Overall, the probability of problems with performance in the teaching profession seems to have risen under the influence of an altered constitution of individuals. The dispositions towards subjectifying, self-reference and need for appreciation are shown to be a barrier to occupational professionalization.

Key words: professionalization, teacher, generation

Inhaltsverzeichnis

0 Einleitung

0.1 Problemaufriss	7
0.2 Thesen und Fragestellungen	9
0.3 Diskursive Verortung und bildungspolitische Relevanz der Thematik	10
0.4 Aufbau der Studie	12

1 Grundlegende Annahmen und methodisches Vorgehen

1.1 Zum Habitusbegriff.....	15
1.2 Zum Generationsbegriff.....	18
1.3 Zu den Sozialisationsbedingungen in der Gegenwart.....	22
1.4 Methodisches Vorgehen	26
1.4.1 Grundzüge hermeneutisch-interpretativer Studien	26
1.4.2 Anschluss an die aktuelle empirische Forschung	30
1.5 Zwischenfazit: Theoretische und methodische Verortung der Arbeit	33

2 Pädagogische Professionalität

2.1 Vorbemerkungen zum Professionalisierungsdiskurs	35
2.2 Professionalität als Arbeitsbündnis.....	37
2.3 Professionalität als Rollenhandeln.....	42
2.4 Professionalität als Gestaltung der sozialen Ordnung	46
2.5 Professionalität als Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben.....	52
2.6 Zwischenfazit: Kompetenzen eines professionellen Lehrers.....	57

3 Professionalisierungsprobleme in der Berufseingangsphase

3.1 Struktur und Bedeutung der Berufseingangsphase.....	61
3.2 Typische Anfangsschwierigkeiten junger Lehrer	64
3.2.1 Disziplin und Autorität.....	66
3.2.2 Hohe Arbeitsbelastung.....	68
3.2.3 Lehrerrolle.....	70
3.2.4 Probleme im Referendariat	73
3.3 Zwischenfazit: Anfangsschwierigkeiten als Professionalisierungsdefizite	76

4 Subjektivierung als Hemmnis der beruflichen Entwicklung

4.1 Subjektkonstitution: Subjektivierung	80
4.2 Habitus und berufsbiographische Entwicklungsprozesse im Lehrerberuf	83
4.3 Deprofessionelle Bewältigungsmuster	88
4.3.1 Anfangsschwierigkeiten als Symptome problematischer Transformationsprozesse	89
4.3.2 Nachlassende Sozialisationsrelevanz von Institutionen.....	90
4.3.3 Beständigkeit vorberuflicher Gewissheiten	93
4.3.4 Eigenwelten als Relevanzkorridor	100
4.4 Gelingende Bewältigungsmuster	103
4.5 Zwischenfazit: Subjektivierung der Professionalisierungswege	104

5 Selbstbezüglichkeit als Irritation beruflicher Bewältigungsmuster

5.1 Subjektkonstitution: Selbstbezüglichkeit	108
5.1.1 Selbstbezüglichkeit als individualästhetische Expressivität.....	111
5.1.1.1 Selbstbezüglichkeit und Arbeitspraktiken	114
5.1.1.2 Selbstbezüglichkeit und persönliche Beziehungen.....	116
5.1.2 Selbstbezüglichkeit als defensives Vermeidungsverhalten	117
5.2 Selbstreflexive Kompetenzen im Lehrerberuf	121
5.3 Deprofessionelle Bewältigungsmuster	123
5.3.1 Selbstdarstellung im Lehrerberuf	125
5.3.2 Selbstschutz im Lehrerberuf.....	129
5.4 Gelingende Bewältigungsmuster.....	132
5.5 Zwischenfazit: Selbstbezüglichkeit als Professionalisierungsdefizit.....	134

6 Anerkennungsbedürftigkeit als Störung der pädagogischen Beziehung

6.1 Subjektkonstitution: Anerkennungsbedürftigkeit	138
6.1.1 Identitätskonstruktionen in der reflexiven Modernisierung	139
6.1.2 Anerkennung als Identitätsfilter	141
6.2 Anerkennungsprozesse im Lehrerberuf	145
6.2.1 Dimensionen der Anerkennung.....	145
6.2.2 Anerkennungsdimensionen in der Lehrer-Schüler-Beziehung	148
6.2.3 Anerkennungsprozesse als Konstitutionsbedingung für den Unterricht ..	151
6.3 Deprofessionelle Bewältigungsmuster	153
6.3.1 Anerkennungsvergessenheit	153
6.3.2 Schülerfreundschaft.....	161
6.4 Gelingende Bewältigungsmuster.....	165
6.5 Zwischenfazit: Anerkennungsbedürftigkeit als Professionalisierungsdefizit	168

7 Modifikation deprofessioneller Bewältigungsmuster

7.1 Reform der Lehrerbildung.....	172
7.1.1 Studium.....	174
7.1.2 Referendariat	176
7.2 Reform der Institution Schule: Schul- und Berufskultur	177
7.3 Anforderungen an die Subjektkonstitution von Lehrern.....	180
7.3.1 Multiperspektivität	180
7.3.2 Trennung von Vorder- und Hinterbühne.....	181
7.3.3 Anerkennungsrituale.....	182
7.3 Zwischenfazit: Begrenzte Möglichkeiten zur Modifikation deprofessioneller Bewältigungsmuster	184

8 Resümee und Ausblick

8.1 Resümee	185
8.2 Ausblick	188
Literaturverzeichnis.....	191

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Empirische Studien zum Lehrerberuf	30
-----------------------------------------------------	----

0 Einleitung

0.1 Problemaufriss

Die Frage, was einen guten Lehrer¹ auszeichnet, ist ein Dauerthema der pädagogischen Literatur. Ob Johann Friedrich Herbart vom „pädagogischen Takt“, Georg Kerschens- teiner von der „Seele des Erziehers“, Hermann Nohl vom „Wesen des Erziehers“ im „pädagogischen Bezug“ spricht oder ob es heute um „Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung“ geht – von den pädagogischen Klassikern bis in den aktuellen Pro- fessionalisierungsdiskurs ziehen sich die Bemühungen, die spezifischen Aufgaben, Be- fähigungen und Persönlichkeitsmerkmale des Lehrers zu erfassen. Dabei wird weitge- hend die Auffassung geteilt, dass der Lehrerberuf ein Beruf mit ganz speziellem Anfor- derungsprofil ist, das den Pädagogen eigentümliche und komplexe Qualifikationen ab- verlangt – und ihn bisweilen zu einem „unmöglichen Beruf“² macht.

Terhart beschreibt plakativ, wie man sich einen Lehrer, der diesen Anforderungen genügt, vorzustellen hat:

„Er ist pünktlich und zuverlässig im Dienst, er ist freundlich gegenüber Schü- lern, Kollegen, Eltern und Vorgesetzten, er ist fleißig, engagiert und belastbar, und er hat die Belange seiner Schule, seiner Klassen und einzelner Schüler im Auge. Seine Fachkompetenz in seinen Unterrichtsfächern ist genauso hoch ent- wickelt wie seine didaktisch-methodischen sowie pädagogisch-erzieherischen Fähigkeiten. Sein Unterricht ist angemessen anspruchsvoll; die Lernfortschritte seiner Schüler sind beachtlich. Er bemüht sich darum, eine positive Lernhaltung sowie ein lernförderliches Klima in den von ihm unterrichteten Klassen zu etab- lieren. Andere (Fach)Kollegen übernehmen gerne seine Klassen. Als Person er- freut er sich einer natürlichen Autorität gegenüber den Schülern, er wird von ih- nen geachtet und geschätzt. Er bildet sich in seinen Fächern und hinsichtlich sei- ner pädagogischen-didaktischen Fähigkeiten fort, übernimmt die Betreuung von Praktikanten und Referendaren, er kann konstruktiv mit beruflichen Beanspru- chungen umgehen und wehrt zugleich zu hohe Belastungen erfolgreich ab. In Arbeitsgruppen zeigt er seine Teamfähigkeit; an Elternsprechtagen versteht er

¹ Für eine bessere Lesbarkeit wird nur die männliche Form benutzt. Gemeint sind natürlich immer beide Geschlechter.

² Gidion (1981), S. 530.

es, Eltern ein klares, differenziertes Bild ihrer Kinder zu vermitteln und – wo nötig – konstruktive Hinweise zu geben. Er identifiziert sich voll und ganz mit seinem Beruf – und kann doch vom Beruf abschalten.“³

Diese anschauliche, aber auch oberflächliche, Aneinanderreihung wünschenswerter Attribute, findet in theoretisch wie analytisch fundierten Überlegungen zur Struktur des Lehrerberufs und damit korrespondierender Kompetenzprofile in der Erziehungswissenschaft ihre Entsprechung. Hier werden die Fragen aufgeworfen, welche Faktoren das Denken und Handeln in der Berufspraxis bestimmen und inwiefern beides im Sinne einer hohen Unterrichtsqualität zu beeinflussen ist. Dabei zeichnen sich immer stärker Befunde ab, dass die Lehrerbildung in Bezug auf die Schulpraxis nur mäßig wirksam ist. Es werden dagegen vermehrt komplexe Wirkungszusammenhänge zwischen personen- und situationspezifischen Faktoren festgestellt: Das Geschlecht und das Alter, die Unterrichtsfächer und die Schulform, die Berufserfahrung und die Biographie, die Ausbildung und pädagogische Vorbilder sowie Persönlichkeitsmerkmale und Charaktereigenschaften ergeben ein polyvalentes Wirkungsgefüge bei der Ausformung der individuellen beruflichen Handlungspraxis und der subjektiven Leit motive.

Der Facettenreichtum dieser handlungsrelevanten Einflussfaktoren wurde in der erziehungswissenschaftlichen Literatur bisher nur sehr bruchstückhaft erfasst. Das Merkmal der Generationszugehörigkeit wurde dabei häufig vernachlässigt und soll im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit ins Zentrum der Analyse rücken. Der Einfluss der Generationszugehörigkeit auf das Denken und Handeln wurde wiederholt, insbesondere für Jugendliche, dargelegt, dezidierte Bezüge zur Gruppe der Lehrer sind allerdings selten. Wenn also Terhart in seinem Zitat die pädagogisch-erzieherischen Fähigkeiten, als nur ein Beispiel von vielen, anspricht, so ist vorauslaufend zu vermuten, dass sich die ihnen zugrunde liegenden Einstellungen und impliziten Gewissheiten auch generationsspezifisch unterscheiden. Die handlungspraktische Relevanz dieses Aspekts soll nun einer genauen Betrachtung unterzogen werden.

³ Terhart (2006), S. 42.

0.2 Thesen und Fragestellungen

Auch Lehrer sind „Kinder ihrer Zeit“. Typische biographische Erfahrungen, Prägungen der Kindheit und Jugend und alltagskulturelle Trends, also die Sozialisationserfahrungen, schlagen sich in bestimmten Mentalitäts- und Habitusdispositionen nieder. Inwiefern solche generationsspezifisch internalisierten Denk- und Handlungsmuster auch die pädagogische Tätigkeit beeinflussen können, soll in dieser Arbeit erörtert werden. Berufliche Bewältigungsmuster werden dazu vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Modernisierungsschübe rekonstruiert und damit generationsspezifische Formen von Professionalisierungsprozessen aufgezeigt. Dabei geht es vor allem um deprofessionelle Tendenzen im Lehrerhandeln, die auf spezifische Aspekte der Subjektconstitution bezogen werden und damit als Spiegelung der kulturellen Verfasstheit der Gesellschaft gedeutet werden. Der Fokus liegt dabei auf der Generation von Lehrern, die sich gegenwärtig in der Ausbildung und Berufseingangsphase befindet.

Die vorlaufende Grundannahme dieser Arbeit lautet also:

- Berufliche Bewältigungsmuster von jungen Lehrern lassen sich mit Bezug auf die generationsspezifischen Sozialisationserfahrungen rekonstruieren und interpretieren.

Daran knüpft sich die Hauptthese an:

- Die generationsspezifisch geprägten Mentalitäts- und Habitusstrukturen junger Lehrer beeinflussen nachhaltig ihre beruflichen Entwicklungsprozesse und erweisen sich bisweilen als Irritation pädagogischer Professionalität.

Die daraus resultierenden Forschungsfragen stellen sich folgendermaßen:

- Welche Ansprüche formulieren die pädagogischen Professionalisierungstheorien für das Lehrerhandeln?
- Welche Muster in den Mentalitäts- und Habitusstrukturen sind bei jungen Lehrern typisch?
- Inwiefern behindern oder befördern diese Strukturen die pädagogische Professionalität? Können umgekehrt bestimmte Schwierigkeiten im Beruf als Resultat generationsspezifischer Denk- und Handlungsmuster gedeutet werden?
- Welche Formen der Abhilfe sind bei solchen Problemen denkbar?

0.3 Diskursive Verortung und bildungspolitische Relevanz der Thematik

Im Fokus dieser Arbeit steht die Person des Lehrers. Insofern ist sie als ein Beitrag zur gegenwärtig intensiv betriebenen Lehrerforschung zu verstehen.

Der theoretische Rahmen dieser Dissertation wird durch die Zusammenführung zweier Diskursstränge, die bisher kaum aufeinander bezogen wurden, hergestellt: Studien zur pädagogischen Professionalität und zu beruflichen Bewältigungsmustern von Lehrern sowie soziologische Gegenwartsdiagnosen und Ergebnisse der Jugendforschung werden miteinander verbunden. Die Dissertation setzt damit an einer Lücke der Lehrerforschung an, denn eine wissenschaftlich fundierte Analyse des Habitus- und Mentalitätswandels junger Lehrer und der damit verbundenen professionalisierungstheoretischen Implikationen fehlt bislang im aktuellen Diskurs.

Dass die Analyse generationsspezifischer Professionalisierungsprozesse mit dem Fokus auf junge Lehrer eine brisante Thematik ist und für die Lehrerforschung große Relevanz entfalten dürfte, wird deutlich, wenn man sich die Alterstruktur der Lehrerkollegien vergegenwärtigt. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes waren im Schuljahr 2005/2006 in Deutschland 49,5% der Pädagogen an allgemeinbildenden Schulen mindestens 50 Jahre alt, 27,0% sogar älter als 55 Jahre.⁴ Die Ursachen für die Schiefelage der Altersverteilung liegen zum einen am relativ späten biographischen Zeitpunkt des Berufseinstiegs bei Lehrern, vor allem aber an der diskontinuierlichen Einstellungspraxis der Landesregierungen. Als Konsequenz ist gegenwärtig ein massiver Einstellungsschub für junge Lehrkräfte, bei gleichzeitigem Austreten älterer Kollegen aus dem Schuldienst, festzustellen. Es ist möglich, dass an einzelnen Schulen die Hälfte des Kollegiums und mehr innerhalb weniger Jahre ausgetauscht wird. Die Kultusministerkonferenz schätzt den Bedarf an neuen Lehrkräften für die Jahre 2002 bis 2015 auf über 370.000 Stellen ein.⁵

Wegen des langen Einstellungsstopps entstand eine Generationenlücke in den Lehrerzimmern und die Kollegien werden nun in der Altersstruktur aufgespalten: Jüngere und ältere Lehrer treffen aufeinander.

⁴ Vgl. Statistisches Bundesamt (2006) S. 313.

⁵ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003), S. 32.

In der Geschichte der Bundesrepublik gab es schon einmal eine ähnliche Konstellation. Im Zuge der Bildungsexpansion der 70er Jahre wurden zahlreiche junge Lehrer, die sich durch ihr Studium liberale Erziehungsvorstellungen und ein politisiertes Berufsverständnis angeeignet hatten, eingestellt. Sie trafen an den Schulen auf ältere, häufig konservativ geprägte Kollegen, die noch während des Kriegs oder vorher aufgewachsen und ausgebildet worden waren. Das Verhältnis dieser Lehrergenerationen war von konfliktträchtigen Meinungsverschiedenheiten in gesellschaftspolitischen Anschauungen geprägt.⁶

Offene pädagogische und gesellschaftspolitische Auseinandersetzungen sind heute allerdings kaum zu erwarten. Differenzen sind eher auf der kaum sichtbaren Ebene der Mentalitäten, der Denk- und Handlungsmuster, festzustellen, sodass eine unbemerkte „Ungleichzeitigkeit der Gleichzeitigen“ in den Kollegien entsteht. Auf diesem Wege tragen die Lehrer neue Handlungsgewohnheiten, Umgangsstile und Ansichten, denen im Zusammenhang dieser Arbeit ein sozialisationsbedingter Einschlag unterstellt wird, in die Schule, mit möglicherweise weit reichenden Konsequenzen für die Unterrichtsprozesse, das Berufsbild und die Schulkultur insgesamt. Der Wechsel der Lehrerschaft vollzieht sich also nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ.

Folgen für die Institution Schule, die aus kulturellen Wandlungsprozessen entstehen, zum Beispiel durch eine Informalisierung schulischer Interaktionsformen, wurden zwar schon vielfältig aufgezeigt, allerdings meist mit dem Fokus auf die Schüler.⁷ Bisher wurde aber kaum berücksichtigt, dass auch die Pädagogen als Habitusträger ihrerseits einen Wandel von Lehrarbeit und Schulkultur, zumeist unbemerkt, bedingen.

Im Zuge der gestiegenen Dynamik auf dem Lehrerbearbeitungsmarkt sowie im Anschluss an international vergleichende Schulleistungstests und bildungspolitische Reformbemühungen hat sich die Lehrerforschung intensiviert und vor allem auf die Evaluation und Steuerung von Schul- und Unterrichtsqualität bezogen. Die Leistungen der Schüler, die Fähigkeiten der Lehrer und die Konzepte der Schulen werden getestet, bewertet und miteinander verglichen. Die Ergebnisse werden vor allem unter der Leitfrage, wie Lernerfolge der Schüler verbessert werden können, diskutiert. Dabei zielen die Antworten erstaunlich häufig und schnell auf das pädagogische Personal ab. Die Lehrerkompetenzen werden als Prädikatoren für Schülerleistungen und Unterrichtsqualität gegenüber vielen anderen denkbaren Merkmalen hervorgehoben. Häufig liegt ein monokausaler Schluss vor: Einer Verbesserung der Lehrerbildung folge automatisch eine Steigerung

⁶ Vgl. Schmitz (1985), S. 394-395.

⁷ Vgl. zum Beispiel Helsper (2000), S. 45-47.

der Unterrichtsqualität, die sich unmittelbar in größeren Lernerfolgen der Schüler niederschlägt. Wer also die Leistungsfähigkeit von Schulen verbessern will, und das ist ein zentrales Desiderat vieler Evaluationsstudien, muss für eine bessere Ausbildung der Lehrer eintreten. Lipowsky formuliert diese Ansicht griffig: „Auf den Lehrer kommt es an.“⁸

Dementsprechend werden in der jüngsten Vergangenheit von unterschiedlichen Kommissionen und Erziehungswissenschaftlern zahlreiche Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung und zur Einführung von Kompetenzstandards entworfen⁹.

Diese Arbeit unternimmt nun den Versuch, diese Debatte um eine differenzierte und kritische Analyse der Mentalitäts- und Habitusstrukturen junger Lehrer zu bereichern und damit Wirkungszusammenhänge im Lehrerberuf aufzuzeigen, die sich außerhalb von steuerungsstrategischen Anliegen bewegen und, so die Grundannahme, das Potenzial haben, berufliche Entwicklungsprozesse nachhaltig zu irritieren.

0.4 Aufbau der Studie

Die Arbeit gliedert sich, nebst Einleitung und abschließendem Resümee, in sieben Abschnitte. Im folgenden *ersten Kapitel* werden zunächst einige theoretische Grundannahmen näher expliziert. Hier geht es vor allem um die Fragen, wie Denk- und Handlungsmuster strukturiert sind und inwiefern man dabei überhaupt von einer generationspezifischen Lagerung ausgehen kann. Anschließend wird das methodische Vorgehen als textbasierte hermeneutisch-interpretative Studie verortet, der Anschluss an die aktuelle empirische Forschung hergestellt und der Verzicht auf eigene empirische Erhebungen begründet.

Das *zweite Kapitel* führt dann in die wichtigsten Annahmen pädagogischer Professionalisierungstheorien ein. Aus verschiedenen Perspektiven wird die Binnenlogik des professionellen Handelns aufgezeigt. Die Auswahl der dargestellten Theorien erfolgt unter der Maßgabe, ein pädagogisch angemessenes und ausreichend differenziertes Anforderungsprofil des Lehrerberufs nachzuzeichnen, um es als Kontrastfolie bei der Rekonstruktion beruflicher Bewältigungsmuster einsetzen zu können.

⁸ Lipowsky (2006), S. 47.

⁹ Vgl. zum Beispiel Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004).

Daran anknüpfend wird im *dritten Kapitel* mit Hilfe empirischer Studien und Erfahrungsberichten ein Überblick über die wichtigsten und häufigsten Probleme von Berufsanfängern gegeben. Die Berufseingangsphase ist eine sehr sensible Phase, in der sich in besonderem Maße Handlungsdefizite offenbaren und die besondere Wirkung auf das weitere Berufsleben entfaltet. Die vielfältigen Befunde werden zu vier typischen Anfangsschwierigkeiten gebündelt und mit dem theoretischen Rahmen des vorangegangenen Kapitels als Professionalisierungsprobleme gefasst. Im weiteren Verlauf werden sie vor dem Hintergrund der spezifischen Mentalitätsdispositionen in der jungen Lehrergeneration neu interpretiert.

Mit den Erkenntnissen der ersten drei Abschnitte lassen sich nun in den folgenden Kapiteln die Hauptgedanken besser entfalten. Hier wird aufgezeigt, inwiefern im Lehrerberuf mit „neuen“ Professionalisierungsproblemen gerechnet werden muss, von denen vor allem die junge Generation betroffen ist. Mentalitäts- und Habitusveränderungen, die in kulturelle Modernisierungsprozesse eingebettet sind, werden für spezifische Schwierigkeiten im pädagogischen Handeln verantwortlich gemacht. Mit den Annahmen der Professionalisierungstheorien lässt sich veranschaulichen, dass es sich um bedeutsame Probleme handelt, weil sie wesentliche Elemente der pädagogischen Tätigkeit betreffen. Mit Hilfe der Zusammenschau typischer Anfangsschwierigkeiten sowie weiterer erziehungswissenschaftlicher Literatur lassen sich die recht abstrakten Befunde für die Schulpraxis konkretisieren und zum Teil als eine neue Dimension beruflicher Entwicklungsprozesse klassifizieren. Im Einzelnen werden Abschnitte zu drei prägnanten Mentalitätsdispositionen ausgeführt: Subjektivierung (*viertes Kapitel*), Selbstbezüglichkeit (*fünftes Kapitel*) und Anerkennungsbedürftigkeit (*sechstes Kapitel*). Diese drei Kapitel stützen sich auf ausgewählte soziologische, zum Teil sozialphilosophische und sozialpsychologische Theorien, die sich auf die Subjektconstitution in kulturellen Modernisierungsprozessen beziehen. Deren Erkenntnisse sowie daran anknüpfende strukturtheoretische Überlegungen zum Lehrerberuf werden auf die beruflichen Bewältigungsmuster junger Lehrer appliziert.

Im vorletzten Abschnitt, dem *siebten Kapitel*, werden einige Möglichkeiten zur Modifikation der vorab beschriebenen Professionalisierungsdefizite umrissen. Dieses Kapitel vermittelt einige Aussichten auf institutionalisierte Formen der Hilfestellung bei bedenklichen beruflichen Bewältigungsmustern. Diese werden anhand von Reformvorschlägen für die Lehrerbildung und die Institution Schule angedeutet und durch Überlegungen zur idealen Subjektconstitution von Lehrern ergänzt.

Alle Kapitel haben am Ende jeweils ein Zwischenfazit. Sie sollen das Lesen der Arbeit erleichtern, indem die wesentlichen Inhalte kurz rekapituliert und der Argumentationsstrang im Gesamtzusammenhang herausgestellt wird.

Mit einer Diskussion der Ergebnisse und einem Ausblick auf offene Fragen schließt die Arbeit mit dem *achten Kapitel* ab. Hier werden die Erkenntnisse aller vorangegangenen Kapitel nochmals zusammengeführt, systematisiert und bewertet sowie weiterführende Forschungsfragen aufgezeigt.

Auf ein Kapitel, das die historische Entwicklung und den Stand der Forschung zur Thematik ausführlich nachzeichnet, wurde bewusst verzichtet.¹⁰ Eine solche Fleißarbeit ist zum Verständnis der Thesen und Argumente nicht unbedingt nötig und das Literaturverzeichnis gibt außerdem einen hinreichenden Überblick über die aktuelle Literatur. Darüber hinaus ist ein dezidierter Rekurs auf die Ergebnisse vorangegangener Studien praktisch unmöglich, weil kaum Arbeiten mit ähnlicher Fragestellung gefunden werden konnten.

¹⁰ Einen allgemeinen Überblick über den Stand der Lehrerforschung bieten Terhart (1990), Helsper/Böhme (2004), S. 777-877 und Hericks (2006), S. 35-56.

1 Grundlegende Annahmen und methodisches Vorgehen

Die Analyse der Korrelation von generationsspezifischen Mentalitäts- und Habitusstrukturen und beruflichen Bewältigungsmustern bei Lehrern impliziert einige grundlegende Vorannahmen. Zunächst ist zu überlegen, welche Formen inkorporierter Denk- und Handlungsmuster es gibt und welchen Einfluss sie auf das menschliche Handeln haben. Weiterhin ist zu klären, inwiefern diese Muster generationsspezifisch gelagert sind und durch welche Sozialisationsbedingungen sie geprägt werden. Abschließend wird in diesem Kapitel das methodische Vorgehen erläutert.

1.1 Zum Habitusbegriff

Im Kontext dieser Arbeit wird der *Habitusbegriff* von Bourdieu zugrunde gelegt. Synonym werden auch die Begriffe *Mentalität*, *Denk- und Handlungsmuster* und *Hintergrundwissen* genutzt.

Bourdieu versteht Habitusformen „als Systeme dauerhafter und übertragbarer *Dispositionen*, als strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, d. h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen, die objektiv an ihr Ziel angepaßt sein können, ohne jedoch bewußtes Anstreben von Zwecken und ausdrückliche Beherrschung der zu deren Erreichung erforderlichen Operationen vorauszusetzen.“¹¹

Und weiter heißt es über den Habitus:

„Er gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen.“¹²

¹¹ Bourdieu (1987), S. 98-99.

¹² Bourdieu (1987), S. 101.

Der Habitus strukturiert die kognitiven und emotionalen Raster des Individuums und hat erheblichen Einfluss auf die Interaktionen mit anderen Individuen oder der Umwelt. Seine recht stabilen Strukturen stecken einen Möglichkeitsraum für die Erzeugung von Gedanken, Ansichten, Äußerungen und Tätigkeiten ab. Die im Habitus eingelagerten Klassifikationen, Unterscheidungsprinzipien und Schemata schlagen sich in der Praxis der Lebensführung nieder, indem einzelne Handlungen wie auch überdauernde Gewohnheiten von ihnen beeinflusst werden. Der Habitus wird, wie Schwingel zusammenfasst, „zu einem systematisch angelegten ‚Erzeugungsprinzip‘ [...] sozialer Praxisformen“¹³.

Zugleich sind die sozialen Praktiken aber auch beschränkt. Dinge, die außerhalb der „generativen Grammatik“ des Habitus liegen, die also mit dem psychischen Raster nicht erfasst werden können, kommen dem Individuum nicht in den Sinn. Alle Eindrücke werden nur vor dem Hintergrund der gewohnten, verfestigten Strukturen interpretiert. Dissonanzen werden durch die unbemerkte Ausblendung von Unpassendem und Unbequemen vermieden. Der Habitus erzeugt eine „konditionierte und bedingte Freiheit“¹⁴.

Geformt wird der Habitus durch das wechselseitige Verhältnis zum sozialen Feld, das Schwingel als „Dialektik von Habitus und Feld“¹⁵ bezeichnet. Der Habitus ist die inkorporierte Form der objektiven Strukturen, die im sozialen Feld angelegt sind. Er bildet sich über die Verinnerlichung der äußeren gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen das Individuum lebt und gelebt hat. In diesem Sinne ist der Mensch gesellschaftlich geprägt: Die Sozialisationserfahrungen schlagen sich im Habitus nachhaltig nieder.

In Bourdieus Konzept spielt dabei die sozialstrukturelle Verortung des Akteurs eine entscheidende Rolle. Das soziale Feld ist klassenspezifisch ausdifferenziert und entfaltet, je nach Zugehörigkeit, unterschiedliche Auswirkungen. Die Sozialisationsprozesse und damit die Strukturen des Habitus sind abhängig von den ökonomisch und kulturell verfügbaren Ressourcen. Sie legen dem Akteur beziehungsweise einer Gruppe von Akteuren bestimmte Handlungs- und Erfahrungsgrenzen auf. Bourdieu zeigt vor diesem Hintergrund die Lebensstile unterschiedlicher Klassen mit zum Teil sehr detaillierten Differenzen auf.¹⁶ Der Bezug zur Klassenlage wird allerdings in dieser Arbeit vernachlässigt zugunsten einer allgemeineren Betrachtung der Zusammenhänge von Habitus und beruflichen Bewältigungsmustern.

¹³ Schwingel (1995), S. 59.

¹⁴ Bourdieu (1987), S. 103.

¹⁵ Schwingel (1995), S. 53.

¹⁶ Vgl. Schwingel (1995), S. 59-63.

Ogleich der Habitus gesellschaftlich geprägt ist, liegt dem Menschenbild von Bourdieu keine deterministische Sicht zugrunde. Er betont vielmehr die subjektiven Freiräume, die den Individuen innerhalb der gesetzten Grenzen verbleiben. Mit der generativen Kraft des Habitus können „unendlich viele und (wie die jeweiligen Situationen) relativ unvorhersehbare Praktiken von dennoch begrenzter Verschiedenartigkeit erzeugt werden“¹⁷. Der gruppenbezogene Spielraum kann von den einzelnen Akteuren individuell gestaltet werden. Zudem ist nicht nur der Habitus feldspezifisch geformt, sondern hat umgekehrt auch Gestaltungskraft für das Feld. Die externen sozialen Strukturen konstituieren sich erst über die Handlungspraxis der Menschen, die ihrerseits Ausdruck des Habitus sind.¹⁸

Reckwitz bezeichnet, im Anschluss an Taylor und kompatibel zu Bourdieu, die habituellen Strukturen als „Hintergrundwissen“¹⁹. Es wird über Sozialisationsprozesse angelegt, als nahezu unumstößliche Internalisierungen während der primären Sozialisation durch die sogenannten „signifikanten Anderen“ und als rollenspezifisches, abstrakteres Wissen während der sekundären Sozialisation durch Institutionen und ihr Personal. Durch die Inkorporierung kulturell vorgefertigter Sinnbestände entsteht „ein über längere Zeiträume relativ stabiler Vorrat an Unterscheidungen und kulturellen Modellen“²⁰. Es handelt sich dabei um implizite, das heißt nicht bewusste und vom Subjekt in der Regel nicht explizierbare, Strukturen. Das Hintergrundwissen hat die Form von deutenden Sinnzuschreibungen, mit denen sich die Menschen auf die soziale Welt beziehen. Es prägt damit unmittelbar das Denken und Handeln und ist zudem emotional aufgeladen:

„Das Hintergrundwissen hat mithin nicht nur eine die Wirklichkeit organisierende Bedeutung *neben* den Handlungszielen, sondern gleichzeitig eine motivationale Funktion, die bestimmt, was ein denkbare Handlungsziel werden kann.“²¹

Das Hintergrundwissen ist kein rein subjektives Konstrukt, sondern wird kollektiv geteilt. Mitglieder einer bestimmten sozialen Gruppe können hier ein hohes Übereinstimmungsniveau aufweisen, auch wenn auf der zugänglicheren Ebene des expliziten Wissens ein hoher Grad an Pluralität und Differenzen vorherrscht. Die von Reckwitz referierte Taylorsche Kulturtheorie hat, analog zu Bourdieus klassenspezifisch verankerten Habituskonzept, eine recht homogene Vorstellung von einer eindeutigen Zuordnung

¹⁷ Bourdieu (1987), S. 104.

¹⁸ Vgl. Schwingel (1995), S. 63-75.

¹⁹ Reckwitz (2000), S. 482.

²⁰ Reckwitz (2000), S. 499.

²¹ Reckwitz (2000), S. 506-507.

von einzelnen Sinnsystemen zu bestimmten sozialen Gruppen. Sinn Grenzen und Kollektivgrenzen sind aus dieser Sicht identisch. Doch auch wenn man wie Reckwitz selbst zu einer Theorie „kultureller Hybridbildungen“²² tendiert, die ein synchrones Wirken mehrerer Hintergrundwissen bei einzelnen Akteuren unterstellt, können immer noch intersubjektive Gemeinsamkeiten bei den mentalen Tiefenstrukturen angenommen werden, selbst bei Mitgliedern entfernter sozialer Gruppen.²³

Mit diesen Überlegungen wird deutlich, dass das menschliche Handeln unbemerkt, aber auch unhintergebar von den Gewissheiten des Hintergrundwissens beziehungsweise von den habitualisierten Denk- und Handlungsmustern beeinflusst wird. Dass davon auch das Lehrerhandeln betroffen ist, liegt auf der Hand und wird im weiteren Verlauf der Arbeit genauer ausdifferenziert. Der Zusammenhang von biographisch verwurzelten Habitualisierungen und beruflichen Bewältigungsmustern wurde tatsächlich bereits von mehreren Studien aufgegriffen (vgl. Kap. 2.5). Darüber hinausgehend sollen nun noch generationsspezifische Komponenten herausgearbeitet werden. Dazu ist zunächst prinzipiell zu klären, inwiefern die Denk- und Handlungsmuster auch durch den Generationszusammenhang geprägt werden.

1.2 Zum Generationsbegriff

Als allgemeinste Definition „wird mit dem Wort *Generation* die (relative) Gleichheit der Gleichaltrigen bezeichnet, die durch gemeinsame lebensgeschichtlich relevante und spezifisch prägende gesellschaftliche Erfahrungen bedingt ist.“²⁴ Damit geht der Begriff *Generation* weit über den der Kohorte hinaus, den dieser beschreibt nur die Verteilung von Jahrgängen nach biographischen Eckdaten, während jener etwas sozial Konstruiertes darstellt. Dem *wissenssoziologischen Generationskonzept*, das für diese Arbeit herangezogen wird, liegt die Vorstellung zugrunde, dass sich die gemeinsamen Erfahrungen einer Altersgruppe in typischen Wahrnehmungs- und Deutungsmustern niederschlagen.

„Im gesellschaftlichen Zusammenleben wird eine Generation als lose Gruppierung von ungefähr Gleichaltrigen allerdings erst dann zu einem *sozialen* Gebilde

²² Reckwitz (2000), S. 504.

²³ Vgl. Reckwitz (2006), S. 478-522.

²⁴ Büchner (2002), S. 237.

de, wenn sie aufgrund einer historisch gleichen gesellschaftlichen Lebenssituation, die sie in etwa gleichem Alter erlebt, ähnliche Leitbilder und Werthaltungen, Einstellungen und Orientierungen aufweist.²⁵

Die Zugehörigkeit zu einer Generation kann dann als offensiv betriebene Rückschau mit der bewussten Modellierung einer „Wir-Schicht“²⁶ hergestellt werden, wie Bude es etwa für die sogenannte 68er-Generation beschreibt.²⁷ Der Generationsverbund wird so zu einer „Projektionsfläche für unsere kollektiven Illusionen und Idealisierungen“²⁸. Die Verortung einer Generation ist aber auch durch die Rekonstruktion eher latenter habituelier Übereinstimmungen möglich, wie es in den folgenden Kapiteln anhand ausgewählter Dispositionen erfolgt.

In populärwissenschaftlich orientierten Veröffentlichungen wird der Generationsbegriff häufig für plakative Beschreibungen genutzt, in denen kulturelle Trends recht undifferenziert auf verschiedene Altersgruppen appliziert werden. Die jeweils fokussierte Gruppe wird dann als Generation Golf, Generation @ oder ähnlich bezeichnet. Aus wissenschaftlicher Perspektive hat dies allenfalls anregenden Charakter, ist zum Teil aber sogar fragwürdig. Diesen Befunden liegt nämlich häufig ein traditionelles Generationsverständnis zugrunde, das den gewandelten gesellschaftlichen Strukturen nicht gerecht wird. Ein solches Generationenkonzept, mit dem soziale Großgruppen als homogene Einheiten zusammengefasst werden, hat durch Enttraditionalisierungs- und Individualisierungsprozesse an Bedeutung verloren und wird deshalb kaum noch in der Soziologie herangezogen.

Lange Zeit war der Diskurs über Generationsverhältnisse und -lagerungen vom Ansatz Mannheims aus dem Jahr 1928 geprägt. Mannheim stellt darin eine theoretische Synthese verschiedener, damals aktueller, geisteswissenschaftlicher Konzepte her. Er geht davon aus, dass prägende Erlebnisse in der Jugendzeit einen Generationsverbund schaffen könnten. Die Partizipation an gemeinsamen Schicksalen erzeuge eine Grundlage für eine historisch-soziale Einheit, die besonders eng werde, wenn das Ereignis von den Betroffenen auf ähnliche Weise verarbeitet werde. So entstehe eine Erlebnisschichtung, die die Wahrnehmung aller weiterer Erlebnisse forme und eine dauerhafte Verwandtschaft der Generationsmitglieder herstelle.²⁹

²⁵ Büchner (2002), S. 240.

²⁶ Bude (1995), S. 39.

²⁷ Vgl. Bude (1995), S. 37-56.

²⁸ Bude (1995), S. 39

²⁹ Vgl. Mannheim (1970), S. 541-544.

Auch wenn dem Konzept eine außerordentlich große Wirkung beigemessen wird, so wird doch konstatiert, „dass die Annahmen, die K. Mannheim seinem Jugendgenerationenmodell zugrunde legt, zu Beginn des 21. Jahrhunderts in der Tat nicht mehr unbefragt gelten können“³⁰. Vor allem die herausgehobene Prägungskraft von Schlüsselereignissen und spezifischen frühen Erfahrungen wird in der Gegenwart in Frage gestellt, denn solche tief verankerten und kollektiv geteilten biographischen Ausgangspunkte können in den individualisierten und pluralisierten Lebenspraxen nicht mehr ausgemacht werden. Zwei weitere Tendenzen der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse führen zu einer Desintegration von Gruppenzusammenhängen und machen damit das Mannheimsche Konzept unbrauchbar:

Die Entdifferenzierung der Lebensalter führt zu einer Erosion der Grenzen zwischen den Generationen. Übergänge zwischen den Lebensabschnitten sind durchlässiger und diffuser geworden. Die traditionelle, hierarchisch gegliederte Generationsordnung, die durch die ungleiche Verteilung von Ressourcen geprägt und legitimiert war, verliert ihre Geltung. Erfahrungsstrukturen und Erlebnismuster gleichen sich altersübergreifend an, Generationsunterschiede werden nivelliert.

Zugleich ist eine Zunahme von Differenzen innerhalb der Altersgruppen festzustellen. Die Lebensformen haben sich pluralisiert und sind nicht mehr primär an das Lebensalter geknüpft. Es entstehen neue Grenzlinien entlang der Lebensstile, die quer zur Altersschichtung liegen können und intragenerationelle Brüche erzeugen.

Beide Bewegungen, die Verringerung von Abständen und die Vertiefung von Brüchen werden vom traditionellen Generationenkonzept nicht erfasst. Die Vorstellung von Gleichaltrigen als homogene Erfahrungs- und Erlebniseinheit ist nicht mehr angemessen.³¹

Dennoch soll die Generationszugehörigkeit zur Erklärung von Mentalitäts- und Habitusstrukturen hier herangezogen werden, allerdings in einem schwachen Sinn. Die Veränderungen der symbolischen Wissensordnungen und der sozialen Deutungsstrukturen stehen zwar kulturell für alle Mitglieder einer Gesellschaft bereit und fließen dementsprechend altersgruppenübergreifend in die Lebenspraxis ein, doch unterscheiden sich die Intensität der Betroffenheit und die Form der Auseinandersetzung.

Für die junge Generation stellen die gewandelten kulturellen Muster den primären Sozialisationsrahmen dar. Sie wachsen als Selbstverständlichkeit mit dem „Neuen“ auf und sind daher unmittelbar mit ihm konfrontiert und unkritischer verbunden. Ältere

³⁰ Zinnecker (2002), S. 82.

³¹ Vgl. Wimmer (1998), S. 83-87.

Generationen müssen diese Muster dagegen nur sekundär auf der Folie ihrer biographischen Erfahrungen verarbeiten. Sie haben damit ein Kontrastmittel parat und können leichter den Einfluss auf ihre Lebenspraxis abschätzen und bewerten.

Am Vergleich zweier Generationen und ihrem Bezug zu den kulturellen Liberalisierungstendenzen der 1960er und 1970er Jahre wird dies deutlich. Die heutige mittlere Generation hat diese Freisetzungen als positiven Kontrast zur eigenen Kindheits- und Jugendphase erfahren, weil sie sich vor allem als Zugewinn für die eigene Lebenspraxis dargestellt haben. Die junge Generation erlebt diesen Kontext dagegen als schon immer gegebenen und unhinterfragten Handlungsrahmen, vor dessen allgegenwärtiger Präsenz die Möglichkeit anderer gesellschaftskultureller, vor allem restriktiverer Zustände, aus dem Erfahrungshorizont gerückt wird.³²

Es wird also davon ausgegangen, dass sich die Betroffenheit von Modernisierungsphänomenen den Altersgruppen anhand einer Skala, die von stärker bis schwächer prägend reicht, differenziert zuordnen lassen. Die Stilisierung von Generationstypen wird also weniger entlang klarer kultureller Bruchlinien vorgenommen, sondern eher als Konturierung von relativ häufigen und relativ ausgeprägten Dispositionen dargestellt. So kann man generationsspezifische Mentalitätsstrukturen rekonstruieren, schützt sich aber gleichzeitig vor unangemessenen Vereinseitigungen.

Der Generationsbegriff verbindet sich entsprechend der Vorannahmen mit sozialisationstheoretischen Implikationen. Mentalitäts- und Habitusformen werden nicht primär als psychologische, sondern als in historisch-kulturellen Strukturen verwurzelte Kategorien begriffen. Unter dieser Perspektive beeinflussen insbesondere kollektive Sozialisationserfahrungen das Hintergrundwissen der einzelnen Subjekte und legen bestimmte Mentalitäts- und Habitusstrukturen nahe. Vor den inkorporierten früheren Erlebnissen und Prägungen werden alle späteren Erfahrungen wahrgenommen und interpretiert. Auf dieser impliziten Ebene entsteht dann eine innere Verwandtschaft benachbarter Geburtsjahrgänge.

Aufgrund ihrer unmittelbaren biographischen Nähe zu den kulturellen Modernisierungsprozessen können Jugendliche beziehungsweise junge Erwachsene als Abbild oder gar als Motor der gesellschaftlichen Entwicklungen bezeichnet werden. Die junge Generation ist in der Regel besonders empfänglich für kulturelle Trends und internalisiert sie am intensivsten. Umgekehrt ist sie ebenso häufig Trendsetter bei der Etablierung des

³² Vgl. Ziehe (2005a), S. 71-72.

Neuen. „Jugend markiert somit Pole gesellschaftlicher Befindlichkeiten, sie ist einmal mehr als junge Generation das Spiegelbild gesellschaftlicher Entwicklungen.“³³

Der Begriff junge Generation wird in dieser Arbeit weit gefasst. Die jungen Lehrer, die im Fokus dieser Arbeit stehen, werden als junge Erwachsene ebenso darunter subsumiert wie Jugendliche. In der Jugendforschung werden diese Gruppen bisweilen begrifflich voneinander getrennt: Adoleszenten und Post-Adoleszenten. Doch aufgrund der diffuser gewordenen Übergänge zwischen den Lebensaltern, der deutlichen Ausweitung der Jugendphase und dem Streben nach Versatzstücken von Jugendlichkeit auch von älteren Generationen, wurde auf diese Differenzierung verzichtet. „Jugend als Begriff und Konzept zeigt also Flexibilität und lässt sich [...] sogar auf ‚junge Alte‘ übertragen.“³⁴

Neben dem generationsspezifischen Sozialisationsrahmen nehmen selbstverständlich auch weitere Faktoren ebenso Einfluss auf die Mentalität der Menschen. Insbesondere das Lebensalter, das Geschlecht und das soziale Milieu sind hier zu nennen. Daher müssen Generationsbefunde stets vorsichtig formuliert und, sofern es möglich ist, gegenüber anderen Faktoren abgegrenzt werden. Nicht alle Entwicklungen müssen grundsätzlich in Generationsdifferenzen münden.

1.3 Zu den Sozialisationsbedingungen in der Gegenwart

Im Folgenden werden nun noch einige allgemeine Aspekte zu den Sozialisationsbedingungen der jungen Generation skizziert, die den Bezugsrahmen für die später entfalteten konkreteren Mentalitätsdispositionen bilden.

Die Sozialisation – als Entstehung und Bildung der Persönlichkeit aufgrund der Interaktion mit einer spezifischen materiellen, kulturellen und sozialen Umwelt – verläuft heute vor dem Hintergrund bedeutsamer gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Diese Transformationsprozesse werden von zahlreichen soziologischen Gegenwartsdiagnosen analysiert und mit Begriffen wie Risiko-, Medien- oder Wissensgesellschaft auf einen Nenner gebracht. Sie beschreiben den dynamisierten, intensivierten und fortwährenden Wandel der Gesellschaftsstrukturen und bemühen sich, „historische

³³ Hafenegger (2005), S. 171.

³⁴ Sander/Vollbrecht (2000), S. 7.

Standortbestimmungen in kritischen Momenten vorzunehmen.“³⁵ Wiederkehrende Leitmotive in diesem Diskurs sind Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung. Besonders prominent ist in diesem Zusammenhang das Konzept der *reflexiven Modernisierung*³⁶ von Beck, das hier als theoretische Rahmung der folgenden Analyse verstanden wird.

Beck/Bonß/Lau bringen die gesellschaftlichen Transformationsprozesse auf die Formel des Meta-Wandels: Nicht nur die eigentlichen gesellschaftlichen Strukturen ändern sich, sondern auch die Leitideen und Zielvorgaben des Wandels selbst sind von Umwälzungsprozessen betroffen. Die von der Ersten, industriell geprägten Moderne in die Welt gesetzten Prämissen haben sich überholt, weil sie keine Antworten auf die von ihnen selbst verursachten Probleme sein können.

„Die institutionellen Antworten der Ersten Moderne auf selbsterzeugte Probleme – mehr und bessere Technik, mehr und besseres wirtschaftliches Wachstum, mehr und bessere Wissenschaft, mehr und bessere funktionale Differenzierung etc. – überzeugen und greifen nicht mehr, und es ist noch nicht klar, was an ihre Stelle treten kann.“³⁷

Beck/Bonß/Lau zeigen mit einer systematisierenden Darstellung von Typen des Meta-Wandels die enorme Bandbreite der Modernisierungsphänomene und die umfassende Durchdringung aller Lebensbereiche auf.

Kernelement des Meta-Wandels sind die *nicht-intendierten Nebenfolgen* der einfachen Modernisierung. Sie stellen die institutionellen Akteure vor neue, teils unlösbare Handlungsanforderungen, denn bisher gültige Entscheidungs- und Handlungsverfahren versagen vor ihnen. Insbesondere an den Risiken neuer Technologien vergegenwärtigen Beck/Bonß/Lau dies. Politisierungsschübe sowie neue Formen des Politischen werden dadurch hervorgerufen, denn die Nebenfolgen entfalten wegen ihrer Uneindeutigkeit und Unkalkulierbarkeit für die Gesellschaft einen bedrohlichen Charakter. Der Strukturbruch zwischen Erster und Zweiter Moderne stellt sich vor allem als Folge von Modernisierung selbst heraus.

Der Meta-Wandel stellt sich weiterhin als *radikalisierte Modernisierung* dar. Sozialisatorische Verunsicherungen und sozial-integrative Defizite setzen sich nun in allen Lebensbereichen durch, auch in den wenigen bisher verbliebenen Schutzräumen, zum

³⁵ Schimank (2000), S. 18.

³⁶ Neben dem von Beck geprägten Begriff der reflexiven Modernisierung gibt es einige weitere Begriffe: Zweite Moderne, modernisierte Moderne, Postmoderne, Spätmoderne. Hier wird weniger auf eine penible Unterscheidung der Bedeutungsnuancen Wert gelegt, als vielmehr auf die Gemeinsamkeiten und Überschneidungen des semantischen Felds rekurriert.

³⁷ Beck/Bonß/Lau (2001), S. 24.

Beispiel der Familie. Der selbstgeschaffene Traditionsbestand der Ersten Moderne wird nun seinerseits delegitimiert.

Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels entstehen umfassende Gewissheitserosionen. Als systematische *Infragestellung der kognitiven Grundlagen* verblassen die institutionalisierten Antworten der Ersten Moderne. Dabei wird das Prinzip der Rationalität selbst erschüttert. Es entsteht eine Reflexion zweiter Ordnung, in der eine Vielfalt gleichermaßen legitimer und erfolgreicher Vorgehensweisen nebeneinander bestehen.

Zuletzt nennen Beck/Bonß/Lau die *Auflösung von Basisunterscheidungen*. Als ein Nebenprodukt von Innovationen werden bisherige Klassifikationen in Frage gestellt, so zum Beispiel die Trennung zwischen öffentlicher und privater Sphäre, ohne dass neue, allgemein anerkannte Kategorien an ihre Stelle träten.³⁸

Unter diesen Bedingungen entstehen grundlegend neue Gesellschaftsstrukturen. Ein Epochenbruch wird diagnostiziert:

„Im Zuge reflexiver Modernisierung entstehen eine neue Art von Kapitalismus, eine neue Art von Arbeit, eine neue Art globaler Ordnung, eine neue Art von Gesellschaft, eine neue Art von Natur, eine neue Art von Subjektivität, eine neue Art alltäglichen Zusammenlebens, ja eine neue Art von Staat.“³⁹

Zwischen dieser gesellschaftlich-strukturellen und der subjektiv-biographischen Ebene bestehen komplexe Wirkungszusammenhänge. Die gesellschaftliche Verfasstheit schlägt sich auch auf die Konstitution der Subjekte nieder. Mentalitäten und Habitus, Denk- und Handlungsmuster, Wahrnehmungsstile und Verarbeitungsroutinen werden von ihr geprägt. Dabei ist der Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Strukturveränderung und dem Wandel der Jugendphase besonders eng. Generationelle Umbrüche und jugendkulturelle Phänomene lassen sich als Abbild gesellschaftlicher Entwicklungen interpretieren. Die junge Generation ist immer besonders intensiv mit der neuen kulturell-symbolischen Ordnung konfrontiert, da sie sie als Sozialisationshorizont als Selbstverständlichkeit vorfindet und inkorporiert.

„In einem verwobenen und nur schwer zu entwirrenden Verhältnis bringt bzw. erzwingt jeder gesellschaftliche Wandel nicht nur Veränderungen gewachsener Strukturen und Institutionen, sondern auch neue und bunt-vielfältige Formen der Subjektivität (des Subjekts und des Subjektiven) und Identität sowie eine neue Matrix von Selbstinterpretationen hervor. Die strukturellen Rahmenbedingungen und Zumutungen des Aufwachsens, die alltäglichen Erfahrungen, die Erlebnisniederschläge und subjektiven Verarbeitungsweisen haben jeweils historisch auszubuchstabierende und empirisch zu klärende Folgen für die Subjektkonstitu-

³⁸ Vgl. Beck/Bonß/Lau (2001), S. 31-38.

³⁹ Beck/Bonß/Lau (2001), S. 13.

tion – und die Herausbildung eines ‚Subjekts der zweiten Moderne‘, das wiederum eine prekäre Konstitution ist.⁴⁰

Hafeneger stellt diesen fundamentalen Wandel biographischer Grunderfahrungen in einer sicherlich nicht vollständigen Aufzählung so zusammen:

„Auflösung sequentieller Eindeutigkeiten (Normal-Lebenslauf); Entstrukturierung, Destandardisierung und Eigenständigkeit der Jugendphase; Enttraditionalisierung bzw. Bedeutungsverlust von bisherigen Lebensmustern; Jugendzeit ist lange Bildungs- und Ausbildungszeit; Herstellung von Individualität und soziale Integration; Individualisierung und Pluralisierung von Lebensstilen; Fragmentierung von Lebenslagen; zeitlich gestreckte Lebensphase mit längeren sozio-ökonomischen Abhängigkeiten und frühen sozio-kulturellen Unabhängigkeiten; riskanter gewordene Übergänge zwischen Jugend und Erwachsensein; neue Lebenszusammenhänge und sozialisatorisch bedeutsame Gesellungsformen (z. B. jugendkulturelle Szenen); Sinnggebung eines langen biographischen Zeitraumes.“⁴¹

Vor dem Hintergrund dieser sozialkulturellen Ausgangsbedingungen verändern sich die Parameter für die Subjektkonstitution. Die neuen Erfahrungshorizonte schlagen sich insbesondere bei der jungen Generation in einer gewandelten psychischen „Innenausstattung“ nieder, mit Folgen für die Wahrnehmung, die Verarbeitung und das Verständnis von sich und der Umwelt. Die Subjekte verinnerlichen die Folgen der Modernisierungsprozesse und veräußern sie zugleich durch ihr Handeln. Alltags- und medienvermittelt bilden sich als Konsequenz aus den modernisierten Sozialisationsverhältnissen – generations- und zeitbezogen – spezifische Identitätskonstruktionen, Habitus- und Mentalitätsdispositionen aus.

Die Schüler von heute wurden in dieser Hinsicht in der erziehungswissenschaftlichen Literatur schon häufig und facettenreich „vermessen“. Hensel hat das Schlagwort von den „Neuen Kindern“ geprägt, deren nachlassende Bereitschaft und Fähigkeit sich zu bilden, zu arbeiten und sich sozial zu verhalten, er als Kulturbruch beschreibt.⁴² Andere Autoren erkennen vor diesem Hintergrund neue „Schlüsselschwierigkeiten der Schüler mit der Schule“⁴³ und kommen auf der Basis soziologischer Gegenwartsdiagnosen und Erkenntnissen der Jugendforschung zu ganz ähnlichen Befunden.

Äquivalent zu diesen Befunden wird nun auch die Frage nach neuen Mentalitäts- und Habitusformen in der Lehrerschaft gestellt. Die Befunde soziologischer Gegenwarts-

⁴⁰ Hafeneger (2005), S. 164.

⁴¹ Hafeneger (2005), S. 161.

⁴² Vgl. Hensel (1993), S. 13-20.

⁴³ Ziehe (2005b), S. 202.

diagnosen werden nun also genauso auf die Lehrerschaft appliziert und damit berufliche Dispositionen auch oder vor allem als kulturspezifische Phänomene gedeutet.

1.4 Methodisches Vorgehen

Aus dem spezifischen Forschungsinteresse dieser Arbeit und den ihr zugrunde liegenden Annahmen ergeben sich die folgenden methodischen Überlegungen für eine adäquate Aufarbeitung der Thematik.

1.4.1 Grundzüge hermeneutisch-interpretativer Studien

In der schulpädagogischen Forschung dominieren derzeit empirische Ansätze. Besonders in der Lehrerforschung lassen sich eine Fülle von aktuellen Studien mit unterschiedlichen Foki und Methoden ausmachen.⁴⁴ Dies ist sicherlich als Reaktion auf die bildungspolitisch gestiegene Relevanz eines vormals vernachlässigten Bereichs zu verstehen. Noch vor einigen Jahren konstatierte Terhart allerdings, auf empirischen Untersuchungen bezogen, eine Situation „in der einem institutionell und gesellschaftlich hohen und dringenden Bedarf an gesicherten Informationen über den Lehrerberuf eine weithin unbefriedigende Forschungslage gegenübersteht“⁴⁵. Vor dem Hintergrund der aktuellen Debatte um Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, die zugleich als Professionalisierungsdebatte geführt wird, gewinnt die Lehrerforschung nun stark zunehmend an Bedeutung.

Auch für diese Studie wäre ein empirisches Vorgehen prinzipiell denkbar und damit ein unmittelbarer Anschluss an diesen Trend der erziehungswissenschaftlichen Lehrerforschung möglich. Die Aufdeckung, Herleitung und Interpretation von generationsspezifisch gelagerten Mentalitäts- und Habitusformen ist mit qualitativen Verfahren, zum Beispiel über einen fallrekonstruktiven Ansatz mit narrativen Interviewreihen, möglich. Aus zwei Gründen, einem pragmatischen und einem erkenntnistheoretischen, wird allerdings darauf verzichtet.

Für einen empirischen Zugriff auf die Thematik wären Längsschnitterhebungen nötig. In einem komplexen Forschungsdesign müssten Methoden zur Bearbeitung von

⁴⁴ Vgl. Fußnote 10.

⁴⁵ Terhart (1996a), S. 173.

individualbiographischen Fragen und generationsspezifischen Entwicklungen trianguliert werden. Nur wenn über einen längeren Zeitraum hinweg, vermutlich über mehrere Jahrzehnte, Daten von mehreren Lehrergenerationen erhoben werden würden, könnten Unterschiede in der berufsbiografischen Entwicklung, die auf die Generationszugehörigkeit zurückzuführen sind, festgestellt werden. Diese Kohorteneffekte hätten allerdings ihrerseits wiederum vielschichtige Gründe, die kaum analytisch zu trennen wären. Im Rahmen einer Dissertation mit begrenzten zeitlichen und finanziellen Mitteln, kann ein solches Forschungsvorhaben schlicht nicht geleistet werden.

Querschnitterhebungen, die leichter zu realisieren sind, lassen dagegen keine Differenzierung von Generations-, Alters- und Periodeneffekten zu und sind daher zur Bearbeitung der Problematik dieser Arbeit unbrauchbar. Auch an eine Replikationsstudie, die die Fragestellung einer vorangegangenen Erhebung wieder aufgreift, ist nicht zu denken, weil dafür keine brauchbaren Vorläufer zur Verfügung stehen (vgl. Tab. 1). Daher musste auf ein empirisches Vorgehen verzichtet und die Fragestellung als *textbasierte hermeneutisch-interpretative Studie* bearbeitet werden. Mit diesem Verfahren lassen sich generationsspezifische Merkmale und ihre Bedeutung für den Lehrerberuf gut rekonstruieren und plausibel darstellen.

Das interpretative Vorgehen solcher Rekonstruktionsversuche folgt bestimmten Paradigmen. Während empirische Ansätze, vor allem quantitativ angelegte, Tatsachenbehauptungen mittels des Wahrheitskriteriums überprüfen, werden hier *Interpretationsbehauptungen* aufgestellt, die sich einer unmittelbaren empirischen Überprüfung entziehen. Sie erhalten dagegen durch das Kriterium der Angemessenheit ihre Überzeugungskraft: Die innere Stimmigkeit der Behauptungen sowie die ihnen zugrunde liegenden Strukturen und Prinzipien werden aufgedeckt und herausgestellt. In einem Prozess der theoriegestützten Plausibilisierung werden die Behauptungen verständlich und nachvollziehbar gemacht. Aus verschiedenen Perspektiven mit variablen Tiefendimensionen entstehen Interpretationsvarianten, die sich nicht unbedingt ausschließen, sondern gleichzeitig Gültigkeit beanspruchen können und einander ergänzen.⁴⁶

Als Grundlage der Interpretationsbehauptungen dieser Arbeit werden unterschiedlichste erziehungswissenschaftliche und soziologische Theorien, Aufsätze und Studien mobilisiert, die in den spezifischen Kontext der Fragestellungen gerückt werden. Die Bezeichnung *Sekundäranalyse* ist dafür recht zutreffend, wenn man sie nicht nur, wie es eigentlich methodologisch korrekt wäre, auf die erneute Auswertung empirischen Da-

⁴⁶ Vgl. Schwemmer (1987), S. 157-158.

tenmaterials bezieht. Für diese Arbeit werden die theoretischen Bezugsquellen unabhängig vom methodischen Vorgehen ausgewählt. Deren Erkenntnisse, gleich ob sie sich auf eine empirische Datenbasis oder theoretische Plausibilisierungen stützen, werden mit Blick auf die Fragestellung der Arbeit ausgewertet. Jene Ergebnisse, die einen Erkenntnisgewinn für diesen Kontext bedeuten, werden in den neuen Zusammenhang eingebracht. Mittels dieser Transformations- und Syntheseleistungen wird den gegebenen Erkenntnissen der herangezogenen Texte ein Aussageüberschuss entlockt und damit die eigenen Behauptungen fundiert.

Mit einem etwas abstrakteren Begriff kann dieses Vorgehen als *hermeneutische Wissenssoziologie* bezeichnet werden. Hier geht es um die (Re)Konstruktion historisch und sozial vortypisierter Deutungsarbeit:

„Diese Forschungsrichtung bemüht sich um eine Verbindung von Deskription und Rekonstruktion. Ziel ist es zu (re)konstruieren, aufgrund welcher Sinnbezüge Menschen handeln, wie sie handeln. Gefragt wird, wie Subjekte, hineingeboren in eine historisch und sozial vorgedeutete Welt, diese Welt permanent deuten und somit auch verändern. Pointiert: es geht um die (Re)konstruktion der Prozesse, wie handelnde Subjekte sich in einer historisch vorgegebenen, sozialen Welt immer wieder neu ‚finden‘, d. h. auch: zurechtfinden und wie sie dadurch zugleich auch diese Welt stets aufs Neue erschaffen und verändern.“⁴⁷

Auf diesem Wege lassen sich das Denken und Handeln der Lehrer und der spezifische Einfluss der kulturellen Modernisierungsprozesse, rekonstruieren, analysieren und bewerten. Für diese Bezugsebene existieren viele verschiedene Leitbegriffe, die hier nicht streng voneinander unterschieden, sondern sinnverwandt genutzt werden: subjektive Sinnwelten, soziales Handeln, deutungs- und handlungsgenerierende Strukturen, symbolische Wissensordnungen, kulturelle Tiefenstrukturen, Hintergrundwissen.

Durch dieses Vorgehen eröffnet sich eine Erkenntnisdimension, die kaum über empirische Ansätze erreicht werden könnte, weil sich die Bezugsobjekte als tief verankerte und kaum zugänglich Strukturen dem direkten Zugriff entziehen.

Das methodische Vorgehen ist somit relativ frei und orientiert sich vor allem am Kriterium der argumentativen Plausibilität. Mehrere Aspekte müssen allerdings dabei mitlaufend beachtet werden:

Zum Ersten hält der Gegenwartsbezug des Forschungsgegenstandes latent die Gefahr bereit, dass die Erkenntnisse relativ schnell von den gesellschaftlichen Entwicklungen überholt werden können. Insbesondere das Typische einer Generation lässt sich wahrscheinlich immer erst historisch zuverlässig rekonstruieren. Der Bezug auf spekulative

⁴⁷ Reichertz/Schröer (1994), S. 59.

Anteile und heuristische Vermutungen ist unumgänglich, kann aber auch im Sinne der Fragestellung bereichernd sein.

Damit geht zum Zweiten einher, dass sich die Befunde kaum empirisch behaupten könnten, weil die folgend beschriebenen Dispositionen ebenso in anderen Altersgruppen festgestellt werden könnten und sich die Bezugsgruppe diesbezüglich auch heterogener darstellen würde, als es die idealtypische Modellierungen vermuten lassen. Dennoch ist dieses Vorgehen angemessen, weil Stilisierungen und Typisierungen die Normalitätserwartungen aufbrechen können.

Schließlich ist zu bemerken, dass die fokussierte Gruppe, junge Lehrer, eine spezifische Zusammensetzung hat. Nicht alle Mentalitätsdispositionen, die in der soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur aufgedeckt werden, sind gleichermaßen auch in dieser Gruppe relevant. Ein kurzes Beispiel soll das verdeutlichen: Die Shell-Studie von 2006 konstatiert für die junge Generation eine starke Zunahme leistungsbezogener Wertorientierungen⁴⁸ und bringt dies in Zusammenhang mit der schwierigen ökonomischen und sozialen Ausgangslage in Deutschland⁴⁹. Die Studie von Kraul/Hoff kommt dagegen zum Schluss, dass Lehrer, abgesehen von Schulleitern, nur selten Karriereambitionen haben. Führungspositionen werden häufig als unattraktiv eingeschätzt, weil bei kaum steigenden Bezügen deutlich mehr Arbeit und Belastungen zu erwarten sind. Außerdem werden Karriereambitionen vor allem von Frauen als Widerspruch zur Fürsorgepflicht gegenüber den Schülern oder der eigenen Familie bewertet. Diese Einschätzungen sind in zwei unterschiedlichen Generationen festzustellen. Geringe Leistungsorientierung scheint also ein überdauerndes Merkmal im Lehrerberuf zu sein.⁵⁰

Auch wenn der Vergleich der beiden Studien genau genommen forschungsmethodisch nicht völlig korrekt ist, da sich die Populationen, der Erhebungszeitraum und die -instrumente unterscheiden, macht die Gegenüberstellung doch anschaulich, dass nicht alle Befunde über die junge Generation einfach auf die Gruppe der Lehrer übertragen werden dürfen.

Gefragt sind hier also, wie oben erwähnt, argumentative Arrangements, die die Plausibilität der Behauptungen sicherstellen. Die Auswahl der Phänomene muss begrenzt und gut begründet werden.

⁴⁸ „Die Wertorientierung ‚Fleiß und Ehrgeiz‘, der größte ‚Aufsteiger‘ von 2002, ist sogar noch wichtiger geworden. Leistung befindet sich als Wertorientierung bei Jugendlichen somit weiterhin im Aufschwung.“ (Gensicke, T. (2006), S. 176-178.)

⁴⁹ Vgl. Gensicke, T. (2006), S. 169-173 und S. 176-178.

⁵⁰ Vgl. Kraul/Hoff (2005), S. 698-707.

1.4.2 Anschluss an die aktuelle empirische Forschung

Um trotz der Entscheidung für ein textbasiertes hermeneutisch-interpretatives Vorgehen, den Anschluss dieser Dissertation an die Empirie zu gewährleisten, wurde Wert darauf gelegt, möglichst viele Bezüge zu aktuellen Forschungsbefunden herzustellen. Allerdings muss konstatiert werden, dass praktisch keine empirischen Studien mit einem forschungsleitendem Interesse, das dem dieser Arbeit ähnelt, zu finden sind. Mehrere Studien haben zwar versucht, Mentalitäts- und Habitusstrukturen von Lehrern mittels Empirie zu rekonstruieren, tun dies aber nicht auf der Basis echter Längsschnitterhebungen. Ein Projekt mit longitudinalem Ansatz konnte weder in der aktuellen noch in der älteren deutschen Lehrerforschung ausgemacht werden und ist deshalb unbedingt als Desiderat zu benennen.⁵¹

Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht über empirische Studien, die sich, mit unterschiedlichsten Schwerpunkten, mit dem Lehrerberuf auseinandersetzen und deren Ergebnisse in die Analysen dieser Arbeit integriert wurden. Es werden das methodische Vorgehen und der thematische Fokus der Erhebungen aufgezeigt, sowie kurz ihre Begrenztheit für die Fragestellung dieser Arbeit umrissen. Kaum eine der Studien differenziert ihre Ergebnisse nach Generationseffekten oder nimmt Bezug auf kulturelle Modernisierungsprozesse.

Die drei nicht weiter verwendeten Studien (Combe (1983), Fend (1988), Flaake (1989)) werden hier auch mit aufgeführt, weil sie im Gegensatz zu fast allen anderen dezidiert auf einen Schwerpunkt dieser Arbeit, die Mentalitäts- und Habitusstrukturen von Lehrern, eingehen. Leider sind ihre Ergebnisse aber nicht brauchbar, vor allem weil sie schon recht alt sind und sozialisationstheoretische Überlegungen zu kurz kommen.

Studie	Methodisches Vorgehen	Fokus	Grenzen	Verweis / Zitat in Kapitel
Bastian (1988)	Qualitativer Ansatz mit unstrukturierten Interviews	Praxischock	Studie ist zu alt. Geringe Interpretationstiefe.	3.2
Bauer/Kopka/Briandt (1996)	Qualitativer Ansatz mit teilnehmender Beobachtung und themenzentrierten Interviews	Lehrerhandeln in unterschiedlichen Situationstypen	Keine Generationsdifferenzen. Kein Bezug zu kulturellen Modernisierungsprozessen. Kein Fokus auf Berufsanfänger.	2.5

⁵¹ Hericks hat in seiner Studie zu Rekonstruktionen von Entwicklungsprozessen in der Berufseingangsphase immerhin angekündigt, seine Interviewreihen fortzuführen. In einigen Jahren könnten dann generationsspezifizierte Datensätze bereit stehen (vgl. Hericks 2006, S. 418).

Blömeke (2004)	Übersicht über empirische Studien	Wirksamkeit der Lehrerbildung	Keine Generationsdifferenzen. Kein Bezug zu kulturellen Modernisierungsprozessen.	7.1
Combe (1983)	Qualitativer Ansatz mit narrativen Interviews	Mentalität der Lehrer in Bezug auf ihre biographischen Erfahrungen	Studie ist zu alt. Soziologische Kategorien kommen bei der Deutung zu kurz. Keine Generationsdifferenzen.	
Fend (1988)	Sekundäranalyse quantitativer Studien	Pädagogische Einstellungen	Studie ist zu alt. Geringe Interpretationstiefe.	
Flaake (1989)	Quantitative Querschnittserhebung kombiniert mit qualitativer Auswertung von Interviews	Orientierungs- und Verhaltensmuster bei Lehrern im Bezug auf (berufliche) Sozialisationsbedingungen	Studie ist zu alt. Außerberufliche Sozialisationsbedingungen kommen bei der Deutung zu kurz.	
Gecks (1990)	Qualitativer Ansatz mit pädagogischen Rollenspielen	Sozialisationsprozesse im Referendariat	Keine Generationsdifferenzen. Kein Bezug zu kulturellen Modernisierungsprozessen.	6.3.1
Hericks (2004, 2006) Hericks/Kunze (2002)	Qualitativ-rekonstruktiver Ansatz mit episodischen Interviews	Berufseingangsphase	Keine Generationsdifferenzen. Kein Bezug zu kulturellen Modernisierungsprozessen.	0.4, 2.5, 3.2.2, 4.2, 4.3.3, 4.4, 5.3.2, 5.4, 6.3.1, 6.3.2, 6.4, 7.2
Herrmann/Hertrampf (2000, 2002)	Qualitativer Ansatz mit problemzentrierten Interviews	Gesamte Berufsbiographie, Kompetenzentwicklung	Keine Generationsdifferenzen. Kein Fokus auf Berufsanfänger. Geringe Interpretationstiefe.	3.1, 3.2
Katzenbach (2005)	Qualitativer Ansatz mit Interpretation von Fallbeispielen	Supervision mit Referendaren	Keine Generationsdifferenzen. Kein Bezug zu kulturellen Modernisierungsprozessen.	3.2.4, 7.2
Kraul/Hoff (2005)	Qualitativer Ansatz mit biographischen Leitfadeninterviews	Geschlechtsspezifische Segregation und Leitungskarrieren im Lehramt	Kein Fokus auf Berufsanfänger.	1.4.1
Krieger (1999)	Quantitative, fragebogenbasierte Längsschnitterhebung	Pädagogische Einstellungen	Geringe Interpretationstiefe.	3.2
Lersch (2006)	Quantitative, fragebogenbasierte Querschnittserhebung mit varianzanalytischem Vergleich von drei Kohorten	Erste und zweite Phase der Lehrerausbildung	Keine Generationsdifferenzen. Keine Rekonstruktion von Mentalitäts- und Habitusstrukturen. Geringe Interpretationstiefe.	3.2
Lipowsky (2003)	Quantitative, fragebogenbasierte Querschnittserhebung kombiniert mit qualitativer Auswertung von Interviews	Beruflicher Erfolg von Lehramtsabsolventen	Keine Generationsdifferenzen. Kein Bezug zu kulturellen Modernisierungsprozessen.	3.2.3, 7.1.1
Lipowsky (2006)	Übersicht über empirische Studien	Zusammenhang von Lehrerhandeln und Lernerfolg der Schüler	Keine Generationsdifferenzen. Kein Bezug zu kulturellen Modernisierungsprozessen. Kein Fokus auf Berufsanfänger. Keine Rekonstruktion von Mentalitäts- und Habitusstrukturen.	0.3

Müller-Fohrbrodt/ Cloetta/Dann (1978)	Sekundäranalyse quantitative und qualitative Studien	Berufseingangsphase, Praxisschock	Studie ist zu alt. Außerberufliche Sozialisationsbedingungen kommen bei der Deutung zu kurz. Keine Generationsdifferenzen.	3.2
Rauin (2007)	Quantitative, fragebogenbasierte Längsschnitterhebung	Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf	Keine Generationsdifferenzen. Kein Bezug zu kulturellen Modernisierungsprozessen.	4.3.3, 5.3.2
Reintjes (2006)	Quantitative, fragebogenbasierte Querschnittserhebung	Zweite Phase der Lehrerausbildung	Keine Generationsdifferenzen. Keine Rekonstruktion von Mentalitäts- und Habitusstrukturen. Geringe Interpretationstiefe.	3.2
Schaarschmidt (2004)	Quantitative, fragebogenbasierte Querschnittserhebung mit Wiederholungsuntersuchung	Berufsbelastungen	Keine Generationsdifferenzen. Kein Bezug zu kulturellen Modernisierungsprozessen.	3.2.1, 3.2.2
Schubarth u. a. (2006)	Quantitative fragebogenbasierte Querschnittserhebung kombiniert mit qualitativer Auswertung von Gruppendiskussionen	Zweite Phase der Lehrerausbildung	Keine Generationsdifferenzen. Keine Rekonstruktion von Mentalitäts- und Habitusstrukturen. Kein Bezug zu kulturellen Modernisierungsprozessen.	3.2.4
Terhart (1996a)	Übersicht über empirische Studien	Lehrerberuf	Keine Generationsdifferenzen. Keine Rekonstruktion von Mentalitäts- und Habitusstrukturen. Kein Bezug zu kulturellen Modernisierungsprozessen.	1.4.1
Terhart u. a. (1994)	Quantitative, fragebogenbasierte Querschnittserhebung	Gesamte Berufsbiographie	Studie ist zu alt. Keine Generationsdifferenzen. Kein Bezug zu kulturellen Modernisierungsprozessen.	2.5, 3.2.1, 3.2.2, 4.3.3
Twardella (2004)	Objektiv-hermeneutische Interaktionsanalyse	Pädagogische Entgrenzungen	Keine Generationsdifferenzen. Kein Fokus auf Berufsanfänger.	2.2
Ulich (1996)	Qualitativer Ansatz mit offenen, problemzentrierten Interviews	Berufsbelastungen	Keine Generationsdifferenzen. Kein Fokus auf Berufsanfänger.	3.2.2
Ulich (1998)	Qualitativer, fragebogenbasierter Ansatz mit narrativen Interviews	Berufswahlmotive	Keine Generationsdifferenzen. Geringe Interpretationstiefe.	3.2.3
Volkman (2008)	Qualitativer Ansatz mit biographisch-narrativen Interviews	Biographisches Wissen von Lehrern	Keine Generationsdifferenzen. Kein Bezug zu kulturellen Modernisierungsprozessen. Kein Fokus auf Berufsanfänger.	4.3.3
Werner-Bentke (2006)	Qualitativer Ansatz mit halbstandardisierten Interviews kombiniert mit quantitativer, fragebogenbasierter Querschnittserhebung	Zweite Phase der Lehrerausbildung	Keine Generationsdifferenzen. Keine Rekonstruktion von Mentalitäts- und Habitusstrukturen. Kein Bezug zu kulturellen Modernisierungs-	3.2.4

			prozessen.	
Wernet (2003, 2004)	Objektiv-hermeneutische Interaktionsanalyse	Pädagogische Entgrenzungen	Keine Generationsdifferenzen. Kein Fokus auf Berufsanfänger.	2.2, 2.3, 5.3.1, 6.3.1

Tabelle 1: Empirische Studien zum Lehrerberuf

1.5 Zwischenfazit: Theoretische und methodische Verortung der Arbeit

Die eingangs entfaltete Fragestellung dieser Arbeit wird mit einem textbasierten hermeneutisch-interpretativen Vorgehen bearbeitet. Das theoretische Fundament dieser Arbeit bildet eine Auswahl soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Texte, deren Erkenntnisse in Bezug auf die Thematik der Arbeit verdichtet und synthetisiert werden. Dabei werden vielfältige Bezüge zur aktuellen empirischen Forschung hergestellt. Als Ergebnis entstehen dabei, darauf sei nochmals hingewiesen, weniger gesättigte Informationsbestände und empirisch abgesicherte Erkenntnisse, als Tendenzmarkierungen und Ausdeutungen.

Als grundlegende Annahmen werden die wahrnehmungs- und handlungsstrukturierende Funktion des Habitus, die generationsabhängige Lagerung bestimmter Mentalitätsdispositionen und die prägende Kraft sozialisatorischer Erfahrungen unterstellt. Von diesen Grundannahmen ausgehend, wird nun in den folgenden Kapiteln die Analyse generationsspezifischer Bewältigungsmuster und ihre professionalisierungstheoretischen Implikationen entfaltet.

2 Pädagogische Professionalität

Dieses Kapitel gibt eine kurze Einführung in die Theorien der pädagogischen Professionalität⁵². Dabei geht es aber nicht um einen umfassenden Überblick über die ganze Breite der Thematik⁵³ und die historische Genese des Diskurses⁵⁴, sondern um die Darstellung von ausgewählten Aspekten zur Struktur des Lehrerberufs, auf die sich die Argumentation der folgenden Kapitel beziehen wird. Ziel ist es, normative Ansprüche an das Lehrerhandeln aus der Perspektive unterschiedlicher Ansätze aufzuzeigen, um diese dann als Bewertungsmaßstab für die beruflichen Bewältigungsmuster von jungen Lehrern heranzuziehen.

2.1 Vorbemerkungen zum Professionalisierungsdiskurs

Von Professionalität wird in der Wissenschaft in der Regel in zwei verschiedenen Bedeutungskontexten gesprochen: als berufssoziologische Kategorie und als Beschreibung spezifischer beruflicher Handlungsstrukturen.

Im berufssoziologischen Sinn meint Professionalisierung den Steigerungsprozess eines klassischen Berufs zur Profession. Als Professionen werden in diesem Sinn diejenigen Berufe bezeichnet, die ein Bündel bestimmter Attribute aufweisen, zum Beispiel die wissenschaftliche Ausbildung des Personals und die Orientierung am gesellschaftlichen Gemeinwohl.⁵⁵ In diesem Kontext wird auch diskutiert, ob der Lehrerberuf zur

⁵² Die Begriffe *Profession*, *Professionalität* und *Professionalisierung* werden im Kontext dieser Arbeit nicht streng voneinander unterschieden, da sie sich durch ihren gemeinsamen Wortstamm auf dasselbe semantische Feld beziehen. Durch die Suffixe ist der Bedeutungsunterschied der Wörter hinreichend deutlich.

⁵³ Dafür sei auf Combe/Helsper (1996) verwiesen.

⁵⁴ Dafür sei auf Dewe (1999) und Terhart (1996b), S. 448-452 verwiesen.

⁵⁵ Einen Überblick über die Merkmale der Professionen und deren historische Entwicklung bietet Lundgreen (1999).

Gruppe der Professionen zu zählen ist oder ob er als sogenannte Semi-Profession einen Zwischenstatus hat.⁵⁶

Unter der berufssoziologischen Perspektive werden allerdings heute kaum noch pädagogische Handlungszusammenhänge betrachtet, denn dieser Ansatz erschöpft sich in der Beschreibung äußerer Indikatoren und lässt damit den Strukturkern des Lehrerberufs außer Acht. Es hat sich dagegen in der Erziehungswissenschaft in einer enormen Bandbreite der zweite Sinnzusammenhang im Diskurs etabliert. Mit unterschiedlichen Ansätzen wird versucht, die spezifische Binnenstruktur pädagogischer Arbeitsfelder aufzudecken. Mit den Bemühungen um eine Rekonstruktion der immanenten Handlungslogik richtet sich der Fokus meist auf die strukturelle Ungewissheit, Fehleranfälligkeit, Komplexität und Widersprüchlichkeit sowie die Belastungsfaktoren der pädagogischen Tätigkeit. Im Mittelpunkt dieser Überlegungen stehen dann Interdependenzen zwischen der Person des Lehrers, mit ihrer je eigenen Persönlichkeit, den spezifischen Wissensformen und Kompetenzen, subjektiven Erfahrungen und Bedürfnissen und den strukturellen Anforderungen des Berufs. Auch hier bezeichnet Professionalisierung demnach meist einen Steigerungsprozess: der Weg vom Laien zum Professionellen⁵⁷. Dieser setzt bestimmte individuelle berufsbiographische, gegebenenfalls institutionell begleitete Entwicklungsschritte voraus und mündet idealerweise in der Professionalität. Damit lassen sich viele Beiträge dieses Diskurses auf normative und deskriptive Aspekte pädagogisch erfolgreichen und angemessenen Handelns zuspitzen.

„Die Professionalitätsdebatte setzt vielmehr mit modernen begrifflichen Mitteln die traditionsreiche Diskussion um die (dreifache) Frage nach dem eigentlichen *Auftrag* des Lehrers, nach seinem spezifischen *Können* zur Erfüllung dieses Auftrags sowie schließlich nach den Möglichkeiten der *Ausbildung* zur Vermittlung dieses Könnens fort.“⁵⁸

In diesem Sinne knüpft der Professionalisierungsdiskurs an eine lange Tradition in der Erziehungswissenschaft an, in der es letztlich immer wieder um die Frage nach dem „guten Lehrer“ geht. Die derzeitige, bildungspolitisch ambitionierte Diskussion um Standards und Kompetenzen im Lehrerberuf schließt sich unter anderem nahtlos hieran an.

⁵⁶ Da dieser Theorieansatz hier nicht weiter verfolgt wird, interessiert diese Frage im Kontext dieser Arbeit auch nicht weiter, genauso wie auch die grundsätzlichen Überlegungen, ob der Lehrerberuf überhaupt professionalisierbar und professionalisierungsbedürftig ist, in diesem Rahmen nicht bearbeitet werden. Vielmehr wird der Lehrerberuf im Anschluss an die folgenden Theorien als Profession par excellence angesehen.

⁵⁷ Gelegentlich wird der Professionelle auch mit dem englischen Begriff *professional* oder als Experte bezeichnet (vgl. Herrmann (1999)). Der erste Begriff hat sich in dem deutschsprachigen Diskurs nicht etabliert und das Expertentum reicht in seiner Bedeutung nicht an die Professionalität heran.

⁵⁸ Terhart (2001), S. 52.

„Das Stichwort ‚Professionalität‘ bildet vielmehr lediglich den modernen Verdichtungspunkt einer ebenso traditionsreichen wie grundsätzlichen, in den unterschiedlichsten Semantiken geführten Auseinandersetzung um das spezifische Aufgabenfeld sowie die besonderen Kompetenzen des Lehrerberufs.“⁵⁹

Die folgende Zusammenstellung professionstheoretischer Aspekte orientiert sich entsprechend der Zielsetzung nicht an einer metatheoretischen Einteilung, wie sie etwa Combe/Helsper vorhalten, indem sie neben dem indikatorischen Ansatz der Berufssoziologie, interaktionistische, machtheoretische, systemtheoretische und strukturtheoretische Ansätze aufzählen.⁶⁰ Die Aufmerksamkeit richtet sich vielmehr auf die konstitutiven Elemente des Lehrerberufs, die aus unterschiedlicher Perspektive unerlässliche und unhintergehbare Anforderungen an das pädagogische Handeln darstellen. Im Zentrum steht also die Frage nach wünschenswerten und pädagogisch angemessenen Fähigkeiten, Einstellungen und Handlungsmustern bei Lehrern.

2.2 Professionalität als Arbeitsbündnis

Eine der prominentesten Theorien im Professionalisierungsdiskurs ist der Ansatz des Soziologen Oevermann⁶¹. Ziel seiner Theorie ist die Analyse der Strukturlogik des professionellen Handelns. Damit überwindet er die eingeschränkte Reichweite der indikatorischen Ansätze, die lediglich die historisch gewachsene faktische Professionalisierung der einzelnen Berufe im Blickwinkel haben. Sie nehmen auch Pseudoprofessionen, denen eine erfolgreiche Durchsetzung der standespolitischen Interessen ihrer Berufsgruppe den Status als Profession eingebracht hat, in den Fokus, zum Beispiel die Ingenieure. Durch den Bezug auf die Handlungslogik erfasst Oevermann dagegen analytisch die echten Professionen, also auch solche, die bisher nicht professionalisiert, aber, wie etwa der Lehrerberuf, professionalisierungsbedürftig sind. Das entscheidende Wesenselement der Professionen wird damit in den internen Handlungsstrukturen verortet und eben nicht in äußeren Merkmalen. Da auch der Lehrerberuf dieser Handlungslogik

⁵⁹ Terhart (1996b), S. 448.

⁶⁰ Vgl. Combe/Helsper (1996).

⁶¹ Vgl. Oevermann (1996, 2002).

folgt, sogar als Profession par excellence erscheint, ist Oevermanns Einstufung des Lehrberufs als Profession eindeutig.⁶²

Oevermann sieht in den neuzeitlichen, ausdifferenzierten Professionen die Antwort auf die Bedingungen der modernen Gesellschaft. Sie sind zentraler Bestandteil der „gesellschaftlichen Problematik der systematischen Erzeugung des Neuen und der Krisenlösung“⁶³. Gegenstand ihres Handelns ist die beschädigte Autonomie von Individuen, die ohne fremde Hilfe nicht wieder hergestellt werden kann. Oevermann bezeichnet dies als stellvertretende Krisenbewältigung. Sie findet auf drei Ebenen statt. Es sind die drei materialen Wertbezüge der Professionen: „die Gewährleistung der somato-psycho-sozialen Integrität“⁶⁴, „die Gewährleistung von Gerechtigkeit im Zusammenleben des vergemeinschaftenden Verbandes“⁶⁵, „[Bezug der] expliziten methodischen Bearbeitung von Geltungsansprüchen“⁶⁶.

Demnach sucht ein Klient den Professionellen auf, wenn er eine Krise in diesen Lebensbereichen selbst nicht erfolgreich bearbeiten kann. Er geht dafür mit dem Professionellen ein Arbeitsbündnis ein, das die Grundlage der stellvertretenden Krisenbewältigung darstellt. Diese Interventionspraxis ist nicht verallgemeinerbar und macht so den Unterschied zur Anwendung des sogenannten ingenieurialen Wissens aus. Dieses folgt „der Logik der nomologischen Deduktion in praktikable technische Problemlösungen“⁶⁷, während die professionelle Tätigkeit „auf die Konkretion eines Falles in seiner historischen Eigenart und Eigenlogik bezogen ist“⁶⁸. Die grundsätzlich nicht standardisierbare Krisenkonstellation wird mit nicht standardisierbaren Mitteln bearbeitet.

Im Mittelpunkt der Theorie steht also die Beziehung des Professionellen zu seinem Klienten. Die Gestaltung dieser Beziehung und die daraus erwachsenden Effekte sind das zentrale Element der professionellen Tätigkeit mit ihrer spezifischen Handlungslogik. Die Konstitution des Arbeitsbündnisses orientiert sich an den Maßgaben der psychoanalytischen Therapieform. Die darin festgelegte Beziehung vom Arzt zum Patienten ist das Kernmodell des professionellen Handelns.⁶⁹

Entscheidender Aspekt ist dabei die *Vermischung von diffusen und spezifischen Beziehungsanteilen*. Im Anschluss an Parsons definiert Oevermann diffuse Sozialbezie-

⁶² Vgl. Oevermann (2002), S. 21-22.

⁶³ Oevermann (1996), S. 71.

⁶⁴ Oevermann (2002), S. 23.

⁶⁵ Oevermann (2002), S. 23.

⁶⁶ Oevermann (2002), S. 23.

⁶⁷ Oevermann (2002), S. 25.

⁶⁸ Oevermann (2002), S. 30.

⁶⁹ Für die Strukturmerkmale im Einzelnen siehe Oevermann (1996), S. 115-123.

hungen als „nicht-rollenförmige Sozialbeziehungen zwischen ganzen Personen“⁷⁰, die prototypisch in der Familie vorkommen. Spezifische Sozialbeziehungen sind dagegen „normativ idealisiert oder durch aufeinander bezogene Rollendefinitionen gekennzeichnet, in denen die möglichen Themen dieser Beziehungen bindend festgelegt sind“⁷¹.

In diffusen Sozialbeziehungen ist es möglich, jedes Thema zu behandeln und nur in begründeten Ausnahmen ist es zulässig, etwas auszuschließen. In spezifischen Sozialbeziehungen verhält es sich anders herum: Die Themen sind normativ reglementiert und die Erweiterung des Katalogs bedarf einer Begründung. Spezifische Sozialbeziehungen bestehen unabhängig von den Personen, die die Rollen ausfüllen, also auch bei einem Wechsel des Personals. Diffuse Beziehungen enden hingegen, wenn eine der beteiligten Person abhanden kommt.

Demnach schließen sich Diffusität und Rollenförmigkeit strukturell gegenseitig aus. Die Professionen haben es aber mit einer Vermischung beider Beziehungsformen zu tun. Sie arbeiten mit einem paradoxen Geflecht. Sowohl die Klienten bringen beide Beziehungsanteile mit ein, als auch die professionelle Praxis selbst hat notwendig an den diffusen Sozialbeziehungen teil, was zum Beispiel an der Einbindung von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen in der Psychotherapie deutlich wird. Die Wiederherstellung der beeinträchtigten Autonomie des Klienten bedarf der spezifischen Beziehungspraxis des Arbeitsbündnisses, das nicht ohne diffuse Anteile auskommen kann.⁷²

Die Fähigkeit zur Analyse und Gestaltung „der widersprüchlichen Einheit von Rollenhandeln und Handeln als ganzer Person als einer der zentralen Dimensionen professionalisierten Handelns“⁷³ ist auch für den Lehrerberuf konstitutiv. Neben den traditionellen Aufgaben der Wissens- und Normenvermittlung sieht Oevermann dementsprechend eine entscheidende dritte Funktion im Lehrerberuf: die therapeutische beziehungsweise prophylaktische Funktion. Gerade sie macht seine Professionalisierungsbedürftigkeit aus. Diese dritte Funktion ergibt sich zwangsläufig aus der notwendigen Interaktion des Lehrers mit dem Schüler, denn sie ist „objektiv folgenreich für dessen spätere personale Integrität“⁷⁴.

„Dem pädagogischen Handeln [wächst] in dieser Phase allein deshalb schon eine therapeutische Funktion faktisch zu[...]“, weil die anlässlich der Wissens- und Normenvermittlung notwendig werdenden Lehrer-Schüler-Beziehungen an-

⁷⁰ Oevermann (1996), S. 110.

⁷¹ Oevermann (1996), S. 110.

⁷² Vgl. Oevermann (1996), S. 112 und 116.

⁷³ Oevermann (1996), S. 109.

⁷⁴ Oevermann (1996), S. 146.

gesichts des Übergangscharakters der Latenzphase⁷⁵ und angesichts der Ungefestigkeit von Autonomie und Rollenhandlungsfähigkeit des Schülers in dieser Phase immer auch folgenreich sind *für die Entwicklung des Schülers als ganzer Person*.⁷⁶

Diese Dimension des Lehrerhandelns wird allerdings häufig übersehen und zum Teil selbst von den Lehrern nicht bewusst vollzogen, ist aber dennoch beständiger Teil der pädagogischen Arbeit. Daher ist auch der Lehrer ein Krisenbewältiger, auch wenn die therapeutische Dimension nicht offen praktiziert wird. Prophylaktisch ist das therapeutische Handeln insofern, als dass der Lehrer grundsätzlich auf die psychische Verletzbarkeit der Schüler Rücksicht nimmt und nicht nur bei einer manifesten Krise interveniert.

Dass auch die Schüler diffuse Beziehungsanteile mit in den Schulkontext bringen, liegt auf der Hand und ist leicht zu beobachten. Kinder müssen es im Laufe der Sozialisation erst erlernen, Rollen zu übernehmen und zwischen verschiedenen Handlungssphären zu unterscheiden. Nach Oevermann beginnt dies mit dem Eintritt in die Schule.

„In diesem Moratorium⁷⁷ ist es für Schüler geradezu natürlich, in der Beziehung zum Lehrer in struktureller Ambivalenz gleichzeitig sowohl in einer spezifischen Rollenbeziehung zu stehen wie den Lehrer als ganze Person an das Vorbild der Eltern zu assimilieren, also mit ihm eine diffuse Sozialbeziehung zu unterhalten – zumindest in der Imagination bzw. in der Übertragung.“⁷⁸

Ein anschauliches Beispiel für die Professionalität als Arbeitsbündnis zeigt Twardella auf. Er analysiert eine kurze Unterrichtssequenz, in der sich ein Gespräch zwischen dem Lehrer und einem Schüler über die nicht angefertigten Hausaufgaben entwickelt. Der Schüler hält die Hausaufgaben für unnützlich und beharrt trotz der Maßgabe des Lehrers, die Hausaufgaben nachzuholen, auf seiner Position. Daraufhin bietet der Lehrer dem Schüler ein Gespräch nach Beendigung der Unterrichtsstunde an. Twardella sieht in der höflichen und respektvollen Haltung des Lehrers gegenüber dem Schüler und in seiner Bereitschaft, Probleme auch nach dem Unterricht zu besprechen, Indizien für ein Arbeitsbündnis. Indem der Lehrer durch die Verlagerung in die „Freizeit“ persönlich für

⁷⁵ Als Latenzphase bezeichnet Oevermann eine Phase, „in der sie [die Schüler, PB] nach den Erkenntnissen der Sozialisationsforschung noch nicht wie ein Erwachsener *nach Abschluss der Adoleszenzkrise* in der Lage sind, widersprüchliche Rollenzumutungen und –verpflichtungen der Gesellschaft auf der Basis eines gefestigten Entwurfs von Einzigartigkeit und personaler Identität so zu übernehmen, dass sie daran nicht krank werden“ (Oevermann (1996), S. 146).

⁷⁶ Oevermann (1996), S. 147.

⁷⁷ Damit ist die oben genannte Latenzphase gemeint.

⁷⁸ Oevermann (2002), S. 42.

den Sinn der Hausaufgabe einsteht und die Einwände des Schülers ernst nimmt, kann er das Arbeitsbündnis retten.⁷⁹

Das Beispiel zeigt, dass es sich bei diesem theoretischen Ansatz keineswegs um eine abstrakte Position ohne Bezug zur Praxis handelt. Zur Entwicklung von Professionalität im Lehrerberuf stellt Oevermann auch ganz konkrete Desiderata auf, damit die Lehrer die widersprüchliche Einheit von Diffusität und Spezifität aufrechterhalten und gestalten können. Ohne diese Fähigkeit würden sie „entweder zur distanzlosen ‚Verkindlichung‘ des Schülers oder zum technologischen, wissensmäßigen und verwaltungsrechtlichen Expertentum“⁸⁰ tendieren.

Zunächst schlägt er die mæeutische Pädagogik als didaktisches Mittel vor:

„Eine mæeutische Pädagogik wird [...] darauf aus sein, zunächst ein Problembewußtsein durch Konfrontation mit unerwarteten Konstellationen oder Folgen zu wecken, also eingefahrene Gewohnheiten und Überzeugungen an der empirischen und logischen Evidenz zu brechen und auf dieser Folie eine eigentätige Lösungssuche in Gang zu setzen.“⁸¹

„Dieses Prinzip [...] lebt natürlich davon, daß der Schüler als konkreter Fall und als ganze Person für den Lehrer thematisch ist, und ist deshalb in seiner Realisierung auf das Funktionieren eines pädagogischen Arbeitsbündnisses angewiesen.“⁸²

Weiterhin plädiert Oevermann für die Abschaffung der Schulpflicht. Dies ist der umstrittenste und unrealistischste Aspekt seiner Forderungen.⁸³ Folgt man aber der Logik seiner Argumentation, ist dieser Schritt nur konsequent, denn die Bildung eines Arbeitsbündnisses setzt die freiwillige Teilnahme der Klienten voraus. Insofern verhindert die gesetzliche Schulpflicht die Bildung von Arbeitsbündnissen.

Relativ ungenau bleiben Oevermanns Vorschläge für die Arbeit mit den Eltern der Schüler und die Reformierung der Lehrerbildung. Auch der Einbezug des Klassenverbands in die Struktur des Arbeitsbündnisses bleibt unklar.⁸⁴

⁷⁹ Vgl. Twardella (2004). Dieses Unterrichtsgespräch wurde ursprünglich von Wernet benutzt, um seine Theorie pädagogischer Permissivität zu veranschaulichen (vgl. Wernet (2003)). Sie wird in Kapitel 2.3 vorgestellt. Wernet weist Twardellas Interpretation in einer Replik auf dessen Aufsatz zurück. Er kommt in seiner Analyse zu einem gegenteiligen Schluss. Die Verlagerung der Diskussion um die Hausaufgaben schränkt die diffusen Anteile im Unterricht ein und sichert dessen Spezifität. Der Lehrer schafft es, die Rollenformigkeit gegen die Verletzung des schulischen Rahmens durch den Schüler aufrechtzuerhalten. Von einem Arbeitsbündnis kann aus seiner Sicht hier nicht die Rede sein. (Vgl. Wernet (2004))

⁸⁰ Oevermann (1996), S. 155.

⁸¹ Oevermann (1996), S. 157.

⁸² Oevermann (1996), S. 158.

⁸³ Ilien kritisiert zum Beispiel, dass Oevermann die familiäre Sozialisation überschätzt, indem er ihr unterstellt, dass sie automatisch Lernneugierde generiere, so dass eine staatliche Pflicht zum Schulbesuch überflüssig werde. (Vgl. Ilien (2005), S. 56-58)

⁸⁴ Vgl. Oevermann (1996), S. 171-178.

Oevermann zeigt ein Bündel von Maßnahmen zur Professionalisierung des Lehrerberufs auf, das vor allem auf die Etablierung von Arbeitsbündnissen und damit auf eine Entwicklung spezifischer Handlungskompetenzen des Lehrers abzielt. Ein professioneller Lehrer ist vor allem ein Experte in der Gestaltung der Beziehung zu den Schülern. Er vermittelt zwischen den widersprüchlichen Handlungszusammenhängen von Diffusität und Spezifik und steht als ganze Person für den Erfolg des Unterrichts und der psychischen Gesundheit der Schüler ein.⁸⁵

2.3 Professionalität als Rollenhandeln

Einen expliziten Gegenentwurf zum vorherigen Ansatz bietet Wernet mit seiner Theorie pädagogischer Permissivität. Er entwickelt ein Modell, das sich gegen die zentralen Annahmen der meisten Professionalisierungstheorien stellt, insbesondere grenzt er sich von den Ansätzen von Oevermann und Helsper ab. Dazu gehört auch die Ablehnung des Professionalisierungsbegriffs selbst. Wernet schlägt vor, „den Lehrerberuf weder als professionalisiert, noch als professionalisierungsbedürftig oder professionalisierungsfähig zu verstehen“⁸⁶. In seinem Bestreben, ein konkurrierendes Deutungsmodell zu Oevermanns und Helspers Ansatz zu formulieren, wendet er sich auch gegen den von ihnen geprägten Professionalisierungsbegriff, der in der Erziehungswissenschaft große Wirkungskraft entfaltet hat. Ein zentraler Aspekt ihres Professionalitätsbegriffs ist die Annahme der Bewältigung von widersprüchlichen Handlungsanforderungen durch den Lehrer. Wernet fasst diese Position so zusammen:

„Wenn [...] die pädagogische Situation konstitutiv und systematisch – und nicht bloß gelegentlich oder marginal – widersprüchliche Orientierungen impliziert, dann kann eine adäquate Antwort auf diese Situation nur in einer Bewegung der *Vermittlung* gesehen werden. In nichts anderem bestünde dann [...] der Kern der professionellen Kompetenz.“⁸⁷

⁸⁵ Die Auffassung, dass es sich dabei um ein Wesenselement der pädagogischen Tätigkeit handelt, wird auch von Helsper geteilt. Er beschreibt es als „Antinomie von Nähe und Distanz“ (Helsper (1996), S. 530), die sich unter reflexiven Modernisierungsprozessen verschärft. Die fortschreitende zweckrationale Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Teilsysteme bei gleichzeitiger Intimisierung und Informalisierung des menschlichen Zusammenlebens generiert „inkonsistente und hoch störanfällige Beziehungsstrukturen“ (Helsper (1996), S. 539).

⁸⁶ Wernet (2003), S. 7.

⁸⁷ Wernet (2003), S. 29.

Wernet widerlegt in seiner Argumentation jedoch die Schlüssigkeit dieser Annahme und trennt sich konsequenterweise auch vom Professionalitätsbegriff.

Dennoch wird sein Ansatz hier als Variante einer Professionalisierungstheorie aufgeführt, weil auch Wernet eine Rekonstruktion der Logik des Lehrerhandelns entwirft und ein funktionsfähiges Handlungsschema für pädagogische Situationen anbietet. Dabei folgt er sogar einigen Prämissen, auf die sich auch die anderen Entwürfe stützen. Letztlich ist seine Theorie viel weniger ein radikaler Gegenentwurf als der Autor selbst behauptet.

Als Ausgangspunkt seiner Theorie nutzt Wernet die *pattern variables* von Parsons, um die unterschiedlichen Handlungssphären von Gesellschaft und Familie darzustellen. Die Welten von Gesellschaft und Familie sind im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung auseinander getreten und können mit Hilfe von Parsons Begriffen beschrieben werden:

„Die *pattern variables* können verstanden werden als die Formulierung zweier idealtypisch *und* gegensinnig konstellierter Orientierungsalternativen. Der universalistischen, affektiv-neutralen und spezifischen Leistungsorientierung steht ein askriptiver, affektiv-diffuser Partikularismus gegenüber.“⁸⁸

Den Handlungsmustern, die der Gesellschaft zugeordnet sind, folgt auch die Institution Schule. Die Gegenüberstellung von Schule und Familie erfolgt begrifflich analog zur Gegenüberstellung von Gesellschaft und Familie.

Allerdings ist die Schule nicht als eine Zwischenwelt zu verstehen, die den Übergang von einem Ort zum anderen organisiert. Sie darf nicht als sozialisatorisches Instrument zur allmählichen Hinführung zum universalistischen Leistungsmuster missverstanden werden. In diese Sichtweise würde das Bild vom Lehrer als Vermittler von Widersprüchen passen, wie es in den Theorien von Oevermann und Helsper auftaucht.

Wernet legt dagegen dar, dass die Schule einen gesteigerten Ausdruck des gesellschaftlichen Handlungsmusters darstellt. Drei Aspekte veranschaulichen dies: Die Leistungsdimension tritt in der Schule deutlicher als an anderen gesellschaftlichen Orten auf. Die zahlreichen schulischen Tests bringen dies zum Ausdruck. Das pädagogische Personal wird systematisch und durch institutionelle Kriterien begründet ausgetauscht, was die Organisation der Stundenpläne jedes Schuljahr manifestiert. Außerdem ist das schulische Handeln strikt fachlich orientiert und hat darin eine eigene Zeitlichkeit entwickelt.⁸⁹

⁸⁸ Wernet (2003), S. 85.

⁸⁹ Vgl. Wernet (2003), S. 95-96.

„Zusammen genommen legen diese Betrachtungen ein Modell nahe, das die Schule als idealtypisch gesteigerte *Gegenwelt* zur familialen Interaktion konzipiert. An die Stelle des Modells einer Zwischenwelt tritt dann das Modell einer gesteigerten Repräsentation zentraler Prinzipien der modernen Gesellschaft. Aus sozialisationstheoretischer Perspektive erscheint die Schule nicht als Ort der allmählichen Heranführung der Schüler an die gesellschaftlich-erwachsenenweltlichen Strukturen. Diesen Strukturen folgt die moderne Schule vielmehr in purifizierter Prägnanz.

Die Schule wird dann zur Inkarnation eines universalistisch-leistungsorientierten Handlungsrahmens und zum Ort der sozialisatorisch exemplarischen Aneignung dieses Musters, dessen Geltung späterhin, vor allem im Rahmen der modernen Berufsrolle, nur mehr in abgeschwächter, gemilderter und getrübt Form zum Vorschein kommt. Die sozialisatorische Bedeutung der Schule ist dann darin zu sehen, die gesellschaftliche Gegenthese zur Strukturlogik familialer Interaktion in einem gesteigerten Modell der Geltung des universalistischen Leistungsmusters zu repräsentieren.“⁹⁰

Mit diesen sozialisationstheoretischen Grundbestimmungen lässt sich die Aufgabe der Schule und damit das zentrale Anliegen des Lehrerhandelns als Aufrechterhaltung und Wiederherstellung des *universalistischen, affektiv-neutralen, spezifischen und leistungsorientierten Handlungsrahmens* bestimmen. Der Lehrer muss also gegensinnig konstellierte Situationen vermeiden und eine explizite Erzeugung und Bearbeitung von Widersprüchen erscheint kontraproduktiv.

An einigen alltäglichen Unterrichtsgesprächen zwischen Lehrer und Schüler macht Wernet deutlich, wie dies zu verstehen ist. Die kleinen Sequenzen stellen Verletzungen des schulischen Handlungsrahmens durch den Lehrer dar, etwa durch herabsetzende Bemerkungen gegenüber einem Schüler. In den Gegenvorschlägen von Wernet ist der Lehrer dagegen darum bemüht, nicht aus der Rolle zu fallen, auch und gerade dann, wenn der Schüler selbst den Handlungsrahmen verlässt. Er hält seine „ganze Person“ zurück und verzichtet auf diffuse Handlungselemente. Er soll, nicht nur in diesen Beispielen, ein „Experte der eindeutigen, klaren und unmissverständlichen Geltung der universalistisch-unpersönlichen Leistungsorientierung“⁹¹ sein.

Diese einseitige Handlungsorientierung ist sinnvoll, weil Schüler noch nicht über ein vollständiges Repertoire zur Bewältigung von widersprüchlich konstellierten Handlungszusammenhängen verfügen. Die Eindeutigkeit des schulischen Handlungsrahmens mit der Vermeidung von Widersprüchen ist daher eine den sozialisatorischen Prozess unterstützenden Operation. Die Handlungsautonomie der Schüler soll sich so optimal entfalten. Gleichzeitig sind diese Strukturen entlastend für alle Beteiligten. Durch klare

⁹⁰ Wernet (2003), S. 96-97.

⁹¹ Wernet (2003), S. 115.

Rollendefinitionen entsteht eine „Ökonomisierung des Daseins“⁹², wie Jung es nennt, denn die Persönlichkeit von Schüler und Lehrer stehen im schulischen Verhältnis nicht zur Disposition.⁹³

Damit liegt eine explizite Nichtzuständigkeit für die Bearbeitung von persönlichen Problemen des Schülers vor. Handlungen, die darauf gerichtet sind, werden als unzulässige Überschreitungen des pädagogischen Rahmens angesehen. Eine therapeutische Dimension des Lehrerhandelns, der Kern der Oevermannschen Professionalisierungstheorie, ist aus dieser Sicht abzulehnen.

Die Theorie von Wernet beinhaltet jedoch auch ein Element der Temperierung. Als situative Ausnahme darf der Lehrer vom universalistisch-unpersönlichen Handlungsmuster abweichen, wenn er es für notwendig und angebracht hält. Objektive Kriterien für einen sinnvollen Zeitpunkt und die konkrete Ausgestaltung dieser sogenannten Permissivität kann es nach Wernet nicht geben. Es entscheidet allein der Wertstandpunkt und das pädagogische Selbstverständnis des einzelnen Lehrers darüber. Wichtig ist, dass das abweichende Verhalten als Ausnahme gekennzeichnet wird. So steht dieses Handlungsmodell nicht im Widerspruch zur vorher postulierten Eindeutigkeit, sondern bestätigt sie als Normalfall.

Das permissive Verhalten ist sehr zurückhaltend bei der Problembearbeitung, denn die jeweils psychische und soziale Verfassung des einzelnen Schülers bleibt unberührt. Auch wenn die Probleme des Schülers aus jeweils besonderen Gründen erwachsen, sollte der Lehrer davon Abstand nehmen, die ganze Person des Schülers und sein allumfassendes Wohlergehen zu fokussieren. Eine allgemeine und fallunspezifische Vorstellung davon, was adäquat und legitim ist, lenkt das permissive Verhalten.⁹⁴

Das Element der Permissivität rückt Wernets Theorie nun doch in die Nähe der Ansätze von Oevermann und Helsper, von denen sich der Autor eigentlich abgrenzen will. Denn die situationsangemessene Abschwächung des universalistisch-unpersönlichen Handlungsmusters ist kaum zu unterscheiden von der widerspruchsvermittelnden Aufgabe der Lehrer bei den anderen Autoren. Reh sieht das auch so⁹⁵:

⁹² Jung (2003), S. 55.

⁹³ Vgl. Wernet (2003), S. 118-120.

⁹⁴ Vgl. Wernet (2003), S. 115ff.

⁹⁵ Die Autorin kritisiert weiterhin an Wernets Ansatz, dass er primär auf die sozialisierende Funktion der Schule ausgerichtet sei, aber die zentrale Aufgabe der Schule, die Vermittlung von Wissen, vernachlässige. Diese Dimension des schulischen Handelns werde nicht beachtet, weil ihr vorab, im Anschluss an Oevermann, die professionalisierungsbedürftige Grundstruktur abgesprochen werde. Außerdem sei die Theorie einseitig auf die Person des Lehrers ausgerichtet und übersehe die Wechselwirkungen zwischen Lehrerhandeln und pädagogischer Organisation. Beides rückt Reh im eigenen Ansatz in den Mittelpunkt und greift damit zentrale Anliegen des folgenden Kapitels auf. (Vgl. Reh (2004), S. 362-363.)

„In der Substanz ist die Vermeidung von ‚Härte‘ dann auch nichts anderes als die Balancierung institutioneller Anforderungen mit individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen, um Lernen sicher zu stellen. Der Unterschied besteht dann nur darin, dass dieses mit Rücksicht auf Oevermanns Verständnis von Profession nicht als professionalisierbare Handlungsanforderung verstanden wird.“⁹⁶

Wernets Ansatz, wie auch der oben beschriebene von Oevermann, zielen auf das selbe Kernelement des Lehrerhandelns ab: die Gestaltung der Beziehung zwischen Schüler und Lehrer und deren sozialisierende Wirkung. Dabei kommen sie zu gleichen Schlüssen: Es entsteht ein komplexes Geflecht aus widersinnigen Beziehungsanteilen, das der Lehrer erkennen, filtern und erwidern muss. Ob das nun als Vermittlung von Widersprüchen oder als Vermeidung von Widersprüchen mit der Möglichkeit zur Permissivität bezeichnet wird, ist kaum mehr als eine begrifflichen Unterscheidung.

2.4 Professionalität als Gestaltung der sozialen Ordnung

Den beiden vorangegangenen Professionalitätskonzepten kann ein Defizit vorgeworfen werden. Sie vernachlässigen den systemischen Kontext des schulischen Handelns. Sie fokussieren die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer als Einzelpersonen, übersehen aber die Einbindung in das soziale System des Klassenverbandes. Die schulische Interaktion lässt sich aber nicht nur als Individualbezug zwischen Lehrer und Schüler rekonstruieren, sondern auch als in historisch gewachsene Organisationsstrukturen, die bestimmte Verhaltensspielräume und –weisen nahe legen, eingebundenes Handeln. Dazu gehört auch das Sozialsystem des Klassenverbands.

Mit einer Bemerkung zum Interpretationsstreit zwischen Wernet und Twardella um das Unterrichtsgespräch wegen versäumter Hausaufgaben (vgl. Kap. 2.2) deckt Kaube dieses Defizit auf. Er macht darauf aufmerksam, dass das Unterrichtsgespräch nicht isoliert, sondern vor den Augen aller anderen Mitschüler stattfindet. Zur Interaktionsebene des Lehrer-Schüler-Gesprächs kommt zusätzlich die soziale Systemebene des Klassenverbands.

„Darum hat jeder Lehrer eine doppelte Aufgabe: die Erziehung des Normbrechers und die Aufrechterhaltung der Norm gegenüber allen anderen. [...] Ganz gleich also, ob es dem Pädagogen gelingt, den abweichenden Schüler wieder zur

⁹⁶ Reh (2004), S. 363.

Erfüllung von Leistungserwartungen zu bringen – die Art, wie er es versucht, wird vom Rest der Klasse gewiß ausgewertet.“⁹⁷

Eine Einbindung der sozialen Ebene in die Analyse des pädagogischen Handelns ist durch einen Rückgriff auf die Systemtheorie möglich. Herzog entwickelt auf ihrer Basis eine Theorie, die die pädagogische Wirklichkeit in ihrer sozialsystemischen Struktur erschließen will, um die Bedingungen des schulischen Handelns zu erörtern.⁹⁸

Herzog kritisiert das Verständnis von Unterricht als Individualbeziehung zwischen Lehrer und Schüler, das im didaktischen Modell des Dreiecks Lehrer-Schüler-Sache manifestiert ist. Es hat eine weit zurückreichende Tradition in der Pädagogik und scheint bis heute prägende Wirkung zu haben. Allerdings ist es nach Herzog völlig unbrauchbar, weil die Sozialstruktur des Unterrichts darin unberücksichtigt bleibt. Es reduziert die soziale Komplexität des Unterrichts und beschreibt nur eine Handlungsebene: die Wissensvermittlung durch den Lehrer. So wird suggeriert, dass der Lehrer gegenüber einzelnen Schülern handelt und das Unterrichten eine leicht beherrschbare Tätigkeit ist.

„Dabei bleibt der Begriff des Sozialen begrenzt auf die dyadische Beziehung von Lehrer zu Schüler. Die soziale Dynamik der Schulklasse kommt nicht zu Gesicht.“⁹⁹

Taucht diese Handlungsebene doch auf, wird sie auf ein Kollektivsingular reduziert.

„Der didaktische Normschüler wird in die Klasse projiziert, der als Gesamtheit Merkmale von *Individuen* zugeschrieben werden. Das Gegenüber der Lehrerin ist die zum Singular komprimierte Klasse, nicht der Plural der Schülerinnen und Schüler.“¹⁰⁰

Tatsächlich steht der Lehrer nicht nur isolierten Individuen gegenüber, also personalen Systemen, sondern hat es gleichzeitig auch mit dem Klassenverband, einem sozialen System, zu tun. Beide Ebenen haben unterschiedliche Handlungsstrukturen und -logiken. Durch die doppelte Systemreferenz hat der Lehrer zwei Aufgaben: Wissensvermittlung und Klassenführung. Lehrer müssen auf der einen Seite permanent die soziale Dynamik der Schulklasse beobachten und beeinflussen und auf der anderen Seite die Vermittlung der Unterrichtsinhalte vorantreiben.

Diese Handlungsebenen können auch in einen Widerspruch zueinander geraten. Richtet die Lehrkraft ihre Aufmerksamkeit und ihr Handeln auf die Ebene der Klassen-

⁹⁷ Kaube (2005), S. 78.

⁹⁸ Vgl. Herzog (2002), S. 389-391. Er stützt sich dabei auf mehrere Aufsätze von Luhmann.

⁹⁹ Herzog (2002), S. 393.

¹⁰⁰ Herzog (2002), S. 394.

führung, können sich Schwierigkeiten bei der Umsetzung didaktischer Prozesse ergeben. Umgekehrt kann die Vernachlässigung der sozialen Ordnung zugunsten der Vermittlung zu Unruhe führen.¹⁰¹

„Das Lehren, das sich an *einzelne* richtet, vermag sich gegenüber der Führung, die sich an *alle* richtet, nicht zu behaupten. Der Widerspruch, der dadurch entsteht, kann auch als Spannung zwischen Distanz (zwecks Kontrolle der Klasse) und Nähe (zwecks Förderung des einzelnen) bezeichnet werden.¹⁰²

Nur ein Modell, das beide Ebenen integriert, wird der Unterrichtsrealität gerecht. Damit wird der Unterricht durch die systemische Sicht als soziale Situation erfasst und ein sehr komplexer Rahmen eröffnet. Der Schulunterricht – und natürlich auch soziale Situationen überhaupt – zeichnet sich aus dieser Perspektive durch zwei wesentliche Elemente aus, die die Ausgangspunkte für eine Theorie professionellen pädagogischen Handelns sein müssen: *Gegenseitigkeit* und *Kontingenz*.

Menschen nehmen sich in sozialen Situationen gegenseitig wahr und bemerken zugleich, dass sie selbst auch wahrgenommen werden. In besonders prägnanter Form ist dies in Schulklassen der Fall. „Eine Schulklasse bildet ein System von gegenseitigen Beobachtungen. Kein Beobachter kann vermeiden, seinerseits beobachtet zu werden.“¹⁰³

Zugleich ist das Handeln der Personen kontingent, vor allem in sozialen Situationen. Handlungen sind prinzipiell mit Ungewissheit behaftet und lassen sich nicht durch ein Schema von Ursache und Wirkung beschreiben. In der Pädagogik findet sich dieses Schema allerdings recht häufig, etwa wenn unterstellt wird, eine gelungene Unterrichtsplanung des Lehrers erzeuge automatisch eine Lernleistungen bei den Schülern. Zwischen der Planung und dem Verlauf einer Handlung besteht aber kein kausaler Zusammenhang. Die Widerfahrnisse der Realität durchkreuzen die anfänglichen Planungen, was besonders in Unterrichtssituationen evident wird. Da die Ungewissheit des Handelns für beide Kommunikationspartner gilt, spricht man von doppelter Kontingenz:

„Doppelte Kontingenz meint, daß mein Handeln nicht nur aus *immanenten* Gründen [...] ungewiß ist, sondern auch deshalb, weil es mit dem Handeln *anderer* rechnen muß, das ebenfalls kontingent ist.“¹⁰⁴

In sozialen Situationen besteht also eine gegenseitige Unberechenbarkeit. Die Kommunikationspartner müssen jeweils von sich selbst und von den anderen annehmen, dass

¹⁰¹ Vgl. Herzog (2002), S. 425-428.

¹⁰² Herzog (2002), S. 426.

¹⁰³ Herzog (2002), S. 397.

¹⁰⁴ Herzog (2002), S. 412.

sie jederzeit auch anders handeln könnten. Auf die Undurchsichtigkeit und Unberechenbarkeit reagieren die Beteiligten mit Erwartungserwartungen. Sie stellen Vermutungen an, was der Andere in einer bestimmten Situation von ihnen selbst erwarten könnte und leiten daraus Prämissen für ihr Handeln ab. Beide nehmen eine solche Erwartungshaltung gegenüber den Erwartungen des Anderen ein.

Die kontingente Reziprozität ist wesentliches Merkmal sozialer Situationen und konstitutives Element für den Unterricht. Sie macht ihn zu einer vielschichtigen Handlungssituation. Da eine Schulklasse aus mehreren Akteuren besteht, ist hier die doppelte Kontingenz nicht nur zweifach, sondern sogar vielfach vorhanden. Die komplexen Strukturen des Lehrerhandelns entstehen durch die Organisation des Unterrichts im Sozialsystem des Klassenverbands. Hier wurzeln die Bedingungen für das Gelingen oder Misslingen des Unterrichtens.¹⁰⁵

Pädagogische Professionalität muss vor diesem Hintergrund als die Beherrschung dieser Komplexität formuliert werden. Neben der Wissensvermittlung muss der Lehrer die sozialsystemischen Strukturen im Klassenverband gestalten. Dies ist der wichtigste Ausgangspunkt für gelingenden Unterricht und der Wissensvermittlung noch vorgelagert.

„Wenn didaktisches Handeln sein Ziel nur insofern erreichen kann, als der Unterricht auf der Systemebene ein gewisses Ausmaß an Stabilität aufweist, dann gewinnen Fragen der sozialen Ordnung prioritäre Bedeutung für die Analyse von pädagogischen Situationen.“¹⁰⁶

Der Lehrer muss also nicht nur den Unterrichtsgegenstand didaktisch aufbereiten, sondern zudem auf der Systemebene die Bedingungen für eine gelingende Vermittlung vorweg schaffen. Dafür muss er die Problematik der doppelten Kontingenz berücksichtigen, um die Ungewissheiten der Situation, die dem Unterricht abträglich sind, zu überwinden. Hier ist für professionelles Lehrerhandeln anzusetzen.

Herzog benennt als Medium für eine gelingende Sozialintegration der Klasse das *Prinzip der Reziprozität*, das die Komplexität des Unterrichts auf ein beherrschbares Maß reduzieren kann und so die notwendige Voraussetzung für den Unterricht schafft.¹⁰⁷

¹⁰⁵ Durch weitere Faktoren wird die Unterrichtssituation noch komplexer. Herzog weist auf die widersprüchlichen Anforderungen an die Lehrertätigkeit hin, wie etwa der Widerspruch von Bildungs- und Selektionsauftrag der Schule. Außerdem zeigte er innere Widersprüche des didaktischen Handelns auf. (Vgl. Herzog (2002), S. 433-437).

¹⁰⁶ Herzog (2002), S. 464.

¹⁰⁷ Herzog zeigt zwei weitere Verfahren zur Reduzierung der Komplexität, die zwar in der Praxis weit verbreitet sind, aber dennoch nicht befriedigen, weil sie die systemische Struktur des Unterrichts ausblenden.

„Die Komplexität der Unterrichtssituation, die durch kommunikative Interaktion, widersprüchliche Anforderungen an die Lehrertätigkeit und die Ungewißheiten des Unterrichts erzeugt wird, muß notwendigerweise reduziert werden, wenn der Zusammenbruch des Sozialsystems Unterricht vermieden werden soll.“¹⁰⁸

Das Prinzip der Reziprozität ist verantwortlich für die Stabilität sozialer Systeme. Es baut gegenseitige Verpflichtungen auf, die die Offenheit der Situation überwinden und die Ungewissheit erträglich machen. „Gegenseitigkeit bedeutet Anspruch und Verpflichtung. Soziale Systeme erlangen Stabilität im Rahmen von Beziehungskonten.“¹⁰⁹ Die gegenseitige Abhängigkeit vom Verhalten des Anderen kann leichter durchbrochen werden, wenn die grundsätzliche Erwartung besteht, dass auf eine Vorleistung mit einer Gegenleistung reagiert wird. Das ist auch für den Unterricht maßgebend, denn Schulklassen erfüllen die Bedingungen der Reziprozität in idealtypischer Weise. Es gibt eine hohe Interaktionsdichte zwischen einer festen Gruppe auf längere Zeit. Rückblickend und vorausschauend werden die reziproken Strukturen in die Handlungen einbezogen. Zudem sind die Geschehnisse öffentlich, denn durch die gegenseitige Beobachtung gerät nichts in Vergessenheit. Auf der Systemebene begegnen sich Lehrer und Schüler egalitär, beide sind also gleichermaßen in das Reziprozitätsprinzip eingebunden.¹¹⁰

Für den schulischen Kontext bedeuten die gegenseitigen Verpflichtungen und Erwartungshaltungen, dass die Schüler vom Lehrer einen guten Unterricht und die Lehrer im Gegenzug aktive Teilnahme und Verzicht auf Störungen erwarten können. Die Kräfte der Reziprozität wirken aber nicht immer nur sozial-integrativ, sie können auch desintegrierend sein. Auch für unerwünschte, destruktive Verhaltensformen gilt das Prinzip der Gegenseitigkeit. So können zum Beispiel andauernde Unterrichtsstörungen Ergebnis eines sich verstärkenden Vergeltungsprozesses sein, dessen Ursachen weit zurückreichen.

Zum einen kann die Unterrichtssituation durch die Normierung des Rahmens standardisiert werden. Von der Individualität der Schüler sieht die Lehrkraft dann ab und assimiliert sie an ein idealtypisches Bild. Durch die Wahrnehmung von Schemata werden die Unterrichtsbedingungen überschaubar.

Ein weiteres Verfahren ist die Zurechnung von Kommunikation zu Personen. Das meint, dass die unkontrollierbaren Einflüsse auf den Unterrichtsprozess reduziert werden, indem den Akteuren Sinn zugesprochen wird. Die Kommunikation wird als Zusammenhang von Ursache und Wirkung gedeutet. Dies steht allerdings im Widerspruch zum Handlungsbegriff, den Herzog eingeführt hat.

Beide Varianten sind unzulässige Komplexitätsreduktionen, weil sie die systemischen Zusammenhänge des Unterrichts unterlaufen. (Vgl. Herzog (2002), S. 445-454.)

¹⁰⁸ Herzog (2002), S. 442.

¹⁰⁹ Herzog (2002), S. 478.

¹¹⁰ Beim individuellen Handeln, also dem Lehren und Lernen, ist die Beziehung dagegen natürlich komplementär.

Mit den Kategorien *Vertrauen* und *Anerkennung* wird dieses Prinzip der Reziprozität in das Unterrichtsgeschehen implementiert. Das Vertrauen überwindet die Ungewissheit der doppelten Kontingenz. Wenn einer der beiden Kommunikationspartner den ersten Schritt macht, durchbricht er die zukunfts offene Grundsituation. Es wird eine Vorleistung eingegangen in der Erwartung einer positiven Reaktion des Anderen.

Das zweite Medium der Reziprozität ist die Anerkennung. Für die soziale Integration der Klasse ist es wichtig, dass die Schüler durch den Lehrer in ihrer Eigenheit anerkannt werden, genauso wie die Lehrkraft durch die Schüler respektiert wird. Beide Seiten müssen Gelegenheit haben, Selbstwert und Selbstachtung aufzubauen und zu bewahren. Dies ist nur durch die Anerkennungsprozesse der Anderen möglich.

Diesen sozialsystemischen Bestimmungen des Unterrichts lässt Herzog einige Anmerkungen zur pädagogischen Handlungskompetenz folgen. Zunächst plädiert er für eine Zurückstufung der Didaktik. Da Unterricht, wie gezeigt, nur sehr beschränkt planbar ist, sollten sich die Lehrer dieser Illusion nicht einfach hingeben. Aufgrund der Komplexität und Unberechenbarkeit von sozialen Situationen, entzieht sich der Unterricht einer umfassenden Didaktisierung:

„Nicht nur ist der Unterricht zu komplex, zu widersprüchlich und zu ereignishaft, als daß Wissen ausreichen könnte, um das Lehrerhandeln anzuleiten. Die Unterrichtssituation ist auch analytisch nicht dekomponierbar und durch theoretisches Wissen nicht determinierbar.“¹¹¹

Dagegen sind Fähigkeiten, die gelungene Improvisationen erlauben, förderlich, wie etwa die Möglichkeit, schnelle Entscheidungen zu treffen oder situativ dazuzulernen. Daher ist der wichtigste Ausbildungsort für angehende Lehrer die Praxis, denn die Theorie kann allenfalls darauf vorbereiten, nicht aber die Erfahrungen ersetzen. Nicht auf die Kenntnis von Theoriegebäuden soll die Lehrerbildung hinwirken, sondern auf persönliche Fähigkeiten und pädagogisches Urteilsvermögen: „Um in der Praxis zu überleben, braucht die Lehrkraft Takt, Fingerspitzengefühl, Gewandtheit und Lebensart.“¹¹²

Um aus der praktischen Erfahrung aber eine Steigerung der pädagogischen Professionalität zu ziehen, bedarf es der Reflexion. Erst die rückblickende Analyse der eigenen Handlungen ermöglicht es, die Erlebnisse zu bewerten und zu verknüpfen. „Das vielleicht wichtigste Moment der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften ist die Fähigkeit zur reflexiven Verarbeitung von Erfahrungen.“¹¹³

¹¹¹ Herzog (2002), S. 577.

¹¹² Herzog (2002), S. 583.

¹¹³ Herzog (2002), S. 586.

Die Auffassung von Unterricht als sozialsystemischer Konstruktion erweitert den professionalisierungstheoretischen Horizont um den Handlungsbereich der sozialen Ordnung. Der Lehrer ist in reziproke und kontingente gruppensystemische Prozesse verwickelt, deren Gestaltung eine basale wie komplexe Anforderung ist.

2.5 Professionalität als Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben

Im Blickwinkel von berufsbiographischen Ansätzen erscheint pädagogische Professionalität als gelungene Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben. Entwicklungsaufgaben sind unhintergehbare gesellschaftliche Anforderungen an Menschen, die in bestimmten Lebenssituationen an sie gestellt werden, zum Beispiel als Träger einer Berufsrolle. Sie existieren auch als spezifische Anforderungen an das Lehrerhandeln und werden individuell wahrgenommen, gedeutet und bearbeitet. Der berufliche Werdegang der Lehrkraft und ihre fachlichen Kompetenz- und Identitätsentwicklung rücken in den Mittelpunkt dieser professionalisierungstheoretischen Überlegungen. Der Steigerungsprozess zur Professionalität wird als persönliche und subjektiv gefärbte Aufgabe und Problemlage des Lehrers gefasst.

Die eingeschränkte Perspektive der traditionellen Ansätze zur beruflichen Sozialisation von Lehrern¹¹⁴ überwinden die berufsbiographischen Ansätze, indem sie ein Reihe von zusätzlichen Faktoren bei der Analyse berücksichtigen. Zunächst wird das gesamte Berufsleben mit der sogenannten „life-span-Orientierung“ erfasst und nicht nur die Stationen der beruflichen Ausbildung, also Studium und Referendariat, und deren sozialisierende Wirkung. Zudem werden die aktiven und konstruktiven Anteile bei den beruflichen Sozialisationsprozessen mit einbezogen und die Lehrer nicht nur als passive Empfänger äußerer Einflüsse gesehen. Dazu gehört auch die Berücksichtigung der subjektiven Deutung der beruflichen Entwicklung durch die Betroffenen selbst. Selbstbilder, subjektive Einschätzungen und Motive und ihr Kontrast zu objektiven Sachverhalten und Ansichten anderer erhalten einen zentralen Stellenwert bei der Analyse. Darüber hinaus werden auch Wechselwirkungen zwischen Berufs- und Privatleben mit ein-

¹¹⁴ Diese Ansätze stammen meist aus den 1970er Jahren und beschäftigen sich mit dem Einstellungswandel junger Lehrer, der durch den Eintritt in das Berufsleben ausgelöst wird. Ihre Perspektive wird von Terhart u. a. als konzeptionell verkürzt eingeschätzt. (Vgl. Terhart u. a. (1994), S. 16-17.)

bezogen. Schließlich differenzieren einige Studien die Entwicklungsverläufe nach Geschlecht, Alter, Schulform und Fächerkombination der Lehrer.¹¹⁵

Durch diese Erweiterungen entsteht ein Forschungsansatz, der den verkürzten Thesen zur beruflichen Sozialisation von Lehrern überlegen ist. Zum Beispiel erhält die Deutung des sogenannten Praxisschocks eine neue Dimension. Damit werden allgemein die mit dem Eintritt in das Berufsleben verbundenen Schwierigkeiten, Irritationen und Änderungen der Einstellung, beschrieben. Das im Studium erworbene Wissen und die entwickelten Wunschvorstellungen werden als nicht brauchbar und unpassend erfahren und meist durch konservativere Einstellungen ersetzt. In der Selbsteinschätzung der Betroffenen ist diese Phase extrem belastend und mit existenziellen Problemen verbunden.

Die Studie von Terhart u. a. zeigt jedoch, dass die Schwierigkeiten des Berufseinstiegs rückblickend anders bewertet werden. Sie erscheinen nun, zu einem späteren Zeitpunkt, viel harmloser und weniger folgenreich als selbst zunächst angenommen. Insofern relativiert hier die berufsbiographische Sichtweise die vermeintliche Brisanz des Praxisschocks und macht deutlich, dass eine langfristige Betrachtung der Lehrerausbildung kurzfristigen Situationsbeschreibungen vorzuziehen ist.¹¹⁶

Gleichzeitig begegnet ein solcher Ansatz einer übertriebenen Wirksamkeitsüberzeugung der Lehrerausbildung. Die Intentionen der Ausbilder spiegeln sich keineswegs ungebrochen im Lernzuwachs der Referendare wieder. Vielmehr verfügen die Referendare schon vorab über einige Teillösungen der Entwicklungsaufgaben, die sich aus ihrem Vorwissen und ihren Erfahrungen speisen. Sie strukturieren die Wahrnehmung und Bearbeitung der Ausbildungsinhalte.

„Sinnhaftigkeit und Stringenz [der Ausbildung, PB] ergeben sich allerdings nicht so sehr aus den mehr oder weniger gelungenen Bemühungen von Forschern und Hochschullehrern, Bildungspolitikern und Studienseminarleitern auf der konzeptionellen Ebene der Lehrerbildung; sie stellen vielmehr [...] in erster Linie eine *biographische Konstruktion* der Subjekte dar.“¹¹⁷

Insgesamt entsteht ein analytischer Ansatz, der sowohl innere als auch äußere Faktoren berücksichtigt. Psychologische und soziologische Theorieelemente werden vereint, so dass differenzierte Erklärungsmodelle entstehen. Terhart fasst zusammen:

„Lehrer-werden ist ein Entwicklungsprozeß, der nicht als glatter, problemloser Positions- und Rollenwechsel stattfindet und der ebenfalls nicht allein bestimmt wird durch den externen Sozialisationsdruck der verschiedenen Institutionen, die

¹¹⁵ Vgl. Terhart u. a. (1994), S. 17-21.

¹¹⁶ Vgl. Terhart u. a. (1994), S. 102.

¹¹⁷ Hericks/Kunze (2002), S. 402.

der angehende Lehrer durchläuft. Vielmehr ist ein komplexer und krisenhafter Entwicklungsverlauf anzunehmen, der sich als Resultante aus dem Durcheinander-Wirken von situations- und personenspezifischen Faktoren ergibt. [...] [Die Forschung hat] von einem Prozeß der Auseinandersetzung zwischen Außen- und Innenvariablen entlang dem biographischen Leitmotiv der Erarbeitung von (beruflicher) Identität auszugehen.“¹¹⁸

Über diese komplexe und krisenhafte berufslebenslange Entwicklung hinweg, sammelt der Lehrer Wissen, Kompetenzen und Erfahrungen an, die ihn zu einem professionellen Pädagogen machen. Dieser Weg verläuft entlang der Vorgaben, die durch die Entwicklungsaufgaben an die Lehrer herangetragen werden, wird aber mit jeweils individuellen Geschwindigkeiten, Pausen, Abkürzungen oder Umwegen und Zielmarken beschritten.

Verschiedene Studien versuchen auf der Basis dieser Grundannahmen die Entwicklungsverläufe von Lehrerbiographien im Hinblick auf berufsspezifische Aufgaben und Problemlagen, Lösungsstrategien und Alltagsroutinen sowie grundsätzlichen Orientierungen und Handlungsschemata zu analysieren. Sie rekonstruieren daraufhin allgemeine Muster und Tendenzen und versuchen einen Rahmen zu entwerfen, in dem sich die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben vollzieht. Gemeinsamkeiten und Differenzen, individuelle und kollektive Verläufe werden beschrieben, nachvollziehbar und vorher-sagbar gemacht.

Einige Studien analysieren die Entwicklungsverläufe rein deskriptiv, so dass Terhart die Ambitionen seiner berufsbiographischen Theorie im Hinblick auf die Lehrerprofessionalität einschränkt.

„Die Rekonstruktion von beruflichen Entwicklungsprozessen [vermag] *allein* ein Modell gelungener Professionalität nicht *positiv* zu begründen. Sie kann jedoch zu Recht eine gleichsam *negative*, limitierende Funktion beanspruchen.“¹¹⁹

Sie zeigt nämlich durch die Rekonstruktion der Entwicklungslogik nur ein Entwicklungspotenzial auf, einen Möglichkeitsraum, in den die einzelnen Lehrer unterschiedlich weit vordringen. Die rekonstruierten Entwicklungspfade und Typisierungen zeigen also weniger normative Ansprüche an das Lehrerhandeln auf, als dass sie die empirische Realität beschreiben und ordnen.¹²⁰

Andere Ansätze beinhalten auch normative Elemente und stellen Zielmarken für die Entwicklungsprozesse auf. Dazu zählt etwa Hericks heuristisches Konzept von vier zentralen Entwicklungsaufgaben, die den objektiven Anforderungsstrukturen des Leh-

¹¹⁸ Terhart (1992), S. 125.

¹¹⁹ Terhart (1992), S. 128.

¹²⁰ Vgl. Terhart (1992), S. 128.

rerberufs entsprechen.¹²¹ Bestimmte Bearbeitungsstrategien und Lösungen in diesen vier Feldern werden als Ausdruck pädagogischer Professionalität definiert.¹²²

Die empirische Überprüfung dieses Konzepts anhand der Erfahrungen und Bewältigungsstrategien von Lehrern zeigt, dass eine Sequenzialität der beruflichen Entwicklungsaufgaben zu beobachten ist. Bei der Bearbeitung der vier Entwicklungsaufgaben halten die Berufsanfänger meist eine bestimmte Reihenfolge ein. Der Autor erklärt dies mit den inhärenten Anforderungen des Berufsfelds, wenn etwa in der ersten Phase mit extrem hoher Arbeitsintensität Entlastungsstrategien gesucht werden müssen. Erst später ist dann Zeit für weiterführende Entwicklungsaufgaben.¹²³

Auch Bauer entwickelt eine Theorie pädagogischer Professionalität, die den beruflichen Entwicklungsprozess in den Mittelpunkt rückt. Er macht pädagogische Professionalität vor allem an einem gut entwickelten und sinnvoll eingesetzten Handlungsrepertoire der Lehrer fest und stellt dafür einen Kanon von zunächst fünf, später sechs, pädagogischen Basiskompetenzen auf, die für erfolgreiches Handeln in pädagogischen Berufen unabdingbar sind.¹²⁴

In einer empirischen Studie bestätigen Bauer/Kopka/Brindt die Relevanz dieser Basiskompetenzen für die pädagogische Praxis. Sie beobachteten Lehrer in unterschiedlichen Situationstypen und ihre jeweils angewandten Handlungsmuster. In der Auswertung vergleichen sie erfolgreiche mit weniger erfolgreichen Pädagogen und stellen fest, dass problematische Situationen meistens produktiv bewältigt werden können, wenn geeignete Handlungskompetenzen entwickelt wurden. Andere Rahmenbedingungen, wie etwa günstig zusammengesetzte Lerngruppen oder ähnliches, sind in diesen Situationen weniger entscheidend. Im Idealfall verfügen die Lehrer über multifunktionale Handlungsmuster, die zahlreiche Alternativen und Adaptionismöglichkeiten eröffnen. Das Handlungsrepertoire wird als direkter Indikator der Professionalisiertheit angesehen.¹²⁵

Die Entwicklung dieser Kompetenzen ist nicht an die Persönlichkeit geknüpft, sondern sie ist prinzipiell für jeden Lehrer möglich.¹²⁶ Übergeordnetes Ziel der Entwicklungsarbeit ist das sogenannte professionelle Selbst, das sich der Lehrer durch einen eigenstän-

¹²¹ Diese sind: Kompetenz, Vermittlung, Anerkennung, Institution.

¹²² Vgl. Hericks (2006), S. 62-64.

¹²³ Vgl. Hericks (2006), S. 423-427.

¹²⁴ Diese sind: Ziele klären und Inhalte strukturieren, Hintergrundarbeit, soziale Strukturen bilden, Kommunizieren, Interaktion steuern, Lernumgebung gestalten. Vgl. Bauer (2005), S. 19-28.

¹²⁵ Vgl. Bauer/Kopka/Brindt (1996), S. 228-232.

¹²⁶ Dafür hat Bauer neben der Modellierung und empirischen Überprüfung der sechs pädagogischen Basiskompetenzen auch praktische Trainingsbausteine veröffentlicht, die gezielt Handlungsrepertoires langfristig aufbauen sollen. (Vgl. Bauer (2005), S. 87-218.)

digen Bildungsprozess aneignen soll. Es ist die Herstellung einer beruflichen Identität, die neben dem Handlungsrepertoire zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben auch pädagogische Werte und Ziele, eine berufsspezifische Sprache und einen wissenschaftlichen Habitus sowie die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Weiterentwicklung bereithält.

„Das professionelle Selbst ist die auswählende, ordnende, entscheidende und wertorientiert handelnde Instanz, die den Zusammenhang zwischen beruflicher Erfahrung, Diagnosekompetenz, Handlungsrepertoire und pädagogischen Werten und Zielen herstellt.“¹²⁷

Wichtig ist dabei das Balancieren von subjektiven Motiven und Deutungen sowie den Erwartungen anderer Personen.

„Das professionelle Selbst von Pädagogen entsteht durch einen inneren Prozess, in dem das Subjekt einen Ausgleich zwischen eigenen Wünschen, Zielen und Ansprüchen und den verinnerlichten Erwartungen eines vorgestellten verallgemeinerten kritischen Beobachters sucht.“¹²⁸

Professionalisierung ist in der Perspektive der berufsbiographischen Ansätze zuallererst ein individuelles, andauerndes Entwicklungsproblem. Die Ziele sind letztlich immer nur näherungsweise zu erreichen, weil es sich um idealtypische Vorstellungen handelt. Vielmehr besteht als grundlegende Prämisse der Professionalität das Wissen um die Notwendigkeit des ständigen und gezielten Weiterlernens im Beruf. Die empirischen Studien zeigen, dass die Lehrer unterschiedlich weit und schnell dabei vorankommen.

„Und schließlich impliziert dieses Modell der pädagogischen Professionalität die Entwicklung eines Selbst, das sich der Unvollkommenheit und Vorläufigkeit aller gefundenen Lösungen bewusst ist und an sich selbst arbeitet, um wirkungsvoller handeln zu können“¹²⁹

Mit dem Fokus auf das „Durcheinander-Wirken von situations- und personenspezifischen Faktoren“¹³⁰, rücken die berufsbiographischen Ansätze die Person des Lehrers in den Mittelpunkt und machen auf die Interdependenz von subjektiven und objektiven Einflüssen auf das Lehrerhandeln aufmerksam. Damit nehmen diese Ansätze weniger die Struktur eines spezifischen Aufgabenbereichs in den Blick, sondern fokussieren eher die Möglichkeit individualisierter beruflicher Bewältigungsmuster.

¹²⁷ Bauer/Kopka/Brindt (1996), S. 234.

¹²⁸ Bauer (2005), S. 83.

¹²⁹ Bauer (2000), S. 63.

¹³⁰ Terhart (1992), S. 125.

2.6 Zwischenfazit: Kompetenzen eines professionellen Lehrers

Die dargestellten Ansätze zur Lehrerprofessionalität stützen sich auf unterschiedliche Theoriegerüste und konzentrieren sich dementsprechend auf verschiedene Aspekte des Lehrerberufs. Die Ansichten, was Professionalität ausmacht und wie sie zu erreichen ist, variieren mehr oder weniger stark. Die Darstellung erfolgte zunächst sehr textnah, um die Argumentation und interne Logik der Ansätze nachvollziehbar zu machen. Es lassen sich aber mit distanzierterem Blick vier Aspekte ausmachen, die in diesem Diskurs immer wieder auftauchen. Es sind Bereiche der Lehrerprofessionalität, die theorieübergreifend als zentrale Problemfelder erkannt werden.

Unterrichten

Fast alle Professionalisierungstheorien sehen das Unterrichten als zentrales Aufgabengebiet des Lehrers an. Der Lehrer soll ein Spezialist für didaktische Prozesse sein und erfolgreich Wissen, Werte und Fähigkeiten vermitteln. Allerdings gehen die Theorien nur selten explizit und ausführlich darauf ein, denn die Planung und Durchführung des konkreten Unterrichts wird als relativ leicht erlern- und beherrschbare Tätigkeit betrachtet. Didaktische und methodische Fähigkeiten sind zwar wichtige Kompetenzen, sie gelten aber nicht als genuin professionell. Die problematischen Bezugspunkte der Lehrerprofessionalität liegen eher jenseits didaktischer Fähigkeiten.

Gestaltung der Beziehung zum Schüler und zur Klasse

Ein stetig wiederkehrendes und historisch weit zurückreichendes Thema pädagogischer Theorien ist die Frage der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler. Schon Rousseau, einer der Gründungsväter der modernen Pädagogik, hat auf dieses besondere personale Verhältnis hingewiesen. In seiner Theorie nimmt der Erzieher durch seine berufsbedingten Kompetenzen und die spezifische Sicht auf das Kind erstmals eine Art „(vor-)professionellen“ Status gegenüber dem Zögling ein. Es könnten problemlos zahlreiche weitere Beispiele aus der Geschichte der Pädagogik für diese Thematik angeführt werden. Eine Fortentwicklung ist bis in die aktuellen Professionalisierungstheorien zu sehen.

Die komplexe und bisweilen paradoxe Grundstruktur der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler beziehungsweise zur Klasse wurde hinreichend dargestellt. Die strukturelle beziehungsweise systemtheoretische Analyse dieser Beziehung lässt sich

weiterentwickeln in normative Ansprüche an das Lehrerhandeln. Demnach muss der Lehrer ein Spezialist für Beziehungsfragen und die Gestaltung der sozialen Ordnung sein. Er muss die verschiedenen Beziehungsdimensionen in der Praxis erkennen, innerlich zulassen und vor allem über ein differenziertes, sensibles und fallspezifisches Handlungsrepertoire verfügen. Das beinhaltet Beziehungskompetenzen gegenüber einzelnen Schülern, als auch im Umgang mit der Klasse als soziales System. Reziproke Anerkennungsprozesse, vertrauensbildende Maßnahmen sowie die Differenzierung von diffusen und spezifischen Handlungsanteilen sind wesentliche Elemente dieser basalen, dem Unterrichten vorgelagerten, Fähigkeit. Allerdings können für diese Beziehungsarbeit kaum konkrete und allgemeingültige Regeln aufgestellt werden. Jeder Lehrer muss selbst entscheiden, welches Handeln in bestimmten Situationen angemessen ist. Einfluss darauf haben vor allem die pädagogischen Leitmotive, das Selbstbild und die Erfahrungswerte des Lehrers.

Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler hat sich seit geraumer Zeit durch kulturelle Rationalisierungs- und Enttraditionalisierungsprozesse gewandelt. Die Denk- und Handlungsmuster der Beteiligten sowie die normativen Ideale haben sich geändert und so bekommt die Lehrer-Schüler-Beziehung eine andere Gestalt. Von Engelhardt spricht in diesem Zusammenhang von der „Ausbreitung eines neuen Lehrertypus“¹³¹ durch Informalisierungstendenzen und die Pluralisierung der Autoritätsstile.¹³² Inwiefern auch generationsspezifisch gefärbte, habitualisierte Kognitionsstrukturen junger Lehrer diese Beziehung beeinflussen und in welchem Verhältnis sie zu den normativen Ansprüchen einer pädagogisch angemessenen Haltung stehen, wird in den folgenden Kapiteln zu klären sein.

Persönlichkeit des Lehrers

Der Lehrerberuf war und ist ein Beruf, der weite Gestaltungsräume lässt. Dem sind natürlich durch den institutionelle Rahmen einige Grenzen gesetzt, die in den letzten Jahren sogar enger zu werden scheinen. Die strengeren curricularen Vorgaben für die Oberstufe in Niedersachsen sind ein Beispiel für diesen Trend. Insgesamt verbleiben den Lehrern trotzdem sehr hohe individuelle Gestaltungsmöglichkeiten und sie können ihr eigenes Berufsverständnis und Persönlichkeitsbild pflegen. Für ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung und auch den tatsächlichen Einfluss auf die Schüler ist ihre Persönlichkeitsstruktur unbestritten ein sehr wichtiger Faktor.

¹³¹ Engelhardt (1997), S. 228.

¹³² Engelhardt (1997), S. 228-232.

Diesem Umstand tragen die meisten Professionalisierungskonzepte Rechnung, indem sie die Person des Lehrers in den Mittelpunkt rücken und Professionalisierung als Steigerung der individuellen Kompetenzen erfassen. Dass bei diesem Entwicklungsprozess die Mentalität und der Habitus des Lehrers eine große Rolle spielt, ist schon angeklungen. Die subjektive Perspektive auf den Beruf und die eigene Person prägen in hohem Maß das berufliche Handeln. Daher ist die Lehrerpersönlichkeit ein wesentlicher Faktor für das Gelingen oder Misslingen schulischer Arbeitsprozesse und wird damit zu einem integralen Bestandteil der Lehrerprofessionalität. Gleichwohl benutzen die meisten Professionalisierungstheorien diesen Begriff kaum, denn er erscheint durch den latenten Verweis auf einen idealisierten Tugendkatalog semantisch überfrachtet. Konzepte, die individualbiographische Entwicklungsprozesse betrachten, greifen dieses Motiv aber wieder auf. Inwiefern hier auch generationsspezifische Elemente eine Rolle spielen, wird noch gezeigt werden.

Umgehen mit komplexen und paradoxen Handlungssituationen

Alle Professionalisierungstheorien betonen ein hohes Maß an Komplexität für den Lehrerberuf. Das betrifft die konkrete Unterrichtssituation, in der sich Handlungen auf mehreren Ebenen überlagern und eine hohe Ereignisdichte bewältigt werden muss, wird aber meist allgemeiner als paradoxe beziehungsweise antinomische Struktur typischer Handlungssituationen gefasst. Von allzu simplen Vereinfachungsstrategien, wie sie vor allem die Ratgeberliteratur für junge Lehrer bereithält, nehmen die seriösen Theorien Abstand. Sie beschreiben und ordnen verschiedene Bereiche paradoxer Handlungssituationen, in denen die Lehrer mit gegensätzlichen Anforderungen konfrontiert werden, die nur schwer oder gar nicht durch eine Vermittlungsleistung integriert werden können. Die Professionen im Allgemeinen und der Lehrerberuf im Besonderen sind darauf spezialisiert, Paradoxien zu erzeugen und zu bearbeiten.

Die besondere Fähigkeit von professionellen Lehrern besteht nun darin, damit so umgehen zu können, dass sowohl der existenziellen Bedeutung der pädagogischen Situation berücksichtigt wird als auch die daraus entstehende Belastung ertragen und in Grenzen halten zu können. Ein professioneller Lehrer ist somit in der Lage, eine Entparadoxierung der Handlungssituation herbeizuführen und die Komplexität auf ein bearbeitbares Niveau zu reduzieren, ohne die Handlungsstruktur zu simplifizieren. Das schließt zunächst das Wissen um diese Strukturen ein, bedeutet aber vor allem die Fähigkeit, geeignete Wege zur Entparadoxierung zu finden und ein hohes Abstraktions-

und Reflexionsvermögen, auch die Selbstreflexivität einschließend, aufzubauen. Auch mit diesem Fokus werden folgend Überlegungen angestellt, inwiefern hier problematische Bewältigungsmuster zu erwarten sind.

3 Professionalisierungsprobleme in der Berufseingangsphase

Bevor die generationsspezifischen Professionalisierungsprobleme genauer erörtert werden, gibt das folgende Kapitel einen kursorischen Überblick über typische Anfangsschwierigkeiten von jungen Lehrern, die von der pädagogischen Fachliteratur erfasst und ausführlich beschrieben wurden. Sie werden veranschaulichen, auf welchen Gebieten aufgrund gewandelter Mentalitäts- und Habitusstrukturen mit einer Verschärfung von Problemen zu rechnen ist, beziehungsweise inwiefern zusätzliche Schwierigkeiten erwartet werden können.

3.1 Struktur und Bedeutung der Berufseingangsphase

Die Lehrerbildung wird in Deutschland auf Länderebene geregelt. Sechzehn Bundesländer haben für unterschiedliche Lehrämter eigene Ausbildungswege, so dass sich eine Vielzahl von Varianten ergibt. Für ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit sorgt die Kultusministerkonferenz. Die folgende Beschreibung des Aufbaus der Lehrerbildung bezieht sich auf das gymnasiale Lehramt in Niedersachsen. In anderen Bundesländern ist die Ausbildung ähnlich.

Die Ausbildung zum Lehrer umfasst zwei Phasen: das Studium an einer Universität und daran anschließend das Referendariat, das durch ein Studienseminar geleitet und an einer Ausbildungsschule durchgeführt wird. Je nach Bundesland und gewählter Schulform sind diese Phasen unterschiedlich lang. In Niedersachsen beträgt die Regelstudienzeit für das gymnasiale Lehramt neun Semester. Das Studium schließt mit dem Ersten Staatsexamen ab.¹³³ Das Referendariat dauert zwei Jahre. Es besteht die Option, unter

¹³³ Mittlerweile wurden in Niedersachsen Bachelor/Master-Strukturen für das Lehramtsstudium implementiert. Als Regelstudienzeit sind nunmehr zehn Semester vorgesehen.

bestimmten Auflagen die Zeit um bis zu zwölf Monate abzukürzen. Erst mit dem Zweiten Staatsexamen, das am Ende des Referendariats abgelegt wird, verfügt man über einen berufsqualifizierenden Abschluss.

Im Studium stehen die wissenschaftlichen Inhalte, Denk- und Arbeitsweisen der gewählten Unterrichtsfächer im Mittelpunkt. In deutlich geringerem Umfang werden pädagogische, didaktische, psychologische und soziologische Theorien bearbeitet. Das Studium soll eine Wissens- und Reflexionsbasis für den Vorbereitungsdienst und die Ausübung des Lehramts schaffen.

Im Referendariat soll das fachwissenschaftliche Studium durch praxisrelevantes Wissen erweitert und mit praktischen Fähigkeiten verbunden werden. Berufliche Handlungskompetenz und erste Routinen werden eingeübt. Vor allem das eigene Unterrichten soll erlernt und erprobt werden. Der eigenverantwortliche Unterricht macht deshalb den größten Anteil am Arbeitsaufwand aus. Im Schnitt sollen niedersächsische Referendare zehn Stunden pro Woche unterrichten.¹³⁴

Trotz mehrerer Anläufe, die Lehrerbildung zu reformieren, scheint die Zweigliedrigkeit der Ausbildung nicht angetastet zu werden. Die Gemischte Kommission Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz stellt sie nicht grundsätzlich in Frage und formuliert ihre Reformambitionen im Rahmen der bestehenden Strukturen.¹³⁵

Nachdem alle Prüfungsteile bestanden sind, können sich die Referendare um eine Stelle im öffentlichen Schuldienst bewerben. Das Zulassungsverfahren wird durch die Landesverwaltung geregelt. Zunehmend erhalten aber auch die einzelnen Schulen mehr Mitspracherechte. Wegen der laufenden Pensionierungswelle sind die Einstellungschancen für Lehrer zur Zeit insgesamt günstig. Im Einzelfall spielen allerdings die Fächerkombination, die Schulform und die Note des Examens eine erhebliche Rolle.

Das Referendariat und die ersten Jahre mit einer festen Anstellung nach Abschluss der Ausbildung sind Phasen mit unterschiedlichem Status, werden hier aber trotzdem unter dem Begriff Berufseingangsphase zusammengefasst. Das Referendariat ist zwar eine Ausbildungssituation, doch es ist keineswegs ein Schonraum. Durch die Dominanz des eigenverantwortlichen Unterrichts sowie die zahlreichen Prüfungen ist der Berufsalltag ähnlich strukturiert und genauso arbeitsintensiv wie der von Berufsanfängern. In beiden Situationen ist es die hauptsächliche Herausforderung der jungen Lehrer, sich in der Unterrichtspraxis zu bewähren.

¹³⁴ Für detailliertere Vorschriften für Studium und Referendariat vgl. Niedersächsische Staatskanzlei (1998, 2001).

¹³⁵ Vgl. Terhart (2000), S. 14.

Die Berufseingangsphase gilt als besonders prägend für die weitere berufliche Entwicklung. Dieser Phase darf zwar keine Monopolstellung in der beruflichen Sozialisation zugesprochen werden, aber ihr kommt dennoch ein zentraler Stellenwert zu. Das bestätigen viele Autoren:

„Ergebnisse in der berufsbiographischen Lehrerforschung bestätigen, dass die ersten Jahre im Beruf eine prägende Funktion haben. [...] Die jungen Kollegen und Kolleginnen bauen in dieser Zeit ihre berufliche Identität auf, entwickeln ihre grundsätzliche Einstellung gegenüber den Schülern und gegenüber dem Beruf ganz allgemein. Diese berufliche Identität bestimmt den weiteren berufsbiographischen Verlauf maßgeblich mit.“¹³⁶

„In der ausgesprochen arbeitsintensiven Anfangsphase, die zumeist als Überbelastung empfunden wurde, entwickeln sich unter zeitlichem und psychischem Druck (Berufs-)Einstellungen und (Berufs-)Routinen, die in den nachfolgenden Jahren in der Regel beibehalten wurden und auf diese Weise sedimentartig die Berufsausübung des Betreffenden kennzeichnen.“¹³⁷

„Die Berufseingangsphase ist die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften. Hier bilden sich personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität. Die in dieser Phase gemachten und verarbeiteten Erfahrungen sind für die weitere Entwicklung (im Blick auf Stabilität wie Wandel) der Person in ihrer Berufsbiographie und Kompetenzentwicklung von großer Bedeutung.“¹³⁸

Insofern kommt der Berufseingangsphase eine besonders hohe Bedeutung bei der Frage zu, wie sich pädagogische Professionalität entwickelt. Der Berufseinstieg stellt nicht nur eine Chance dar, einen Entwicklungsprozess zur Professionalität zu initiieren, sondern er ist auch eine Phase, in der Professionalisierungsprobleme sichtbar werden und Fehlentwicklungen eingeleitet oder sogar gefördert werden können. Die häufigsten und gravierendsten Anfangsschwierigkeiten junger Lehrer werden im Folgenden kurz dargestellt. Die Darstellung orientiert sich an verschiedenen Studien der empirischen Lehrerforschung, den Themenfeldern einschlägiger Ratgeberliteratur sowie Erfahrungsberichten von Referendaren.

¹³⁶ Hoffmann/Böhm/Kalb (2002), S. 7.

¹³⁷ Herrmann/Hertramph (2000), S. 54.

¹³⁸ Terhart (2000), S. 128.

3.2 Typische Anfangsschwierigkeiten junger Lehrer

Die Berufseingangsphase von Lehrern wird weithin als Extremsituation beschrieben, die den Betroffenen große psychische und physische Belastungen aufbürdet. Das Schlagwort *Praxisschock* wird gerne herangezogen, um die berufliche Situation der ersten Dienstjahre zu beschreiben. Unter diesen Begriff werden alle Schwierigkeiten des Berufsanfangs subsumiert. Er beschreibt die von allgemeiner Überforderung und Unzufriedenheit geprägte Befindlichkeitslage junger Lehrer. Ursprünglich bezog sich der Begriff nur auf den Einstellungswandel von Lehramtsanwärtern. Eine Studie aus den 1970er Jahren zeigte, dass die liberalen Erziehungsvorstellungen, die im Studium ausgebildet wurden, beim Berufsbeginn durch konservativere und konformistischere Einstellungen ersetzt wurden, da sie geeigneter für die Anforderungen und Belastungen des schulischen Alltags erschienen. Unter dem Begriff *Konstanzer Wanne* ist dies bekannt geworden.¹³⁹

Die Ergebnisse der Studie sind heute allerdings nicht unumstritten. Krieger vermutet, dass der Praxisschock im Sinne des Einstellungswandels kein zeitloses Schicksal aller Lehrer ist, sondern ein historisch bedingtes Phänomen, das vor allem eine bestimmte Generation betroffen hat.¹⁴⁰ Bastian deutet an, dass wahrscheinlich nicht der Erwerb von liberalen Einstellungen im Studium eine kurze, vorübergehende Episode ausmacht, sondern der Wechsel zu konservativen Vorstellungen während des Berufseinstiegs. Im späteren Berufsleben ist nämlich häufig eine Rückkehr zu schülerzentrierteren Unterrichtsformen zu beobachten.¹⁴¹

Für die Berufseingangsphase gibt es eine Fülle an Rat gebender Literatur¹⁴², die als ein Indiz für einen belastenden Berufseinstieg und zahlreiche Anfangsschwierigkeiten gedeutet werden kann. Sie hält viele gut gemeinte Tipps für junge Lehrer bereit, baut aber nur sehr selten auf pädagogischen Theorien oder empirischen Befunden auf. Meist setzen sie sich sogar dezidiert davon ab, um besondere Praxisnähe zu suggerieren. Die Autoren erteilen subjektiv gefärbte Ratschläge auf Basis der eigenen Berufserfahrung. Dabei sind sich die meisten Ratgeber inhaltlich sehr ähnlich. Die Texte kreisen meist um drei Themengebiete: Neben Hilfen zur Planung von Unterricht (zum Beispiel Tipps

¹³⁹ Vgl. Müller-Fohrbrodt/Cloetta/Dann (1978), S. 104-111.

¹⁴⁰ Vgl. Krieger (1999), S. 89-91.

¹⁴¹ Vgl. Bastian (1988), S. 31-36.

¹⁴² Stellvertretend für die große Zahl von Ratgebern sei hier nur ein Beispiel genannt: Böhm/Hoffmann (2002).

für den Umgang mit Unterrichtsstörungen, sinnvolle Hausaufgabengestaltung) und Hinweisen zu juristischen Fragen und Verwaltungsstrukturen (zum Beispiel Rechte der Schulleitung, Kontakt zu Behörden) wird vor allem die berufliche Zufriedenheit beziehungsweise deren Wiederherstellung thematisiert. Die Themen Stressbewältigung, Arbeitsorganisation, Kooperation mit Kollegen, Krankheit und Krisen werden in diesem Zusammenhang ausführlich besprochen und münden in der Regel im Versuch, die Motivation zu fördern und die emotionale Situation zu stabilisieren.

Die große Anzahl der Bücher zu dieser Thematik weist allgemein auf ein Ausbildungs- und Beratungsdefizit während der ersten Berufsjahre hin. Das belegen auch zahlreiche Studien der empirischen Lehrerforschung. In der Pilotstudie von Herrmann/Hertramph wurden 64 Lehrer aus Ulm interviewt, mit den Leitfragen, wo, wann und wie Lehrer sich berufsrelevantes Wissen aneignen. Die meisten der Befragten¹⁴³ sprechen den Inhalten des Studiums kaum eine unmittelbare Bedeutung für die spätere Unterrichtstätigkeit zu. Insbesondere die Pädagogikanteile werden meist als „ungenügend [...], langweilig oder verfehlt“¹⁴⁴ bewertet. Auch das Referendariat wird in seiner berufsvorbereitenden Wirkung sehr kritisch eingeschätzt und zum Teil eher als hinderlich denn als förderlich erfahren. Eine günstige Lernsituation entsteht für die Referendare eher durch Zufall als dass sie durch die Organisation der zweiten Ausbildungsphase geschaffen würde. Wichtig ist, dass Vorbilder vorhanden und die Kollegen kooperationsbereit sind.¹⁴⁵

Diese Ergebnisse werden von zwei weiteren Studien gestützt. Lersch untersuchte Urteile von Auszubildenden über die Lehrerbildung und befragte dazu insgesamt 200 Personen. Darunter befanden sich Studierende im vierten Semester, fortgeschrittene Kommilitonen des achten Semesters und Referendare. Die Ergebnisse zeigen auf, dass ungefähr zwei Drittel der Referendare den fachdidaktischen (65,5%) und erziehungswissenschaftlichen Elementen (71,4%) des Studiums *wenig* oder *gar keinen* Nutzen zusprechen. Sowohl Referendare als auch Studenten votieren in der Befragung nachdrücklich für einen stärkeren Berufsfeldbezug ihres Studiums: Für die Fachstudien wünschen sich fast drei Viertel *sehr* oder *ziemlich stark* einen deutlicheren Praxisbezug (73,5%). Für die fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Anteile des Studiums ist der Prozentsatz sogar noch höher.¹⁴⁶

¹⁴³ Genaue Angaben darüber, wie viele Lehrer welche Einschätzung abgegeben haben, fehlen leider in der Auswertung.

¹⁴⁴ Herrmann/Hertramph (2002), S. 104.

¹⁴⁵ Vgl. Herrmann/Hertramph (2002), S. 103-107.

¹⁴⁶ Vgl. Lersch (2006), S. 167-180.

Dies korrespondiert mit der Einschätzung von Hauptseminarleitern, die Reintjes in seiner Studie ermittelte. Mit einem standardisierten Fragebogen sollten sie über die erziehungswissenschaftliche Vorbildung ihrer Referendare urteilen. 60 Seminarleiter aus Nordrhein-Westfalen nahmen an der Umfrage teil. Insgesamt wird die pädagogische Wissens- und Erfahrungsbasis, über die die Absolventen zum Beginn des Referendariats verfügen, defizitär eingeschätzt. Gemessen an den Erwartungen der Ausbilder hat nur ein kleiner Teil der Referendare überdurchschnittliche Kenntnisse (12%). Dem größten Teil der Referendare werden dagegen ungenügende Vorkenntnisse attestiert (55%). Ihr Kenntnisstand in den einzelnen Studienbereichen der Erziehungswissenschaft sind *sehr begrenzt* oder *gar nicht vorhanden*. Die Urteile speisen sich allerdings hauptsächlich aus subjektiven Eindrücken der Hauptseminarleiter und beziehen nur selten Lernstandserhebungen mit ein. Daher sind die Ergebnisse dieser Studie nur bedingt aussagekräftig.¹⁴⁷

Die Forschungs- und Ratgeberliteratur zeichnet ein eindeutiges Bild: Vor allem dem Studium, aber zum Teil auch dem Referendariat, wird eine berufsvorbereitende Wirkung häufig nur sehr eingeschränkt zugesprochen. In der Berufseingangsphase besteht ein deutliches Ausbildungsdefizit.

Aus der mangelhaften Vorbereitung auf die komplexen beruflichen Anforderungen resultieren zahlreiche Anfangsschwierigkeiten. Es ergibt sich ein Bild vom Berufsbeginn des Lehrers, das von vielen intensiven Störungen geprägt ist. Sie können häufig auf vier zentrale Bereiche zurückgeführt werden.

3.2.1 Disziplin und Autorität

Als besonders belastend schildern Berufsanfänger immer wieder Probleme mit der Klassendisziplin und schwierigen Schülern. Allgemeine Unruhe im Unterricht, störendes Verhalten, Respektlosigkeit und Aggressivität, aber auch Desinteresse und mangelnde Kooperationsbereitschaft gehören zu einem Problemfeld, mit dem sich wahrscheinlich alle Lehrer, insbesondere aber Anfänger, auseinandersetzen müssen.

Das Verhalten schwieriger Schüler wird in der umfangreichen Potsdamer Lehrerstudie am häufigsten von den Teilnehmern als Belastungsfaktor benannt – unabhängig von der Region und der Schulform. Bei über 7500 befragten Lehrern bekommt dieses Item den höchsten Mittelwert auf einer Skala, die den Grad der persönlichen Belastung angibt. Durch zwei weitere häufige Belastungsfaktoren – Klassenstärke und Anzahl der

¹⁴⁷ Vgl. Reintjes (2006), S. 191-193.

Unterrichtsstunden – wird die Situation verschärft, weil sich die Faktoren gegenseitig bedingen. Auf problematische Verhaltensweisen kann in großen Klassen nicht so gut reagiert werden und eine dichte Taktung der Unterrichtsstunden lässt den Lehrern kaum Zeit, sich eingehender mit störenden Schülern auseinanderzusetzen.¹⁴⁸

Nicht nur in dieser altersübergreifenden Befragung hat dieses Problemfeld eine große Bedeutung, sondern auch in der Studie von Terhart u. a., die explizit auf die Anfangsschwierigkeiten junger Lehrer eingeht. Hier erhalten Probleme, die sich auf das Verhalten der Schüler beziehen, von den Befragten hohe Rangplätze, zum Beispiel das Desinteresse der Schüler oder Disziplinprobleme in der Klasse.¹⁴⁹

Beide Studien belegen deutlich, was für Pädagogen eine alltägliche Erfahrung ist: Abweichende Verhaltensformen von Schülern und der damit verbundene Kontrollverlust bereiten Lehrern sehr große Schwierigkeiten. Im Zusammenhang mit dieser Problemlage kann man gelegentlich sogar von „Überlebensstrategien im Klassenraum“ oder ähnliche martialische Formulierungen lesen. Dies veranschaulicht die Bedrohlichkeit und das Kränkungspotential, das von schwierigen Schülern und ihren Verhaltensweisen ausgeht.

Disziplinprobleme werden meist auf die mangelnde Autorität der Lehrkraft zurückgeführt. Autorität wird zwar häufig als direkte Konsequenz aus fachlichen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen verstanden, Kern ist aber eigentlich eine bestimmte Beziehungsstruktur. Herzog sieht in der Autorität das vermittelnde Glied zwischen der asymmetrischen und symmetrischen Ebene der Lehrer-Schüler-Beziehung. Ein Autoritätsverhältnis ist zunächst eine ungleiche Beziehung, die eine Überbeziehungsvoraussetzung voraussetzt. Legitimität erhält das Verhältnis aber erst, wenn beide Seiten ihre Einwilligung geben. Eine komplementäre Beziehung wird eher dann akzeptiert, wenn sie auf der egalitären Ebene, die dem Prinzip der gegenseitigen Anerkennung verpflichtet ist, basiert. Die Bereitschaft des Schülers, sich unterrichten zu lassen und den Lehrer als Autoritätsperson wahrzunehmen, hat also ihre Wurzel in der gegenseitigen Anerkennung und geht nicht primär auf die fachlichen Kompetenzen zurück.¹⁵⁰

Diese Problemlage wird im Zuge von Modernisierungs- und Enttraditionalisierungsprozessen virulenter. Lehrer können sich heute nicht mehr auf ein gesellschaftlich verankertes Vorverständnis ihres Berufs verlassen. Die autoritative Kraft des Lehrers und der Schule insgesamt ist verloren gegangen. Die eingebüßte kulturelle Gratisproduktion

¹⁴⁸ Vgl. Schaarschmidt (2004), S. 72-74.

¹⁴⁹ Vgl. Terhart u. a. (1994), S. 70-75.

¹⁵⁰ Vgl. Herzog (2002), S. 508-514.

kann nur durch Anstrengungen der Lehrer ersetzt werden. Autorität muss nun individuell gegenüber den Schülern erarbeitet werden. Daher sind Autoritätsprobleme häufiger und schon fast selbstverständlich geworden.¹⁵¹

Warum nun besonders Berufsanfänger zusätzlich in Schwierigkeiten geraten, liegt auf der Hand. Ihnen mangelt es in diesen Situationen an Berufserfahrung. Sie verfügen noch nicht über das volle Repertoire einer gut ausgebildeten Handlungskompetenz, um sinnvolle Reaktionen auf das aversive Verhalten der Schüler zu finden. Vor allem aber müssen sie sich generell in der Gestaltung der Beziehungsstruktur einüben. Die Fähigkeit, Autorität aufzubauen und damit Disziplinprobleme, Verhaltensauffälligkeiten und Respektlosigkeit in den Griff zu bekommen, ist durch die Lehrerbildung nur schwer vermittelbar, denn es besteht sicherlich ein hoher Zusammenhang zwischen der bereits vorgefertigten Persönlichkeit des Lehrers und seinen autoritativen Eigenschaften.

3.2.2 Hohe Arbeitsbelastung

Die Arbeitsbelastung in der Berufseinstiegsphase ist insgesamt enorm hoch, die Betroffenen empfinden diese Zeit als Extremsituation. Die Belastung schlägt sich quantitativ als Arbeitsstundenzahl nieder und qualitativ in der geistigen und körperlichen Beanspruchung. Die durchschnittliche Arbeitszeit von Lehrern wird auf über 50 Stunden pro Woche taxiert. Da die Arbeitszeit unter Lehrern stark variiert, liegen vermutlich viele Lehrer sogar deutlich darüber.¹⁵² Insbesondere für das Referendariat dürfte eine höhere Zahl zu veranschlagen sein, weil die zusätzlichen Prüfungen und Unterrichtsbesuche eine intensive Vorbereitung erfordern.

Zur hohen zeitlichen Beanspruchung gesellen sich weitere psychische Belastungsfaktoren, die sich nicht selten in körperliche oder psychosomatische Reaktionen niederschlagen. Insgesamt bescheinigt Schaarschmidt dem Lehrerberuf sehr kritische Belastungsverhältnisse:

„Tatsache ist, dass es sich hier um einen der anstrengendsten Berufe handelt. Speziell unter dem Gesichtspunkt der psychischen Belastung erfordert der Lehreralltag sehr viel mehr Kraft als der übliche Arbeitstag im Büro, an der Werkbank oder auch im Krankenhaus. Ja, wir haben in unseren Untersuchungen keinen anderen Beruf mit vergleichbar kritischen Beanspruchungsverhältnissen auffinden können.“¹⁵³

¹⁵¹ Vgl. Ziehe (1991), S. 77-96.

¹⁵² Vgl. Schultz (2007), S. 16.

¹⁵³ Schaarschmidt (2004), S. 15.

Schaarschmidt diagnostiziert vier Bewältigungsmuster für Arbeitsbelastungen bei Lehrern von denen zwei als Risikomuster eingestuft werden und Indikatoren für eine dauerhafte kritische Beanspruchungssituation sind. Das Risikomuster *Selbstüberforderung* ist geprägt von überhöhtem Engagement, Verausgabungsbereitschaft und Perfektionsstreben, bei sehr geringer Distanzierungsfähigkeit. Im Risikomuster *Burnout* überwiegt dagegen eine hohe Resignationstendenz, ausbleibendes Erfolgserleben, innere Unruhe und generelle Lebensunzufriedenheit.¹⁵⁴ Schon unter Studierenden und Referendaren ist nach den Befunden der Studie die Musterverteilung problematisch, weil annähernd die Hälfte der Befragten den Risikomustern zuzuordnen ist. Die Eingangsvoraussetzungen zum Berufsbeginn sind bereits ungünstig. Innerhalb der ersten fünf Dienstjahre verschlechtert sich die Verteilung der Muster sogar noch: Der Anteil der kritischen Risikomuster steigt.¹⁵⁵

Die Interviewreihen, die Hericks im Rahmen seiner Forschungen zur Berufseingangsphase durchgeführt hat, bestätigen die enormen Belastungen zum Berufsbeginn und zeigen, dass praktisch alle jungen Lehrer davon betroffen sind. Fast sämtliche befragten Lehrer berichten von einer anfänglichen Arbeitsüberlastung. Problematisch wird nicht nur die Fülle der Aufgaben eingeschätzt, sondern auch die fehlenden Maßstäbe zur Beurteilung, was davon wichtig oder nicht wichtig ist.¹⁵⁶

Junge Lehrer verfügen noch kaum über entlastende Routinen und Erfahrungen mit Kosten-Nutzen-Bilanzen. Daher ist der Zeitaufwand vor allem für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, aber auch für alle anderen beruflichen Aufgaben viel höher als bei erfahrenen Kollegen. Zugleich fehlt noch Entscheidungssicherheit beim Setzen von Prioritäten. Auch Mechanismen, die die psychische Belastung mindern und die Motivation und Zufriedenheit steigern, müssen erst gefunden und etabliert werden.

Das Spektrum der beruflichen Kompetenzen entfaltet sich erst über eine längere Zeitspanne. Es reihen sich zahlreiche größere und kleinere Aufgaben aneinander, die bewältigt werden müssen. Das erhöht die Arbeitsbelastung und macht anfälliger für Irritationen und mentale Probleme im Vergleich zu Kollegen, die diese Statuspassage schon durchlaufen haben. Deshalb ist es unumgänglich, dass junge Lehrer unter einer hohen Arbeitsbelastung leiden. Je nach konkreter Situation und Persönlichkeit des Lehrers können sich aber große Unterschiede beim subjektiven Belastungsempfinden ergeben.

¹⁵⁴ Vgl. Schaarschmidt (2004), S. 21-29.

¹⁵⁵ Vgl. Schaarschmidt (2004), S. 56-69.

¹⁵⁶ Vgl. Hericks (2006), S. 388-389.

Die jetzige Organisation der Berufseingangsphase verstärkt Anfangsschwierigkeiten und Überlastungstendenzen eher als dass sie unterstützende Maßnahmen bietet. Es gibt für Berufsanfänger kein reduziertes Stundendeputat zur Eingewöhnung und es fehlen langfristige und flächendeckende Coaching-Angebote.

Trotz der zum Teil extremen Arbeitsbelastungen ist die Berufszufriedenheit unter Lehrern, besonders unter Berufsanfängern, erstaunlich hoch. Fast drei Viertel der Lehrer zwischen 30 und 35 Jahren geben in einer Befragung an, dass sie zufrieden oder sehr zufrieden sind. Mit zunehmenden Alter sinkt der Wert allerdings etwas.¹⁵⁷

Ulich führt das widersprüchliche Verhältnis zwischen Berufsbelastungen und beruflicher Zufriedenheit darauf zurück, dass Lehrer nicht nur die persönlichen, sondern auch die generellen Belastungen des Berufs im Blick haben. Daher sind die tatsächlich erlebten Belastungen eher etwas niedriger anzusetzen. Außerdem wird in den Angaben zur beruflichen Zufriedenheit vermutlich gesellschaftlichen Erwartungen nachgegeben. Vor allem aber sieht Ulich in der beruflichen Zufriedenheit ein Resultat der subjektiven Situationsbeurteilung, die abhängig von der Persönlichkeit gefällt wird und deshalb trotz hoher Belastungen positiv ausfallen kann.¹⁵⁸

3.2.3 Lehrerrolle

Ein häufiges Problem besteht für Berufsanfänger darin, sich in die neue Rolle einzufinden. Diese Problematik tritt zwar in allen neuen Lebenssituationen auf, ist aber im Lehrerberuf besonders bedeutsam. Das Tätigkeitsfeld im Lehrerberuf ist sehr komplex und zum Teil paradox strukturiert, so dass eine schnelle und problemlose Assimilation an die neue Umwelt unmöglich ist. Außerdem spielt die Persönlichkeit eine wichtige Rolle in diesem sozialen Beruf. Sie kann sich als kompatibel, aber auch als unpassend erweisen. Verhaltens- und Mentalitätsmodifikationen sind aber nicht durch „technische“ Lösungen zu realisieren. Die Sozialisation zum Lehrer ist ein langwieriger und krisenbehafteter Prozess.

Die Tätigkeit als Lehrer lässt, mehr als viele andere Berufe, Freiräume zur persönlichen Ausgestaltung der Berufsrolle. Unterschiedliche Selbstkonzeptualisierungen können unter Lehrern leicht beobachtet werden. Auf den Unterricht bezogen können Lehrer etwa schülerzentriert oder erklärungsdominant agieren. Gegenüber den Schülern können sie sich distanziert verhalten oder emotionale Nähe suchen. Der Spielraum für eigene Akzente ist recht groß. Die gewählten Varianten müssen aber – unbemerkt oder ge-

¹⁵⁷ Vgl. Terhart u. a. (1994), S. 124-126.

¹⁵⁸ Vgl. Ulich (1996), S. 213-217.

wollt – keineswegs der Anforderungsstruktur des Berufs und den Erwartungen der anderen entsprechen.

Die normativen Ansprüche an den Beruf variieren je nach Perspektive und ergeben eine bisweilen paradoxe Spannungslage. Schüler erhoffen sich zum Beispiel einen anderen Lehrer, als es die Schulleitung oder die Verwaltung wünschen. Zu den von außen herangetragenen Erwartungen kommen subjektive Vorstellungen und Wünsche, die miteinander abgeglichen werden müssen. Sich in die berufsspezifischen Rollenerwartungen einzufühlen, eigene Vorstellungen und Wünsche zu entwickeln oder zu überdenken und letztlich eine eigene Position zu verorten, ist ein schwieriger Prozess. Gerade zu Berufsbeginn entstehen Probleme, weil die zahlreichen neuen Eindrücke kaum zu verarbeiten sind und die Zeit zur Reflexion vom Alltagsgeschäft aufgezehrt wird. Außerdem tragen Berufsanfänger noch ein häufig erstaunlich veränderungsresistentes Bündel von Vorwissen und Erwartungen mit sich, das sich aus Erfahrungen der eigenen Schulzeit speist und nicht immer zweckdienlich ist.

Betrachtet man die Berufswahlmotive von Lehrern, wird die Ambivalenz von inneren und äußeren Faktoren beispielhaft deutlich. Die Berufswahlmotive von Lehrern wurden in mehreren empirischen Studien untersucht. Dabei entstanden relativ homogene Ergebnisse. Stets steht etwa der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, im Vordergrund.¹⁵⁹ Das deutet darauf hin, dass kulturelle Leitbilder von den Befragten internalisiert wurden oder aber vorgeschützt wurden, um den gesellschaftlichen Erwartungen zu genügen. Die zweite Variante ist problematisch, weil die Betroffenen eine wichtige berufliche Einstellung zwar vorgeben, aber sich nicht zu eigen gemacht haben.

Ulich bezeichnet Lehrer, die Berufswahlmotive haben, die sich nicht in das Anforderungsprofil des Berufs fügen, als *motivationale Risikogruppe*. Er vermutet, dass sehr hoch gesteckte Erwartungen und idealistische Einstellungen die Enttäuschungswahrscheinlichkeit erhöhen, weil sie sich im beruflichen Alltag häufig nicht verwirklichen lassen. Studenten und Berufsanfänger mit solch kritischen Motivkonstellationen sind im Hinblick auf Motivationsprobleme, Unzufriedenheit und Resignationstendenzen gefährdeter.¹⁶⁰

Lipowsky macht umgekehrt darauf aufmerksam, dass die Selbstwirksamkeitserwartung auch ein wichtiger Leistungsprädiktor im Lehrerberuf sein kann.

„Eine hohe Lehrerselbstwirksamkeit erhält die Leistungsfähigkeit und sorgt für ein höheres Wohlbefinden des Lehrers [...], gilt als eine wichtige Bewältigungs-

¹⁵⁹ Vgl. Ulich (1998), S. 65-67.

¹⁶⁰ Vgl. Ulich (1998), S. 77-78.

ressource für schulische Probleme des Alltags und zeigt positive Zusammenhänge mit Schülerleistungen.“¹⁶¹

Die Ausbildung von realistischen Erwartungen und Selbsteinschätzungen müsste demnach ein wichtiges Ziel der Lehrerausbildung sein.

Das Referendariat nimmt bei der Rollenfindung einen Sonderstatus ein. Als wesentlicher Grundsatz der Ausbildung ist in den Durchführungsbestimmungen zur Prüfungsordnung explizit die Entwicklung des beruflichen Selbstkonzepts der Auszubildenden genannt.¹⁶² Die Rollenfindung des Referendars sollte also eigentlich unterstützt werden. Allerdings ist es in dieser Phase strukturbedingt besonders schwierig, eigene Selbstkonzepte zu entwerfen und sich anzueignen. Das liegt zum einen an der dominanten Stellung der Ausbilder, die ihre eigenen Leitbilder den Referendaren aufoktroyieren können. Zum anderen liegt es an der Vermischung von Lehrer- und Schülerrolle für Referendare. Im Unterricht muss der Referendar als Lehrer agieren, während er von seinen Ausbildern, mehr oder weniger stark, zum Schüler gemacht wird. Es ergibt sich eine Rollensituation, die widersprüchliche Anforderungen bereithält und dadurch die eigene Rollenfindung erschwert.

Die Vermischung der Rollen kann sich für Lehrer durch die geringe Distanz zu ihrer eigenen Schulzeit verstärken. Die biographische Nähe zu Oberstufen- und Berufsschülern mag für einige junge Lehrer oder Referendare noch relativ groß sein. Das liegt auch daran, dass der Übergang von der Jugendzeit zum Erwachsenenalter uneindeutiger und subjektiv ausdeutbarer geworden ist und sich in der Biographie insgesamt nach hinten verschoben hat. Die Studie von Du Bois-Reymond u. a., in der die Selbstzuschreibungen von jungen Erwachsenen im Alter von 25 bis 28 Jahren erfragt wurden, bestätigt dies. Weniger als ein Drittel der Befragten sehen sich als *erwachsen* (28,4%), die große Mehrheit bezeichnet sich als *jung und erwachsen* (51,8%) und immerhin ein Fünftel wählt bei der Selbstbeschreibung die Kategorie *Jugendliche/r* (19,8%).¹⁶³ Ein wichtiger Bestandteil der pädagogischen Beziehung liegt aber im Generationsverhältnis. Ein Lehrer gehört, trotz eventueller geringer Altersunterschiede, immer zur „anderen“ Seite. Fühlt er sich aber eher noch den Schülern zugehörig, kann die pädagogische Beziehung empfindlich gestört werden.

Es deuten sich in diesen Überlegungen die Schwierigkeiten an, die bei ungenügend differenzierten und reflektierten Rollenbildern entstehen können. Da der Lehrerberuf

¹⁶¹ Lipowsky (2003), S. 81.

¹⁶² Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2001), S. 809.

¹⁶³ Vgl. Bois-Reymond u. a. (2001), S. 375.

viele Freiräume lässt, aber gleichzeitig eine komplexe Anforderungsstruktur hat, sind anfängliche Orientierungsprobleme unumgänglich, aber auf Dauer kontraproduktiv.

3.2.4 Probleme im Referendariat

Im Vorbereitungsdienst sind die beschriebenen Anfangsschwierigkeiten besonders intensiv, denn Sicherheit im beruflichen Auftreten und Entlastungsstrategien sind in der Regel im ersten Kontakt mit der Berufspraxis nur schwach entwickelt. Die besondere Organisationsstruktur des Referendariats schafft aber auch noch zusätzliche Probleme, von denen zwei hier hervorgehoben werden, weil sie das Potenzial haben, die Psyche der Betroffenen zu destabilisieren und möglicherweise sogar pathogen zu wirken.

Zunächst erleben die Betroffenen das Referendariat als eine prekäre Situation für die private und berufliche Lebensplanung. Zu Beginn muss der Referendar nicht selten seinen Wohnort wechseln und wird aus dem gewohnten Lebensumfeld herausgerissen, weil er auf die Entscheidung über den Dienort kaum Einflussmöglichkeiten hat. Eine zuverlässige Vorhersage, ob bei der Platzvergabe durch das Kultusministerium der Wunsch des Referendars berücksichtigt werden kann, ist in der Regel nicht möglich.

Die Referendare befinden sich zudem in dieser Ausbildungsphase in einer „beruflichen Einbahnstraße“. Das Erste Staatsexamen ist kein berufsqualifizierender Abschluss, so dass die Absolventen in aller Regel auf das Zweite Staatsexamen für eine berufliche Perspektive angewiesen sind. Ein Scheitern in der zweiten Ausbildungsphase wäre höchst problematisch, weil der ganze bisherige Ausbildungsweg zu einem sehr späten Zeitpunkt in Frage gestellt würde.

Das Referendariat hat also eine hohe existenzielle Bedeutung für die Betroffenen. Es wirkt sich unmittelbar auf die Lebensentwürfe, persönlichen Wünsche und Vorstellungen aus. Immerhin 14% von 300 mittels Fragebogen befragten Referendaren klagen in der Potsdamer Lehramtskandidaten-Studie über private Probleme und 40% fühlen sich durch unsichere Berufsaussichten belastet.¹⁶⁴ In den als Ergänzung zur quantitativen Befragung durchgeführten Gruppendiskussionen fallen zudem zahlreiche Beiträge auf, die auf eine deutliche Beeinträchtigung der Lebensqualität schließen lassen. Die außerordentliche Arbeitsbelastung und der ständige Druck durch die zahlreichen Prüfungssituationen führen zu körperlichen und psychischen Beeinträchtigungen, Problemen in der Partnerschaft sowie einer empfundenen Herabsetzung der ganzen Person.¹⁶⁵

¹⁶⁴ Vgl. Schubarth u. a. (2006), S. 79.

¹⁶⁵ Vgl. Schubarth u. a. (2006), S. 132-149.

Außerdem ist die zweite Ausbildungsphase von einer potenziell problematischen Beziehung zwischen dem Referendar und seinen Ausbildern geprägt. Das Ausbildungsverhältnis ist auf wenige Personen verdichtet und von starken persönlichen Abhängigkeiten geprägt. In der Regel ist es nicht möglich, die Betreuungsperson selbst zu wählen oder später zu wechseln. Bei sachlichen oder persönlichen Differenzen hat der Referendar kaum eine Chance, seiner Position Geltung zu verschaffen und ist letztlich auf das Wohlwollen des Ausbilders angewiesen. Katzenbach beschreibt diese Problematik als Unvereinbarkeit der Erwartungen seitens der Ausbilder, unter der die Referendare leiden:

„Die (Über-)Forderung liegt vielmehr in der diffizilen Balance zwischen diffusen und spezifischen Anteilen in den Beziehungen zu den AusbilderInnen: Die Überbetonung der regressiv-kindlichen, d. h. diffusen Anteile wird ebenso wenig honoriert (‚Kritiklosigkeit‘, ‚Rezeptbuchmentalität‘) wie die Überbetonung der autonom-erwachsenen, spezifischen Beziehungsdefinition (‚Unbelehrbarkeit‘, ‚Unfähigkeit, Kritik anzunehmen‘).“¹⁶⁶

Problem verstärkend wirkt, dass Beratung und Beurteilung im Referendariat personell vermischt sind. Im Prüfungsausschuss, der das Zweite Staatsexamen abnimmt, sitzen in Niedersachsen außer dem Vorsitzenden nur Personen, die unmittelbar an der Ausbildung und Beratung der Referendare beteiligt sind. Ob den Beteiligten der Wechsel zwischen Ausbilderrolle und Prüferrolle gelingt, ist vom betroffenen Referendar kaum zu beeinflussen. Diese Konstellation birgt auf jeden Fall ein Problem erzeugendes Potenzial, weil normale Ausbildungssituationen und Beratungsgespräche von den Referendaren als Prüfung aufgefasst werden oder die Prüfer unzulässigerweise Sympathien oder Antipathien, die im Laufe der Seminararbeit entstanden sind, mit in die Bewertung einfließen lassen können.

Das hohe Gewicht der Prüfungsanteile des Referendariats verschärft die Situation abermals. In Niedersachsen zählen die Prüfungen des Zweiten Staatsexamens für die Gesamtnote doppelt so viel wie die des Ersten. Die Ausbilder der zweiten Phase haben daher einen sehr hohen Einfluss auf die Einstellungschancen der Referendare – bei einer kaum objektivierbaren Benotung und dem Verdacht, die Wertmaßstäbe an persönlichen Vorlieben auszurichten. Diese Strukturen belasten das Verhältnis zwischen Ausbildern und Referendaren nachhaltig. Beziehungsprobleme können in dieser Situation nicht verwundern.¹⁶⁷

¹⁶⁶ Katzenbach (2005), S. 56.

¹⁶⁷ Auf der Internetplattform referendar.de schreibt die Referendarin Diana, neben zahlreichen ganz ähnlichen Beiträgen, etwa: „Ich habe auch unendlich gelitten! Es ist schlimm, dass man sich nirgendwo be-

In den Gruppendiskussionen der Potsdamer Lehramtskandidaten-Studie wird dementsprechend häufig Unbehagen über diese diffuse Beziehungsstruktur geäußert. Infantilisierungstendenzen, das Gefühl ausgeliefert zu sein und die mangelnde Transparenz der Benotung werden beklagt.¹⁶⁸

Die Ergebnisse der explorativen Studie von Werner-Bentke untermauern die Relevanz dieser Problematik. Die befragten Referendare konnten vierzehn subjektive Belastungsmomente auf einer Skala bewerten. Gleich vier Items beziehen sich dabei auf die Ausbilder und führen das Ranking an. Insbesondere die Abhängigkeit von den Ausbildern sowie der psychische Stress und der hohe Arbeitsaufwand, die mit den Unterrichtsbesuchen verbunden sind, werden als besonders belastend empfunden.¹⁶⁹

Ein weiterer Aspekt dieser Studie deutet auf eine problematische Beziehung zum Ausbilder hin. 69,4% der Referendare geben an, dass ihnen für den Erfahrungsaustausch die Seminarpausen wichtiger sind, als die eigentlichen Seminare. In ergänzenden Interviews wird deutlich, dass Gespräche, die ausschließlich unter Referendaren geführt werden, ein Entlastungsmoment beinhalten. Die Teilnehmer können sich versichern, dass auch andere von Problemen betroffen sind und die Verständigung untereinander ist einfach, weil alle ähnliche Erfahrungen teilen. Darüber hinaus kann dies aber auch als Vertrauensdefizit gegenüber den Seminarleitern gedeutet werden. Möglicherweise haben die Referendare Hemmungen, ihre Erfahrungen und Probleme im offiziellen Rahmen zu offenbaren, weil sie negative Beurteilungen befürchten.¹⁷⁰

Insgesamt wird das Referendariat häufig als Grenzerfahrung empfunden, in der Selbstzweifel, Hilflosigkeit und das Gefühl, ausgeliefert zu sein, entstehen. Diese Phase kann eine enorme subjektive Bedrohlichkeit erhalten, weil sie massiv in die Lebensperspektive der Betroffenen eingreift. Diese Situation ändert sich allerdings mit dem erfolgreichen Abschluss des Zweiten Staatsexamens und der Annahme einer unbefristeten Stelle schlagartig. Mit der Aussicht auf eine Verbeamtung auf Lebenszeit ist die berufliche Situation nun langfristig planbar und, zumindest den Status betreffend, krisensicher.

schweren kann über "psychisch kranke" Fachleiter, die einen terrorisieren! Wir haben sozusagen eine Selbsthilfegruppe gebildet, hilft schon viel sich auszuheulen und sich immer klar zu machen: Ich bin normal, die sind verrückt!!!!" (http://www.referendar.de/referendariat/erfahrungsberichte/referendariat/negative_erlebnisse.html, 01.06.2008.)

¹⁶⁸ Vgl. Schubarth u. a. (2006), S. 135-144.

¹⁶⁹ Vgl. Werner-Bentke (2006), S. 116.

¹⁷⁰ Vgl. Werner-Bentke (2006), S. 105-108.

3.3 Zwischenfazit: Anfangsschwierigkeiten als Professionalisierungsdefizite

Von den beschriebenen Anfangsschwierigkeiten ist ein angehender Lehrer mit hoher Wahrscheinlichkeit betroffen. Zahlreiche Interviewpassagen und Erfahrungsberichte sowie die Ergebnisse der empirischen Studien zeigen, dass kaum einem Berufsanfänger der berufliche Einstieg ohne diese massiven Probleme gelingt.

Im Einzelfall spielen natürlich eine Reihe von subjektiven Momenten eine große Rolle. Individuell werden die Probleme unterschiedlich intensiv erlebt und verschiedene Faktoren können sie verstärken oder mildern. Die Fähigkeit, auch in stressigen Situationen die innere Ruhe zu bewahren, schafft zum Beispiel eine besonders günstige Voraussetzung für den Lehrerberuf. Ein vernachlässigtes Studium kann sich dagegen als Bürde in den ersten Berufsjahren erweisen und die Turbulenzen erhöhen.

Zahlreiche weitere Probleme, neben den hier beschriebenen, werden in der Literatur als Anfangsschwierigkeiten deklariert: Arbeit mit Eltern, Kooperation mit Kollegen, Klassenleitung und einige andere. Zum Teil sind sie implizit in den hier vorgestellten Problemfeldern enthalten. Mangelnde Kooperation mit Kollegen kann zum Beispiel die Arbeitsbelastung steigern, weil kraftsparende Ressourcen ungenutzt bleiben, und genauso ist es ein Zeichen für eine ungenügende Auffassung der Berufsrolle. Isoliert betrachtet sind viele dieser Probleme aber nicht so bedeutend, weil sie, im Gegensatz zu den beschriebenen, leichter erlernbar und in den Griff zu kriegen sind. Sie tragen allenfalls partiell zur erlebten Grenzerfahrung der Berufseingangsphase bei, sind aber nicht dafür ursächlich. Die vier beschriebenen Bereiche von Anfangsschwierigkeiten sind dagegen genuine Professionalisierungsprobleme, weil sie auf die komplexe und widersprüchliche Struktur des Berufs zurückzuführen sind und nicht, mit der Terminologie von Oevermann gesprochen, ingeneurial behoben werden können.

Die Anfangsschwierigkeiten lassen sich mit dem Vokabular der Professionalisierungstheorien erfassen. Probleme mit der *Klassendisziplin*, *schwierigen Schülern* und *dem Aufbau von Autorität* können auf die komplexe und widersprüchliche Struktur der Lehrer-Schüler-Beziehung zurückgeführt werden. Dies ist einer der zentralen Gegenstände von Professionalisierungsüberlegungen und steht explizit sowohl beim Ansatz des Arbeitsbündnisses (vgl. Kap. 2.2) als auch beim Ansatz des Rollenhandelns (vgl. Kap. 2.3) im Mittelpunkt. Das systemtheoretische Professionalisierungskonzept zeigt darüber

hinaus die Bedeutung der sozialen Ebene für diese Dimension des Lehrerhandelns auf (vgl. Kap. 2.4).

Die anfängliche *Arbeitsüberlastung* lässt sich gut mit dem Modell der Entwicklungsaufgaben erklären (vgl. Kap. 2.5). Die Überlastung zeugt von einer unstrukturierten oder noch fehlenden Bearbeitung anstehender Entwicklungsaufgaben. Erst mit dem erfolgreichen Durchlaufen der Statuspassagen wird die Situation verbessert.

Probleme mit der *Lehrerrolle* sind ein zentrales Thema aller professionstheoretischen Überlegungen, denn sie entwerfen zugleich auch immer Leitbilder vom Lehrerberuf. Insofern ist dieses Problemfeld in allen Dimensionen der Anfangsschwierigkeiten virulent. Wernets Ansatz propagiert etwa einen distanzierten, affektiv-neutralen und universalistisch-leistungsorientierten Lehrertyp (vgl. Kap. 2.3). Bauer macht in seinem Konzept des professionellen Selbst die Aushandlungsprozesse, die zur beruflichen Identität führen, deutlich (vgl. Kap. 2.5).

Die *Probleme im Referendariat* gelten zwar nur für eine kurze Zeitspanne, zeigen aber, dass Schwierigkeiten im Lehrerberuf strukturbedingt sind und damit „hausgemacht“ sein können. Professionalisierungsprobleme sind also unumgängliche Erscheinungen, können aber durch subjektive Merkmale verstärkt werden.

Die Art, wie junge Lehrer mit diesen Problemen umgehen, deutet ihr Berufsverständnis und ihre Ansprüche an das eigene Handeln an. Man kann den Umgang mit Schwierigkeiten als direkten Indikator für die Professionalität ansehen. Denn Schwierigkeiten im Lehrerberuf treten strukturbedingt permanent auf und sind in der Berufseingangsphase, wie gezeigt, besonders massiv. Diese Schwierigkeiten zunächst überhaupt kognitiv zu erfassen und nicht nur zu erleiden, sie daraufhin zu analysieren und zu kategorisieren und zuletzt zu bearbeiten, ist Zeichen einer gelungenen Professionalisierung. Umgekehrt deutet sich bei einer mangelhaften Auseinandersetzung ein verkürztes Berufsverständnis an. Ilien bezeichnet es als „Pseudo-Entparadoxierung“¹⁷¹, wenn Lehrer die strukturbedingten Antinomien des Berufs unsachgemäß behandeln oder ganz ignorieren, um sich ihr berufliches Handeln – vermeintlich – zu erleichtern.

¹⁷¹ Vgl. Ilien (2005), S. 94-105.

4 Subjektivierung als Hemmnis der beruflichen Entwicklung

Nachdem vorangehend die Anforderungen an den Lehrerberuf aus professionstheoretischer Sicht sowie typische Anfängerprobleme aufgezeigt wurden, sollen nun erweiternd dazu generationsspezifische Bewältigungsmuster junger Lehrer analysiert werden. Sie werden sich tendenziell als zusätzliche Belastungen für den Professionalisierungsprozess herausstellen und können sich potenzierend auf die ohnehin problematische Situation der Berufsanfänger auswirken.

Für die generationsspezifischen Professionalisierungsprobleme werden vor allem gewandelte Sozialisationsbedingungen verantwortlich gemacht, die vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse die habituellen Strukturen prägen und neue Mentalitätstypen erzeugen. So wandeln sich die Bedingungen für berufsbiographische Prozesse und die Wahrscheinlichkeit für deviante Bewältigungsmuster beruflicher Anforderungen steigt.

Einen ersten Hinweis auf den Wirkungszusammenhang von Habitus und Leistungserfolg liefern die derzeit populären internationalen Schulleistungstests. Hier wurde wiederholt eine deutliche Korrelation zwischen den Kompetenzen der Schüler und ihren familiären Ressourcen festgestellt. Ist in der Familie ein hohes Maß an kulturellem, sozialen und materiellen Kapital vorhanden, ist die Wahrscheinlichkeit für gute Schulleistungen sehr viel höher als bei ungünstigen Voraussetzungen. Erklärt wird dies mit einer habituellen Passung zwischen Elternhaus und den Anforderungen der Schule.

Der Zusammenhang zwischen Habitus und schulischer Anforderungsstruktur besteht auch bei Lehrern und kann sich bei ungenügender Konvergenz als erhebliches Problem herausstellen. Im Folgenden wird erörtert, inwiefern sich die habituelle Passung von jungen Lehrern zur Institution Schule gewandelt hat und damit eine veränderte Ausgangslage für Professionalisierungsprozesse geschaffen wurde.

In diesem Zusammenhang werden hier Subjektivierungstendenzen als der erste Aspekt generationsspezifischer Professionalisierungsprobleme analysiert. Die Disposition zur Subjektivierung der Denk- und Handlungsmuster, so die Hypothese dieses Kapitels, erweist sich als Hemmnis der beruflichen Entwicklung.

4.1 Subjektkonstitution: Subjektivierung

Mit Bezug auf soziologische Gegenwartsdiagnosen wurde bereits angedeutet, dass sich die gesellschaftlichen Transformationsprozesse auf die Konstitution der Subjekte auswirkt (vgl. Kap. 1.3). Die Folgen für die subjektiv-biographische Ebene werden hier nun konkretisiert.

Als allgemeine und übergreifende Tendenz lässt sich der gesellschaftskulturelle Wandel, den die reflexive Modernisierung hervorbringt, an stark subjektivierten Lebensführungspraktiken ablesen. Die Autonomie- und Subjektivitätszuwächse, mit denen die Individuen im Zuge der gesellschaftlichen Freisetzungsprozesse konfrontiert werden, schlagen sich in selbstbezüglichen Dispositionen nieder. Dabei ergeben sich gleichermaßen Beeinträchtigungen und Risiken für die Subjekte, wie sich auch Chancen eröffnen. Die Subjekte sind gezwungen, neue Fähigkeiten und Strategien zu entwickeln, um diesen Anforderungen zu begegnen.

Die Individuen müssen unter diesen Bedingungen ihre Identität eigenverantwortlich herstellen, Kohärenz und Sinnzusammenhänge selbst konstruieren, die eigene Person verorten und sich Ziele setzen. Dabei sind der subjektivierte Zugriff auf die Umwelt, spezifische Formen der Eigenbeobachtung und des Selbstausdrucks Grundlagen der allgemeinen Lebenspraxis geworden. Die Innenwelt ist nun permanent aktiv und präsent und wird mit ihren Gefühlen, Befindlichkeiten und persönlichen Ansichten zum Referenzsystem der Individuen. Die Subjektivierung ist zu einer (unbemerkten) Maxime der Lebensführung geworden.¹⁷² Eine unübersehbare Modernisierungsfolge besteht also darin, „dass Jugendliche heute von einem hohen Selbstverständlichkeitssockel der Subjektivierung ausgehen können, welcher alltagskulturell schon für sie bereitsteht.“¹⁷³

¹⁷² Vgl. Hafenecker (2005), S. 158-170.

¹⁷³ Ziehe (1994), S. 261.

Subjektivierungstendenzen lassen sich an vielen unterschiedlichen Lebensbereichen konkretisieren, da sie als übergreifende Tendenz Begleiter nahezu aller kulturellen Modernisierungsphänomene sind. An den jugendlichen Zugangsweisen zum Politischen lässt sich beispielhaft veranschaulichen, was mit Subjektivierungstendenzen gemeint ist. Von den acht Modernisierungsphänomenen, die Hafener bei der kursorischen Vermessung der jungen Generation als bedeutsame Entwicklungen skizziert, ist eines die Subjektivierung von Politik. Diese Modernisierungsphänomene stehen in unmittelbarem Zusammenhang zu den kulturellen Veränderungen der Jugendphase, schlagen sich „alltagskulturell und medienvermittelt in der Freizeit“¹⁷⁴ nieder, betreffen aber auch „identitätsrelevante Lebensbereiche wie familiäre Beziehungen, schulisches Leben, Liebesbeziehungen und Arbeitsbeziehungen“¹⁷⁵.

Als Folge zunehmender gesellschaftlicher Offenheiten, Ungewissheiten und Unsicherheiten hat die junge Generation ein sensibles Gespür für eigene Risiken, Betroffenheiten und Zukunftsängste entwickelt. Vormalig Unpolitisches wird in diesem Kontext politisch, denn auch der Alltag der Jugendlichen wird von den gesellschaftlichen Veränderungen erreicht. Die Grenzen des Politischen weichen auf und werden zunehmend zum Gegenstand des subjektiven Ermessens. Dies erfordert Auseinandersetzungen mit neuen Inhalten und in neuen Formen jenseits des etablierten Politikbetriebs. Die Bereitschaft zum Engagement in unkonventionellen Aktionsformen ist in der jungen Generation tatsächlich hoch, das Anknüpfungspotenzial an die traditionelle Politik wird aber gering eingeschätzt. Die Haltung Jugendlicher gegenüber Politikern, Parteien und Verbänden ist eher distanziert und skeptisch. Glaubwürdigkeit und Problemlösungskompetenz wird ihnen häufig abgesprochen.¹⁷⁶

Bezug nehmend auf die Shell-Studie 2002 spricht Hafener in diesem Zusammenhang von einer Generation der „Ego-Taktiker“¹⁷⁷. Damit werden die rationalisierten und subjektivierten Zugänge zu politischen Themen auf eine griffige Formel gebracht. Das, was sich unmittelbar an die eigenen Erfahrungen und Gefühle ankoppeln lässt, was eine subjektive Betroffenheit erzeugt, wird als politisch brisant empfunden und auf der individuellen politischen Agenda nach oben gesetzt.

„Die kulturelle und mentale Subjektivierung der jungen Generation hat als subjektiv-zweckrationales Kalkül (Relationierung von Betroffenheit – Nutzen –

¹⁷⁴ Hafener (2005), S. 170.

¹⁷⁵ Hafener (2005), S. 170.

¹⁷⁶ Vgl. Hafener (2005), S. 173-175.

¹⁷⁷ Hafener (2005), S. 173.

Aufwand) erzwungenermaßen und pragmatisch auch den Umgang mit Politik erreicht.“¹⁷⁸

Darin spiegelt sich ein insgesamt gewandeltes gesellschaftliches Bild vom Subjekt wieder. Das normative Leitbild sieht nun ein rational kalkulierendes, relativ autonomes und selbstverantwortliches Individuum vor.¹⁷⁹

Ein gänzlich einheitliches Bild kann man von den Jugendlichen und ihrem Bezug zur Politik natürlich nicht zeichnen. Auch Hafenegger weist darauf hin, dass die skizzierten Aspekte nur allgemeine Trends darstellen, die zum Teil sogar in widersprüchliche Befunde eingebunden sind. Dennoch zeigen sich hier, auf den Zugang zum Politischen fokussiert, als Kern allgemeine Subjektivierungstendenzen: Wahrnehmung, Beurteilung und Handlung werden vornehmlich durch die eigene Befindlichkeitslage, Betroffenheit und vom individuellen Nutzen geleitet. Dabei handelt es sich um ein habituell verfestigtes Muster.

Dieses Phänomen spielt sicherlich auch für einige Aspekte des Lehrerberufs eine Rolle. Die Mentalitäten junger Lehrer dürften tendenziell auch von subjektivierten Zugangsweisen zum Politischen geprägt sein. Im Rahmen des alltäglichen Unterrichts wird sich das allerdings kaum bemerkbar machen, möglicherweise aber bei Lehrern für das Schulfach Politik. Ihr Unterrichtsstil, die Auswahl der Thematik und ihre didaktische Aufbereitung dürften durch die subjektivierten Zugangsweisen zum Politischen beeinflusst werden, also nicht nur wegen des Mentalitätswandels bei den Schülern, sondern auch bedingt durch eigene Ansichten. Fachdidaktische Ansätze, die als Idealbild einen engagierten, basisdemokratisch denkenden Aktivbürger entwerfen und als Zielvorgabe für den Unterricht positionieren, dürften in den Augen dieser Lehrer nur schwer Akzeptanz finden, weil die theoretischen Implikationen ihren Wertvorstellungen widersprechen.

Auf etwas unspezifischerer Ebene ist es vorstellbar, dass sich die schulinterne und öffentliche Interessenvertretung des Kollegiums sowie Kooperationsformen gewandelt haben. Das Engagement in diesen Bereichen dürfte gerade bei jungen Lehrern stärker von einer subjektiven Kosten-Nutzen-Analyse geprägt sein und weniger von Prinzipientreue oder altruistischen Motiven geleitet sein.

Diesem konkreten Beispiel mit dem Fokus auf das Politische entsprechen Subjektivierungstendenzen in vielen anderen Bereichen. Die Denk- und Handlungsmuster haben insgesamt einen subjektivierten Einschlag bekommen. Der Habitus junger Lehrer ist

¹⁷⁸ Hafenegger (2005), S. 173.

¹⁷⁹ Vgl. Hafenegger (2005), S. 173-175.

dementsprechend „vorbelastet“ und im Folgenden sollen nun konkreter die Konsequenzen dieser Disposition erörtert werden.

4.2 Habitus und Professionalisierungsprozesse

Der Habitusbegriff wurde bereits eingeführt (vgl. Kap 1.1). Nun soll geklärt werden, welche Rolle der Habitus für berufliche Entwicklungsprozesse, insbesondere in Phasen der Konfrontation mit neuen Eindrücken und Anforderungen, spielt. Es geht also um die Frage, inwiefern der Habitus als subjektiver Faktor eine limitierende beziehungsweise begünstigende Funktion bei der Bewältigung spezifischer Anforderungen in der Berufseingangsphase hat.

Im Habitus ist ein transformatorisches Potenzial eingelagert. Er vermag Innovationen zu erzeugen und bisher unbemerkte Alternativen einzubeziehen. Insbesondere in neuen Sozialisationskontexten, wenn die Kongruenz zwischen dem auf ein bestimmtes soziales Feld abgestimmten Habitus und der neuen Handlungssituation gering ist, ist diese Fähigkeit wichtig. Häufig können neue Problemkonstellationen nicht mit altbewährten Mustern beantwortet werden und deshalb ist es notwendig, Transformationsprozesse zu initiieren.¹⁸⁰

Krais/Gebauer sprechen von einem *praktisch kompatiblen Habitus* als Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse. Tritt ein Akteur in ein ihm unbekanntes soziales Feld, muss er zwar nicht unbedingt sofort über den implizit geforderten Habitus verfügen, aber sein Habitus sollte formbar und grundsätzlich geeignet sein, sich in einen *konformen Habitus* konvertieren zu lassen.¹⁸¹

Der Zugriff auf die neuen Handlungsanforderungen wird durch die Schemata des Habitus gesteuert. Lernerfolge stellen sich nur ein, wenn die praktischen Erfahrungen so verarbeitet werden, dass sie das dispositionelle Netz des Habitus zu modifizieren vermögen. Transformationsprozesse ergeben sich also nicht zwangsläufig: „Das heißt auch, dass der Habitus nur Dinge aufnehmen und einbauen kann, für die er bereits eine Art ‚Ankopplungsstelle‘ hat.“¹⁸²

¹⁸⁰ Vgl. Schwingel (1995), S. 64-65.

¹⁸¹ Vgl. Krais/Gebauer (2002), S. 61-64.

¹⁸² Krais/Gebauer (2002), S. 64.

Bourdieu nennt die Veränderungshemmung Hysteresis-Effekt: „die Neigung zum Verharren in ihrem [der Gruppen, PB] Sosein“¹⁸³. Im Habitus ist eben nicht nur ein Innovationspotenzial angelegt, sondern auch ein Schutz vor Krisen und Kritik. Durch unbemerkte Vermeidungsstrategien steuert der Habitus systematisch die Auswahl von Sozialisationsinflüssen und schafft sich so ein Milieu, an das er vorangepasst ist. Die Informationen aus der Umwelt werden so gefiltert, ausgeblendet oder umgangen, dass eine Passung zwischen Habitus und Feld entsteht. Die habituellen Schemata sind also auch Ergebnis eines unbewussten und nicht intendierten Meidungsverhaltens.

„Der Habitus als Grundlage einer selektiven Wahrnehmung von Indizien, die eher zu seiner Bestätigung und Bekräftigung als zu seiner Verwandlung taugen, und als Matrix zur Erzeugung von Reaktionen, die an alle mit den (früheren) Bedingungen seiner Erzeugung identischen oder homologen objektiven Bedingungen vorangepasst sind, wird entsprechend einer wahrscheinlichen Zukunft festgelegt, die er vorwegnimmt und mit herbeiführt, weil er sie direkt aus der *Gegenwart der vermuteten Welt* als der einzigen herausliest, die er je erkennen kann.“¹⁸⁴

Angehende Lehrer treffen zwangsläufig in der Berufseinstiegsphase auf neue Sozialisationskontexte und ungewohnte Herausforderungen. Ihre Denk- und Handlungsmuster sind aber vor allem durch vorberufliche Erfahrungen strukturiert. Die habituelle Passung zwischen subjektiven und feldspezifischen Faktoren erscheint jedoch als entscheidende Voraussetzung für gelingende Professionalisierungsprozesse. Verfügen die Berufsanfänger nicht über einen praktisch kompatiblen Habitus, werden die Sozialisationsbemühungen des Schul- und Lehrerbildungssystems kaum Effekte auslösen. Professionalisierungsprozesse scheinen so nur schwer oder gar nicht angestoßen werden zu können, weil die Betreffenden habituell „blind“ für die entsprechenden Entwicklungsaufgaben sind. Problematische Bewältigungsmuster dürften so entstehen.

Im Idealfall einer allmählichen Transformation des Ursprunghabitus würden hingegen eingeschränkte, naive oder überambitionierte Vorstellungen und Wünsche bearbeitet, modifiziert und sukzessive ersetzt. Ein konformer Habitus, zum Feld Schule passend, entstünde und wäre als Grundlage für berufliche Entwicklungsprozesse geeignet. Der Zusammenhang von Professionalisierungsprozessen und Habitus der Lehrer wird vor allem in den berufsbiographischen Ansätzen berücksichtigt (vgl. Kap. 2.5). Hericks entwickelt in seiner berufsbiographischen Professionalisierungstheorie ein von ihm so genanntes Kanon-Modell für Entwicklungsaufgaben auf der Grundlage von Bourdieus Habitusbegriff und appliziert es auf den Lehrerberuf. Es beinhaltet eine subjektive und

¹⁸³ Bourdieu (1987), S. 117.

¹⁸⁴ Bourdieu (1987), S. 120.

eine objektive Seite. Auf der objektiven Seite sind gesellschaftliche Entwicklungsaufgaben und zugleich mögliche Lösungswege vorgegeben, die an das Individuum herantragen werden. Hericks fasst sie für das Handlungsfeld Schule in den Kategorien Kompetenz, Vermittlung, Anerkennung und Institution zusammen. In die Kategorie Kompetenz fällt zum Beispiel die Entwicklung der Fähigkeit, spezifische und diffuse Anteile in der Lehrer-Schüler-Beziehung ausbalancieren zu können. Die Entwicklungsaufgaben und der Fundus an Lösungsmöglichkeiten sind gesellschaftlich vorgegeben, normativ aufgeladen und damit unhintergebar. Es sind zwingende Herausforderungen, die der Logik des Handlungsfelds inne wohnen und denen sich die Berufsanfänger stellen müssen, wenn sie sich in das Feld einfügen wollen. Missachten sie diese Aufgaben oder missglückt die Bewältigung, laufen sie Gefahr vom Handlungssystem ausgeschlossen zu werden.

Zwischen objektiver und subjektiver Struktur besteht ein Rückkopplungseffekt. Die Seiten verhalten sich komplementär zueinander. Den gesellschaftlich gegebenen Lösungsmöglichkeiten kann das Individuum neue und kreative Wege entgegen stellen. Sie können nun selbst zum gesellschaftlich etablierten Bestand werden, wenn sie sich auch bei anderen Menschen bewähren. Damit tragen die Individuen zum historischen Wandel von gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben und –lösungen bei. Die tradierten Lösungsmöglichkeiten werden permanent erweitert, weiterentwickelt oder ausgemustert. Die Subjekte wirken somit an der Gestalt der objektiven Struktur mit und umgekehrt greifen sie stets auf schon vorhandene Aspekte zurück.¹⁸⁵

Eine wichtige Erweiterung erhält das Modell durch die Annahme, dass die Menschen als Habitusträger immer schon vorgeprägt in den Entwicklungsprozess eintreten. Der Habitus als eine handlungsgenerierende Kategorie beeinflusst also die Wahrnehmung und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben.

„Vermöge des Habitus sind die Angebote der Gesellschaft bzw. des beruflichen Handlungsfeldes zur Bearbeitung und Lösung von Entwicklungsaufgaben nicht jedem Menschen in gleicher Weise zugänglich. Kraft Habitus ist der Bezug des Subjektes auf die Entwicklungsaufgaben und offenen Lösungsmengen vielmehr immer schon ein spezifischer und begrenzter.“¹⁸⁶

Durch die Zusammenführung der Konzepte Habitus und Entwicklungsaufgaben lässt sich die Sicht des Subjekts auf die Entwicklungsprozesse einbeziehen. Es wird so eine

¹⁸⁵ Vgl. Hericks (2006), S. 70-79.

¹⁸⁶ Hericks (2006), S. 77.

Vorstellung davon, wie sich die Lösung von Entwicklungsaufgaben in einer Veränderung des Habitus niederschlägt, greifbar.¹⁸⁷

Hericks interessiert besonders die Entstehung von Innovationen in Bildungsprozessen, also bezogen auf die Berufseingangsphase von Lehrern Kompetenzzuwächse und Habitusveränderungen. Er geht davon aus, dass dies vor allem in Erfahrungskrisen stattfindet, in denen eingespielte Routinen und habituell verfestigte Selbstverständlichkeiten versagen und das Individuum deshalb gezwungen ist, sein Handlungsrepertoire zu erweitern. Die Suchbewegungen nach passenden Handlungsalternativen erfolgt zunächst durch eine spontane Interpretation des Scheiterns und durch einen Vergleich „szenischer bedeutungsgeladener Bilder“¹⁸⁸, die sich aus früheren Erfahrungen speisen. Innovationen entstehen also immer unter dem Rückgriff auf bereits Vorhandenes.

„Die Krisenlösung beschreibt ein Geschehen, das von einer spontanen Passungsreaktion bis hin zu einer durchreflektierten oder strategisch angelegten (wohlerwogenen) Entscheidung reichen kann und das letztlich darauf abzielt, eine [...] ‚funktionierende, reproduktionsfähige Praxisform‘ wieder einzurichten.“¹⁸⁹

Bezogen auf die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben im Lehrerberuf heißt das, dass sich in Krisensituationen die Lösungsmengen um bisher unbemerkte Alternativen erweitern, da das bisherige Handlungsrepertoire nicht ausreicht. Innere Bilder, die sich an Vorstellungen über richtigen und angemessenen Unterricht orientieren, werden mobilisiert, gedanklich erprobt und dann in die Handlung umgesetzt. Subjektiv gefärbte Deutungen und Bearbeitungsformen der Entwicklungsaufgaben entstehen.

Hericks führte in seiner berufsbiographischen Studie zahlreiche episodische Interviews mit Lehrern in der Berufseingangsphase durch und rekonstruiert auf dieser Basis ihre beruflichen Bewältigungsmuster. Er fokussiert dabei insbesondere die habituellen Transformationsprozesse, die sich im neuen Handlungsfeld einstellen und untersucht sie auf ihre Professionalisierungstauglichkeit. Drei von 24 Fällen analysiert er ausführlich. Sie zeigen zunächst, zumindest oberflächlich, einen *konformen Habitus*. Das heißt, dass diese Lehrer Einstellungen, die grundsätzlich zur Institution Schule passen, mitbringen. Es stellt sich aber heraus, dass das weitergehende *transformatorische Potenzial* in einem der Fälle sehr gering ausgeprägt ist, so dass hier die beruflichen Bewältigungsmuster retardieren.

¹⁸⁷ Vgl. Hericks (2006), S. 70-79.

¹⁸⁸ Hericks (2006), S. 85.

¹⁸⁹ Hericks (2006), S. 84.

Die Fälle Ulrich Peters und Nicole Rosenbaum¹⁹⁰ zeigen eindrücklich zwei unterschiedliche Lösungsvarianten für die gleiche Entwicklungsaufgabe. Bei der Herausforderung, Nähe und Distanz zu den Schülern abzuwägen, steht der sensiblen Abgrenzung von Zuständigkeiten der Lehrerin Rosenbaum¹⁹¹ das tendenziell deprofessionalen Konzept der Gefährtschaft von Peters gegenüber. Der Lehrer Peters wird in seinem Unterrichts- und Schülerbild stark von vorberuflichen Erfahrungen geleitet. Er hält sich schon früh für einen geborenen Lehrer und kultiviert ein dezidiert lehrerhaftes Verhalten, etwa den Drang, anderen Menschen Dinge ausführlich erklären zu müssen. In seinen studentischen Nebenjobs als Nachhilfelehrer und Tutor an der Universität bildet sich sein „Erklärerhabitus“¹⁹² und das Selbstbild als Experte und geborener Lehrer weiter aus. In der Schule entwickelt er auf dieser Basis einen lehrerzentrierten Unterricht mit längeren Vorträgen. Er versucht eine enge emotionale Nähe zu den Schülern aufzunehmen, indem er sich als Gefährte der Schüler stilisiert. Er will ihnen empathisch begegnen und ihnen mit Rat und Tat zur Seite stehen. Dabei entwickelt er hohe Beziehungsansprüche an die Schüler.¹⁹³

Gegenüber der Lehrerin Rosenbaum verhindert beim Lehrer Peters die große Veränderungsresistenz der vorberuflich geprägten Gewohnheiten eine erfolgreiche berufliche Progression. Insbesondere die Unterrichtsentwicklung stagniert auf niedrigem Niveau. Der Habitus erweist sich wegen seines geringen Transformationspotenzials als nicht tragfähig für Professionalisierungsprozesse.¹⁹⁴

„Der Fall zeigt, dass die Weigerung des Lehrers, an seinem Unterrichtsbild zu arbeiten, alle vier beruflichen Entwicklungsaufgaben zentral berührt. Anders ausgedrückt: Würde Ulrich Peters die von ihm in den Interviews selbst benannten kritischen Punkte als Aufgaben eigener Entwicklung deuten und annehmen, so würde ihn dies zwangsläufig zu einer Arbeit am eigenen Unterrichtsbild führen.“¹⁹⁵

„Eine *transformatorische Wirkung* in Richtung seiner eigenen Veränderung vermag sein Habitus in den ersten zwei Jahren im Beruf daher nicht zu entfalten, was die herausgearbeiteten deprofessionalisierenden Tendenzen zumindest vorläufig auf Dauer stellt.“¹⁹⁶

¹⁹⁰ Die Namen wurden von Hericks geändert. Beispiele aus dieser Studie werden im Folgenden häufiger zur Illustration herangezogen. Die dargestellten Fälle werden nicht nur als Einzelphänomene begriffen, sondern als Ausdruck von allgemeinen berufsbiographischen Tendenzen in der jungen Lehrerschaft.

¹⁹¹ Der Fall Rosenbaum wird ausführlich in Kap. 6.4 erörtert.

¹⁹² Hericks (2006), S. 240.

¹⁹³ Vgl. Hericks (2006), S. 234-297.

¹⁹⁴ Dazu später mehr, vgl. insbesondere Kap. 4.3.3 und 6.3.1.

¹⁹⁵ Hericks (2006), S. 294.

¹⁹⁶ Hericks (2006), S. 417-418.

Eine schlüssige Interpretation der beruflichen Stagnation ist mit Bezug auf die habituell verfestigten Subjektivierungstendenzen möglich, die eingangs in diesem Kapitel skizziert wurden. Sie erzeugen eine Engführung der Wahrnehmungs- und Handlungsschemata, so dass die Erweiterung der Lösungsmengen in Krisensituationen unterbleibt. Der habitualisierte Selbstbezug schränkt Innovationen ein. Die Stagnation in der beruflichen Entwicklung kann hier als psychologischer Gewinn für den Lehrer ausgelegt werden. Seine Vorstellung von Lehrerrolle und Unterricht mag tendenziell deprofessionell sein, für den Lehrer ergibt sich daraus aber ein stabiles Selbstbild. Die Bewältigungsmuster für die berufliche Anforderungen orientieren sich hier also eher an einem unbemerkten persönlichen Kosten-Nutzen-Kalkül als an den strukturellen Anforderungen der Berufspraxis. Im Folgenden wird diese Interpretation, über den Einzelfall hinausgehend, weiter ausdifferenziert.

4.3 Deprofessionelle Bewältigungsmuster

Berufliche Entwicklungsprozesse werden von den habituellen Dispositionen beeinflusst. Das haben die vorangegangenen Überlegungen zur Struktur des Habitus und zur Entstehung von Transformationsprozessen gezeigt. Das Beispiel des Lehrers Peters veranschaulicht, dass vorberufliche Erfahrungen, die sich als Sediment im Habitus absetzen, deprofessionelle Tendenzen fördern können.

Insgesamt liegt die Vermutung nahe, dass aufgrund der Subjektivierungstendenzen die Wahrscheinlichkeit, dass junge Lehrer mit einem kompatiblen oder gar konformen Habitus in das Sozialisationsfeld Schule eintreten, geringer geworden ist. Darüber hinaus ist mit mehr Schwierigkeiten bei der Initiierung von Transformationsprozessen zu rechnen, weil die beruflichen Erwartungen und Ansprüche seltener direkt in die intendierten Kompetenzen und Haltungen umschlagen, sondern auf diffuseren, stark individualisierten Wegen verarbeitet werden. Die Bedeutsamkeit personenspezifischer Faktoren, so kann im Anschluss an die Hypothese dieses Kapitels formuliert werden, ist bei berufsbiographischen Entwicklungen gestiegen und damit werden Professionalisierungsprozesse komplexer und vielfältiger, weniger steuerbar und vorhersagbar. Aus der Differenz zwischen objektivem Anforderungsprofil und subjektivem Ermessen entstehen problematische Bewältigungsmuster.

Im Folgenden wird erörtert, wie sich die Subjektivierungstendenzen im Einzelnen auf die Professionalisierungsprozesse niederschlagen. Durch unbemerkte habituelle Vermeidungsstrategien und subjektivierte Denk- und Handlungsmuster werden bedenkliche Bewältigungsmuster beruflicher Entwicklungsaufgaben begünstigt. Sie werden als Hartnäckigkeit des Ursprungshabitus (Kap. 4.3.3) und als Engführung des Relevanzkorridors (Kap. 4.3.4) besprochen. Unterstützt werden diese Mentalitätsdispositionen durch Strukturen, die in der systematischen Überforderung in der Berufseingangsphase (Kap. 4.3.1) und in der nachlassenden Bindungskraft von Institutionen (Kap. 4.3.2) verortet werden.

4.3.1 Anfangsschwierigkeiten als Symptome problematischer Transformationsprozesse

Die typischen Probleme, die Lehrer in der Berufseingangsphase schildern, stellen deutliche Symptome krisenbehafteter Transformationsprozesse dar. Die Sozialisation im neuen Umfeld verläuft keineswegs reibungslos, sondern ist mit Irritationen und Erfahrungskrisen verbunden. Die Berufseingangsphase wird meist als sehr belastend empfunden und geht mit Beeinträchtigungen der psychischen und physischen Gesundheit einher. Gefühle der unzureichenden Befähigung und des Unbehagens begleiten viele Berufsanfänger. Insgesamt erweist sich diese Phase als strukturelle Überforderung, die ihre Ursachen auf mehreren Ebenen hat: sehr hohe Arbeitsintensität, Probleme durch ungewohnte Handlungsherausforderungen, insbesondere mit der Klassendisziplin, diffuse Rollenzuschreibung, prekäre Organisation des Referendariats (vgl. Kap. 3). Diese Situation regt zur kreativen Überarbeitung und Erweiterung der Lösungswege für Entwicklungsaufgaben an, kann aber auch genau umgekehrt Vermeidungsstrategien begünstigen.

In dieser Situation, in der großer Erwartungsdruck, hohe Ereignisdichte, unzureichende Antizipationsfähigkeiten und marginale Reflexionsmöglichkeiten kumulieren, wird der Rückgriff auf intuitive und wenig durchdachte Wahrnehmungs- und Handlungsmuster wahrscheinlich. Sie haben eine situativ entlastende Funktion, weil die Akteure sich mit diesen bewährten Mitteln auf sicherem Terrain bewegen. Die Schutzfunktion des Habitus minimiert die Akkomodation zur Stabilisierung seiner eigenen Strukturen.

Allerdings lassen sich die vorberuflichen Denk- und Handlungsmuster kaum direkt an die Bearbeitung beruflicher Entwicklungsaufgaben anbinden. Eine allmähliche

Transformation der habituellen Muster wäre in diesem Sinne angebracht. Der subjektive Resonanzraum für solche Veränderungen und damit die Voraussetzung für Professionalisierungsprozesse ist aber wegen der überfordernden Arbeitssituation eingeschränkt.

4.3.2 Nachlassende Sozialisationsrelevanz von Institutionen

Um die Transformationsprozesse von Berufsanfängern beurteilen zu können, ist auch ein Blick auf die objektiven Strukturen wichtig. Transformationsprozesse sind nicht nur von subjektiven Faktoren abhängig, sondern auch von Impulsen und Möglichkeiten der Umwelt. Es ist zu überlegen, ob das Handlungsfeld Schule überhaupt wirkungsmächtig genug ist, um die ursprünglichen Habitus der Lehrer verändern zu können.

Die Sozialisationsrelevanz von Institutionen hat allerdings im Zuge der kulturellen Modernisierung insgesamt nachgelassen. Als Entinstitutionalisierung und Enttraditionalisierung wird die Abnahme der gesellschaftlichen Bindungskräfte bezeichnet. Die schwindende gesellschaftliche Inklusion befördert Subjektivierungstendenzen und damit eine Pluralisierung und Differenzierung der Zugriffsweisen auf funktionale Teilsysteme. Die Sozialisationsrelevanz der Lehrerbildung und des Arbeitsfeldes Schule müssen vor diesem Hintergrund kritisch betrachtet werden.

In Bezug auf die Schüler wird die Sozialisationsrelevanz der Institution Schule schon länger als nachlassend und weniger steuerungsfähig eingeschätzt.

„Schule als *Sozialisationsinstitution* verliert an Kraft, die Persönlichkeiten der Schüler zu prägen und zu binden; Schule als *Bildungsinstitution* kann sich weniger als früher darauf stützen, dass es außerschulische ‚Frequenzen‘ gibt, auf denen kulturelle Überlieferung lebensweltlich mitläuft; und Schule als *öffentliche Institution* ist mit dem Phänomen konfrontiert, dass die Schüler die Deutungs- und Bewertungsmaßstäbe aus ihren privaten Eigenwelten ungefiltert in die Schule mitbringen.“¹⁹⁷

Insofern sind schulische Bildungsprozesse schwieriger geworden. Die Schüler können sich den institutionellen Absichten entziehen.

„Ein *intentionaler Durchgriff* auf die Persönlichkeit des Schülers gelingt deshalb erfahrungsgemäß in viel geringerem Ausmaß als im Bereich des fachlichen Lernens.“¹⁹⁸

Für den schulischen Handlungsrahmen werden die geschwundenen Bindungskräfte an einem Wandel der symbolischen Repräsentation deutlich. Die Stichworte *Aurazerfall* und *Informalisierung* bezeichnen zwei ähnliche Tendenzen, die zu einer Erosion des

¹⁹⁷ Ziehe (2005b), S. 196.

¹⁹⁸ Ziehe (2005b), S. 197.

traditionellen, kulturell verankerten Schulbilds führten und damit die spezifischen Bindungskräfte schwinden ließen.

Mit dem Begriff Aura ist ein kulturell präsentenes Vorverständnis von Schule und Lehrerrolle gemeint, das bis in die 1960er Jahre die Wahrnehmung und den Umgang mit dieser Institution prägte. Diese gesellschaftliche Normalitätserwartung von Schule umfasste das Bild vom Lehrer als Autoritätsperson, die Legitimierung des Bildungskanons, ein fest verankertes Generationsverhältnis sowie subjektive Leistungsideale. Vor dem Hintergrund dieser Selbstverständlichkeiten fanden Unterricht und Schulleben statt. Schule und Lehrer konnten von einer kulturellen Gratisproduktion zehren.

Mittlerweile hat sich der symbolische Rahmen von Schule gewandelt. Kulturelle Entwertungsschübe ließen die traditionelle Aura zerbrechen und änderten das gesellschaftliche Bild der Institution radikal. Die auratische Bindungskraft muss nun situativ und individuell durch einzelne Lehrer oder als gemeinsame Anstrengung des Kollegiums hergestellt werden. Die schulische Arbeit wird nun nicht mehr automatisch über kulturelle Leitbilder legitimiert. Die Lehrer müssen über die Beziehungsarbeit und Vermittlungsleistungen gegenüber den Schülern ihre Autorität und die Akzeptanz für Unterrichtsinhalte mühsam herstellen. Die gesellschaftliche Beimessung von Legitimität und Relevanz zum schulischen Handlungsfeld ist insgesamt geringer und uneinheitlicher geworden.¹⁹⁹

Eng mit dem Aurazerfall verbunden sind Informalisierungstendenzen. Auch dies ist ein gesellschaftliches, alltagskulturell getragenes Phänomen, das sich in der Schule bemerkbar macht. Damit sind zwischenmenschliche Verhaltensformen gemeint, die von Nähe und Intimisierung geprägt sind und institutionelle Beziehungsmuster marginalisieren. Die Betroffenen öffnen sich füreinander, bieten Einblicke in das Innenleben, offerieren Emotionen und Authentizität. Institutionell eingezogene Grenzen werden abgebaut, der Sinn für die Angemessenheit distanzierter Umgangsformen geht verloren. Unter dieser Maßgabe wird die „ganze Person“ Gegenstand der Interaktion und die Unterscheidung zwischen öffentlicher und privater Sphäre verschwimmt.²⁰⁰

Durch beide Tendenzen entgleiten der Institution Schule eigenwüchsige Sozialisationsstrukturen, denn die Binnenverhältnisse werden der Alltagskultur angepasst. Die spezifische system-funktionale Dimension der Schule kann wegen der gesellschaftlichen Entwertungsschübe, die sich im Aurazerfall und der Informalisierung zeigen, nur noch begrenzte Sozialisationsrelevanz entfalten.

¹⁹⁹ Vgl. Ziehe (1991), S. 77-91.

²⁰⁰ Vgl. Ziehe (1991), S. 100-106.

Mit dem Vokabular der Systemtheorie lassen sich diese Entwicklungen auf einer allgemeineren, gesamtgesellschaftlichen Ebene weiter ausführen.²⁰¹ Die moderne Gesellschaft wird unter dieser Perspektive vor allem unter dem fortschreitenden Prozess sozialer Differenzierung analysiert. Sie ist durch den Verlust eines Zentrums, im Sinne einer überwölbenden Gesamtbeschreibung ihrer selbst, geprägt. An seine Stelle treten funktionale Teilsysteme. Sie sind als spezifische gesellschaftliche Funktionsträger unersetzlich und existieren mit ihrer jeweils eigentümlichen, zu anderen Teilsystemen inkompatiblen Perspektive, in einem nicht-hierarchischen Verhältnis nebeneinander.

Dies hat Folgen für die soziale Integration der Individuen. Eine Vollinklusion ist unter diesen Bedingungen nicht mehr möglich, die soziale Integration erfolgt über die einzelnen funktionalen Teilsysteme. Die Ansprüche an die Individuen sind dadurch gestiegen: Sie sind abhängig von den Teilsystemen und rollenspezifischen Erwartungen ausgesetzt. Der soziale Inklusionsanspruch und die funktionalen Erfordernisse der Teilsysteme haben sich verstärkt, umgekehrt ist dabei die gesamtgesellschaftliche Exklusion fortgeschritten, sodass die Bindungskräfte insgesamt nachgelassen haben. Die Individuen sind sozial ortlos geworden, die „ganze Person“ wird nicht mehr integriert.

„In der funktional differenzierten Gesellschaft gibt es keine Orte, an denen Individuen eine Komplettdefinition der eigenen Individualität aufgreifen könnten. [...] Die Markierung und Ausgestaltung individualistischer Identität wird zur Angelegenheit des Einzelnen, oder in anderen Worten: in das psychische System ausgelagert.“²⁰²

Angesichts der Autonomie und der Eigendynamik der Teilsysteme sind die Individuen gezwungen vor allem auf die Nichtzugehörigkeit zu rekurrieren. Unter diesen Bedingungen entsteht eine „Exklusionsindividualität“²⁰³. Als sogenannte autopoietische Systeme gehören die Individuen keinem der Teilsysteme vollständig an. Die Subjektivität wird unter diesen Bedingungen aufgewertet, denn die Ausgestaltung der individuellen Identität ist in die Obhut der Einzelnen übermittlelt worden. Sie entsteht unter der Gegensätzlichkeit von Inklusionsbedingungen der Teilsysteme und individualistischen Optionen und Ansprüchen.

„Diese permanente Bestrebung, die vorgefundenen Rahmenbedingungen (das, ‚was von selbst geschehen würde‘) nach individuellen Anspruchspräferenzen (das, ‚was das Individuum vorzieht‘) neu zu formatieren, ist die alltägliche Irritation, die von modernen Individuen in das kommunikative Geschehen eingeschrieben wird.“²⁰⁴

²⁰¹ Vgl. Luhmann (1993), S. 154-165 und Gensicke, D. (2006), S. 7-15.

²⁰² Gensicke, D. (2006), S. 10-11.

²⁰³ Luhmann (1993), S. 160.

²⁰⁴ Gensicke, D. (2006), S. 15.

Die Abweichungsspielräume der Individuen haben sich vergrößert. Institutionelle Totalitätsansprüche laufen dagegen ins Leere. Die Bindungskräfte und die Sozialisationsrelevanz einzelner Institutionen sind geringer, mithin marginal, geworden. Durch die Partizipation von Subjekten mit individualisierten Ansprüchen steigt die Möglichkeit der devianten Sozialisation beziehungsweise von gänzlich scheiternden Übertragungsprozessen.

„Aber das heißt nicht, daß man Sozialisation als einfache Strukturübertragung aus der Gesellschaft in die psychischen Systeme begreifen könnte. Die psychische Autopoiesis kann sich auch dadurch strukturieren, daß sie nicht tut, was ihr gesagt wird, sondern soziale Muster konterkariert. Diese Möglichkeit wird mit zunehmender psychischer Komplexität eher steigen als fallen, weil dann auch in der Negation immer noch Ordnung und Anschlußmöglichkeiten vorgegeben sind.“²⁰⁵

Konkret auf das Teilsystem der Lehrerbildung und der Institution Schule bezogen heißt das, dass die hier vorhandenen spezifischen Perspektiven und Ansprüche mit denen anderer Systeme in Konkurrenz stehen. Die Differenzierung der modernen Gesellschaft hat neue Subsysteme neben das Erziehungssystem treten lassen, die mit anderen Handlungslogiken gleichberechtigt auf die Individuen einwirken. Die Ambitionen, Transformationsprozesse bei Berufsanfängern zu initiieren, müssen sich daher auf der individuellen Anspruchsmatrix der Betroffenen behaupten und können gar von ihnen abgewählt werden. Es ist relativ unklar, wie die Berufsanfänger als selbstreferentielle Eigensysteme die Sozialisationseinflüsse und intendierten Absichten aufnehmen und verarbeiten. Zwischen Absichten und Wirkungen besteht ein indirektes und keineswegs kausales Verhältnis. In der Berufseingangsphase muss unter der Maßgabe der Intensivierung dieser Prozesse mit zusätzlichen Irritationen und Friktionen bei der Bearbeitung von beruflichen Entwicklungsaufgaben gerechnet werden.

4.3.3 Beständigkeit vorberuflicher Gewissheiten

Als Habitusträger sind junge Lehrer immer schon „vorbelastet“, wenn sie mit beruflichen Aufgaben konfrontiert werden. Ihr Ursprungshabitus sollte sich im Idealfall rasch dem institutionellen Habitus anpassen, doch können die Transformationsprozesse behindert werden, zum Beispiel durch den überfordernden Charakter der Berufseingangsphase und der generell nachlassenden Wirkungskraft von Institutionen. Daneben wirken aber auch subjektive Faktoren auf eine Unterdrückung der neuen Sozialisationseinflüsse

²⁰⁵ Luhmann (1993), S. 163.

hin. Im Habitus sind, wie gezeigt, Vermeidungsstrategien angelegt. Um sich gegen Krisen und Kritik zu schützen, selektiert der Habitus die Umwelteinflüsse. Die Reize der objektiven Seite dringen nicht ungefiltert in das subjektive Bewusstsein vor.

Dieser Aspekt lässt sich auch identitätstheoretisch weiter ausführen. Kaufmann stellt in seinem Identitätskonzept²⁰⁶ zwei Seiten dar: Neben den schnell wechselnden Selbstbildern, den sogenannten UKO-Identitäten, trägt auch die narrative Identität, mit der ein geschlossenes Sinngefüge hergestellt wird, zum Identitätsprozess bei. Das Individuum verarbeitet im zweiten Modus die objektiven Ereignisse durch einen kognitiven Filter und konstruiert so eine kohärente Geschichte des Lebens um die Achse der Identität. Bruchstückhafte Sequenzen werden zu einer zusammenhängenden und sinngebenden Selbstnarration verknüpft. Es sind also weniger die tatsächlichen Ereignisse im Leben des Individuums, sondern vielmehr die kognitiv gefilterten Reflexionsprozesse, die den Identitätsprozess prägen.

„Die Vorstellung, dass eine Kontinuität besteht, ist wichtiger als der Wahrheitsgehalt der Inhalte. Es wird [...] ein Band um des Bandes willen geknüpft.“²⁰⁷

Besonders in neuen Handlungssituationen ist das Bedürfnis nach Kontinuität groß.

„Das ist vor allem dann der Fall, wenn das Ego plötzlich einem völlig neuen Sozialisationskontext gegenübersteht. Dann muss es dringend und um jeden Preis an den roten Faden dessen wiederanknüpfen, was in seinem bisherigen Leben sinnhaft war. Als würde es sich dieselbe Geschichte weitererzählen.“²⁰⁸

Mit diesen Ausführungen zur Identitätstheorie lässt sich die Hartnäckigkeit vorberuflicher und damit häufig deprofessioneller Unterrichts- und Lehrerkonzepte, wie sie exemplarisch der Fall Ulrich Peters der Studie von Hericks offenbart, besser verstehen. Vor allem wenn der Berufswunsch schon lange gehegt wird, was in der Regel mit Beginn des Studiums der Fall ist, häufig aber auch schon zu einem früheren Zeitpunkt in der Biographie entsteht, legen sich die Individuen berufsvorbereitend Selbstkonzeptualisierungen für die imaginierte zukünftige Berufstätigkeit an. Diese werden im Sinne einer kohärenten Selbsterzählung an die bisherigen Sozialisationserfahrungen und identitären Selbstbilder angeknüpft, also mit einem bereits fest verwurzelten Gefüge von Denkschemata, subjektiven Wünschen und Gewissheiten verwoben. Im Fall Ulrich Peters zeigen sie sich in den Interviewpassagen, in denen er sein Selbstbild als geborener Lehrer und seinen Erklärerhabitus begründet.

²⁰⁶ Dazu später mehr, vgl. Kap. 6.1.2.

²⁰⁷ Kaufmann (2005), S. 164.

²⁰⁸ Kaufmann (2005), S. 164.

„Hab dann im Hauptstudium beschlossen, dass ich Lehrer werden, nein, dass ich Lehrer bin und jetzt nur noch die staatliche Befähigung dazu brauche, hm, dieses (?). Für mich war klar, so Lehrer, das ist so 'n Typ, das ist man oder nicht.“²⁰⁹

„Und natürlich auch, indem mir Freunde gesagt haben, ich hätte so was Lehrerhaftes an mir, dieses, ehm, na ja, immer erklären wollen. Vielleicht auch manchmal 'n bisschen was besserwisserisch, (langsam) Besserwisserisches, ich glaube so heißt das. Ehm, ja zumindest den, den Drang, wenn irgendjemand 'ne Frage hat, die dann auch ausführlichst zu erklären, wenn ich 's weiß.“²¹⁰

Man kann also keineswegs als Regelfall davon ausgehen, dass die Intentionen des Lehrerbildungssystems und die sozialisierende Wirkung des Schulsystems direkt und unverändert von den Berufsanfängern inkorporiert werden. Dies wäre im Sinne einer Professionalisierung und Entwicklung einer normativ fundierten Berufskultur wünschenswert, angesichts der tiefen Verwurzelung habitueller Dispositionen aber nicht zwangsläufig zu erwarten. Hericks zeigt sich dennoch zunächst vorsichtig optimistisch, dass dies möglich ist.

„Dessen [Des Habitus, PB] Umstrukturierung in Richtung auf eine professionelle Wahrnehmung und Bearbeitung der beruflichen Entwicklungsaufgaben müsste aber im und durch das Handlungsfeld Schule selbst erfolgen. So ist zunächst einmal zu fragen, ob dieses Handlungsfeld überhaupt so ‚wirkungsmächtig‘ ist, um den lebensgeschichtlich tiefverwurzelten Habitus eines Menschen verändern zu können. Ich vermute jedoch, dass dies der Fall ist: Biographisch angelegte Lehrerstudien [...] belegen, dass die Schule für junge Lehrkräfte in den ersten Berufsjahren in der Tat häufig die zentrierende und prägende Mitte der eigenen Existenz ist.“²¹¹

Tatsächlich bestätigt die Auswahl an Lehrerstudien, die im dritten Kapitel vorgestellt wurde, dass der Beruf anfangs als eine enorme Beanspruchung erfahren wird. Der Schluss, dass die Institution Schule aufgrund der Tatsache, dass sie den Mittelpunkt der Existenz darstellt, automatisch einen positiven, also professionalisierenden Einfluss auf den Habitus hat, scheint aber dennoch zu euphemistisch und undifferenziert zu sein. Die Annahme einer ganz und gar transformationsmächtigen Institution stellt zunächst die typischen Anfängerproblemen im Lehrerberuf in Abrede, weil sich Friktionen bei einer automatischen Zurichtung auf den Beruf nicht ergeben würden. Darüber hinaus werden die institutionellen Bindungskräfte überschätzt, die im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung geschwunden sind.

Ein weiterer Grund für die Unangemessenheit dieser Vorstellung liegt aber auch in der Involvierung subjektiver Faktoren in den berufsbiographischen Entwicklungspro-

²⁰⁹ Hericks (2006), S. 235. Hinweise zur Transkription sind bei Hericks (2006), S. 496 zu finden.

²¹⁰ Hericks (2006), S. 256.

²¹¹ Hericks (2004), S. 130.

zess. Diesem Ansatz der Professionalisierungsforschung ist eigentlich auch Hericks verpflichtet, umso mehr verwundert sein zwar vorsichtig formuliertes, aber dennoch pauschalisierendes Urteil. Nicht nur der „externe Sozialisationsdruck der verschiedenen Institutionen“²¹² wird hier für den Verlauf der Berufsbiographie verantwortlich gemacht, sondern darüber hinaus auch das „Durcheinander-Wirken von situations- und personenspezifischen Faktoren“²¹³ (vgl. Kap. 2.5).

In einer Studie über die Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern haben Hericks/Kunze dementsprechend festgestellt, dass weniger die Bemühungen von Hochschullehrern und Studienseminarleitern in der Lehrerbildung Wirkung zeigen, sondern dass vielmehr die beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen der jungen Lehrer durch den Filter der eigenen Biographie aufgebaut werden. Subjektive Konstruktionen sind bei der Herstellung von Sinnhaftigkeit und Stringenz im Lehrerhandeln viel bedeutsamer als die beruflichen Sozialisationsinstrumente.²¹⁴ Hier verweisen Hericks/Kunze wieder auf den Fall Ulrich Peters. Sein im studentischen Nebenjob als Nachhilfelehrer entwickeltes Selbstkonzept und seine subjektive Vorstellung von „richtigem“ Unterricht setzt sich in der Berufseingangsphase fort und behauptet sich hartnäckig gegen die Anforderungen professioneller Entwicklungsaufgaben.

„Studierende, Referendare und Berufsanfänger arbeiten sich an der objektiven Strukturierung der Lehramtsausbildung ab und nehmen deren Anforderungen und Anregungen auf dem Hintergrund subjektiver Berufsvorstellungen und Idealbilder vom Lehrersein als sinnvoll oder sinnlos, passend oder unpassend wahr.“²¹⁵

Die Studie von Volkmann zum Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf das berufliche Handeln bestätigt diese Erkenntnis und differenziert sie weiter aus. Die Autorin untersucht den Einfluss biographisch verfestigter Wissensbestände auf die Professionalisierung von Sportlehrern.

Der Fokus auf das Fach Sport bietet sich deshalb für die Untersuchung an, weil hier in besonderem Maße anzunehmen ist, dass die sportliche Betätigung schon in der Kindheit und Jugend einen wichtigen, zumeist positiv besetzten Erfahrungsbereich für die Pädagogen dargestellt hat. Dieser subjektive Erfahrungshorizont wird in das Studium

²¹² Terhart (1992), S. 125.

²¹³ Terhart (1992), S. 125.

²¹⁴ Vgl. Hericks/Kunze (2002), S. 406-412.

²¹⁵ Hericks/Kunze (2002), S. 412.

mit eingebracht und bildet eine Interpretationsfolie für den weiteren beruflichen Werdegang.

„Bereits in der Primärsozialisation werden Habitualisierungsprozesse angebahnt, die in Bezug auf die Einstellung zum Sport aber auch zu Schule und Unterricht maßgeblich sind. Wie schwer es ist, habituelle Muster zu irritieren bzw. wie überdauernd diese funktionieren, konnte insbesondere am Fall ‚Marlene Auerbach‘ gezeigt werden. Irritationen werden größtenteils vermieden, so dass die ursprüngliche Habitualisierung das weitere biographische Projekt strukturiert. Eine einmal entwickelte Grundhaltung zum Sport und seiner ‚adäquaten‘ Ausübung wird beibehalten und auf das berufliche Feld des Schulsports übertragen.“²¹⁶

In der Studie konnten drei unterschiedliche Prototypen von Anschlussverhältnissen rekonstruiert werden: Der *integrative Typus* überträgt das erworbene biographische Wissen ohne weitere Veränderungen auf die Schulsituation und entwickelt eine gesamtbiographisch einheitliche Perspektive auf das Feld Sport. Der *kontrastive Typus* entwickelt seine beruflichen Habitualisierungen eher gegen die Erfahrungen der primären Sozialisation. Er grenzt das biographische Wissen von den Erfahrungen im beruflichen Feld konsequent ab. Bei dem *komplementären Typus* spielt das biographische Wissen schließlich eine geringere Rolle als Orientierungsrahmen für die Ausbildung und Beruf, denn es wird explizit mit dem konzeptionellen Wissen des Studiums verbunden. Es ergibt sich hier eine Passung zwischen persönlichen Bedürfnissen und den strukturellen Anforderungen des Berufs.²¹⁷

Das heißt, dass Lehrer viel stärker als es sich die Ausbildungsinstitutionen vermutlich wünschen und annehmen, mit Hilfe individueller Konstruktionen und Konzepten agieren. Die empirische Studie von Terhart u. a. zeigt auf, dass nur 15,5% der befragten Lehrer angeben, sich bei pädagogischen Entscheidungen an dem zu orientieren, was sie in der zweiten Ausbildungsphase gelernt haben.²¹⁸ Die berufliche Sozialisation erweist sich als nur mäßig wirkungsvoll, während das subjektive Reservoir von Erfahrungen, Kompetenzen und Wünschen, das das Individuum mit in den Entwicklungsprozess einbringt, große Bedeutsamkeit entfaltet. Die Wege in den Beruf sind dementsprechend vielfältig und unterscheiden sich nach den subjektiven Motivationen und Ausgangslagen der Berufseinsteiger. Die berufsbiographischen Pfade werden durch ein komplexes Wechselverhältnis von (objektiven) Anliegen der Institution und (subjektiven) Sinnkonstruktionen der Betroffenen bestimmt. Zu diesem Schluss kommt auch Terhart:

²¹⁶ Volkmann (2007), S. 215.

²¹⁷ Vgl. Volkmann (2007), S. 216-232.

²¹⁸ Vgl. Terhart u. a. (1994), S. 196.

„Die eigene Erfahrung sowie das daraus abgeleitete persönliche Erfahrungswissen hat anscheinend eine stärkere handlungsbestimmende Kraft als das erziehungswissenschaftliche bzw. schulpädagogische Wissen aus dem Studium oder die Erfahrungen aus dem Referendariat.“²¹⁹

Zu dieser Erkenntnis passen auch weitere Fallrekonstruktionen aus Hericks späterer Studie. Der Lehrer Fabian Zimmer kommt zum Beispiel in den Interviews wiederkehrend auf seine „weltverbesserlichen Vorsätze“²²⁰ zu sprechen. Der Lehrer fokussiert dabei die institutionellen Rahmenbedingungen des Berufs und entwickelt Vorstellungen von idealen Zuständen, um seine pädagogische Programmatik umsetzen zu können. Er stößt allerdings in seiner Einsatzschule auf unbefriedigende Umstände, die seine Ambitionen konterkarieren. Statt Klassenlehrer in einer Integrationsklasse zu werden, wie er es sich gewünscht hat, muss er eine heterogene Regelklasse gemeinsam mit einer ihm unsympathischen Kollegin übernehmen. Zudem fehlt ein fester Klassenraum. Unter diesen Verhältnissen vermeint er seine Stärken, die er in der idealistischen Berufsmotivation verortet, nicht abrufen zu können. Seine Misserfolge im Unterricht schiebt er fortan auf die ungenügenden institutionellen Voraussetzungen und erkennt nicht seine eigenen ungenügenden Kompetenzen. Der Professionalisierungsprozess regrediert, denn die unerfüllte berufliche Motivlage wird für den Lehrer zum Grund für Passivität.²²¹

Beide Lehrer, Peters und Zimmer, verschließen sich einem Professionalisierungsprozess, indem sie hartnäckig an ihren ursprünglichen Einstellungen und Idealbildern festhalten. Unbemerkt setzen sie ihr stabiles Selbstbild als Schutz vor Kritik und Verunsicherung ein und manifestieren so den Grund für ihre Misserfolge. Die berufliche Entwicklung stagniert deshalb auf einem niedrigem Niveau.

Neben diesen verdeckten deprofessionalen Denk- und Handlungsmustern, die für die Betroffenen außer in einem diffusen Unbehagensgefühl nicht weiter erkennbar sind, zweifeln viele angehende Lehrer auch offen an ihrer Befähigung.

Die Studie von Rauin belegt, dass der Ursprungshabitus bei zahlreichen angehenden Lehrern tatsächlich problematisch ist. Unter den Lehramtsaspiranten, so stellt er fest, ist ein großer Teil mit ungeeigneten Voraussetzungen. In einer Längsschnittstudie befragte der Autor 1100 Lehramtsstudenten zu Beginn des Studiums, nach sechs Semestern, am Ende des Referendariats und nach vier Jahren beruflicher Tätigkeit. Dabei wurden Selbsteinschätzungen zu berufsbezogenen Kompetenzen, fachlichem Wissen und motivationalen Aspekten erfasst. Es zeigt sich, dass ein großer Teil der (zukünftigen) Lehrer

²¹⁹ Terhart (2006), S. 45.

²²⁰ Hericks (2006), S. 433.

²²¹ Vgl. Hericks (2006), S. 433-435.

keineswegs „geborene Erzieher“ sind, also Menschen, die mit einem günstigen Ursprungshabitus ausgestattet sind. Immerhin 27% der Befragten wird der Gruppe der *risikant Studierenden* (Typ 1) zugeordnet, die in nahezu allen Skalen unterdurchschnittliche Werte erreicht und deshalb als wenig geeignet für den Beruf erscheint. Weitere 35%, die *Pragmatiker* (Typ 3) zeigen zumindest teilweise bedenkliche Einstellungen. Ihre Werte liegen zwar meist im Durchschnitt, sie rekurrieren bei der Entscheidung für die Lehramtslaufbahn aber häufig auf pragmatische und hedonistische Motive. Dies erscheint ebenfalls tendenziell ungeeignet für diesen Beruf. Nur die Gruppe der *Engagierten* (Typ 2) mit einem Anteil von 38% bescheinigt sich positive Attribute.

Im Laufe der Ausbildung verringerte sich der Anteil der wenig prädestinierten Aspiranten erwartungsgemäß etwas, doch machen auch zu späteren Zeitpunkten die Studierenden oder Lehrer mit ungünstigen Persönlichkeitsmerkmalen einen erheblichen Anteil aus. Für sie stellt das Lehramtsstudium häufig nur eine Notlösung dar und im Beruf sind sie dann schnell überfordert.²²²

„Wir sind aber überrascht, wie groß der Anteil der weniger zielstrebigen und nach eigener Einschätzung weniger geeigneten Studierenden (Typ 1) ist, die sich etablieren können.“²²³

Ungünstige Ausgangsvoraussetzungen und problematische Transformationsprozesse sind keineswegs Einzelfälle. Als allgemeine Tendenz kann man formulieren, dass die praktische Kompatibilität des Habitus bei Berufsanfängern niedriger ausgeprägt ist, seiner Wandlungsfähigkeit höhere Hürden gesetzt sind und zur institutionellen Konformität der Weg weiter und beschwerlicher ist.

Vor dem Hintergrund der geschilderten modernisierungsbedingten Subjektivierungstendenzen wird dies verstehbar und erweist sich zugleich als zunehmende Problematik. Unter diesen Voraussetzungen dürfte die Hartnäckigkeit der vorberuflichen Dispositionen sehr viel stärker geworden sein. Die alltagskulturell verfestigte und habitualisierte Subjektivierung des Weltzugriffs konfrontiert die Lehrerbildung zunehmend mit latent veränderungsunwilligen beziehungsweise auch –unfähigen Kandidaten.

Die Bemühungen um eine Habitustransformation können sich gar als kontraproduktiv erweisen. Werden Ansprüche, die im Widerspruch zu den Selbstüberzeugungen stehen, dauerhaft und nachdrücklich an Individuen herangetragen, haben sie das Potenzial die Identität zu erschüttern und können, wenn die Frustrationstoleranz gering ist, als übergriffig und demotivierend erlebt werden. Der „rote Faden“ der Identität droht ge-

²²² Vgl. Rauin (2007), S. 60-64.

²²³ Rauin (2007), S. 63.

kappt zu werden. In dieser Situation liegt es für die Betroffenen nahe, zum Erhalt der existenziellen Notwendigkeit einer stringenten und sinnhaften Identität, sich auf ihre ursprünglichen, intuitiv vertrauten Konzepte zu versteifen und die an sie gerichteten Ansprüche kreativ so umzudeuten, dass ihr Selbstbild bestätigt wird. Die in der beruflichen Zeit angelegten Sinnkonstruktionen und Selbstkonzeptualisierungen erweisen sich als Hemmnis für Professionalisierungsprozesse.

Die habituelle Disposition zur Subjektivierung und zum Vermeidungsverhalten stören die beruflichen Entwicklungsprozesse empfindlich. Sie sind nicht nur als normale Reaktion auf ein neues Sozialisationsumfeld zu verstehen, sondern konstruieren als generationsspezifisch ausgeprägte Betroffenheit neue Professionalisierungsprobleme.

4.3.4 Eigenwelten als Relevanzkorridor

Die gewachsenen Differenzen zwischen subjektiver Sichtweise und der objektiven Umwelt und dem dadurch entstandenen großen Abschottungspotenzial der Individuen fasst Ziehe mit dem Begriff der „mentalen Eigenwelten“²²⁴ zusammen. Diese, vor allem die Jugend betreffenden, mentalen Eigenwelten sind fest mit der alltäglichen und allgegenwärtigen Populärkultur verzahnt, aus der sich Jugendliche die Versatzstücke für die Ausstattung ihrer Eigenwelten ziehen. Die Auswahl der Elemente ist dabei recht beliebig und offen. Die Individuen können je nach ihren Vorlieben aus einer schier unermesslichen Menge offensiv offerierter Angebote schöpfen. Die thematische Fokussierung einer einzelnen Subkultur, die früheren Generationen zeitlich und räumlich begrenzte Fluchten aus der Erwachsenenwelt ermöglichte, ist aber selten. Dagegen besteht eher eine kontinuierlich und dynamische Konstruktionsarbeit mit einzelnen Fragmenten, die sich aus unterschiedlichsten Bereichen zusammensetzen. Die Populärkultur prägt als Normalitätserwartung und –erfahrung nachhaltig die Mentalitäten der Jugendlichen. Die Hochkultur wird dagegen marginalisiert.²²⁵

„In dieser Lage nehmen sich die Individuen eher die Position kultureller ‚Selbstversorger‘ ein. Sie nehmen den Mix aus Symbolen, Zeichen, Deutungsmustern und Verhaltensstilen, die die Populärkultur im Angebot bereit hält, zur Kenntnis, schmelzen diese aber im eigenen alltäglichen Leben und in den eigenen ‚Szenen‘ nach subjektiven Vorlieben ein. Sie übernehmen nicht die Fertigteile der Populärkultur, sondern sie verwenden sie. Die Individuen bauen sich ihre mentalen Eigenwelten.“²²⁶

²²⁴ Ziehe (2005b), S. 202.

²²⁵ Vgl. Ziehe (2005b), S. 200-202.

²²⁶ Ziehe (2005b), S. 202.

Die mentalen Eigenwelten fungieren als Leitmedium für alle Lebensbereiche und werden so „zur Messgröße für Plausibilität, Sinnhaftigkeit und Akzeptanz.“²²⁷ Sie sind übergreifende, leitkulturelle Phänomene, aus denen generationsspezifisch geprägte Mentalitäten entstehen. Sie werden zum Relevanzkorridor für das lebensweltliche Handeln: „Die Eigenwelten beinhalten die Selbstfestlegung auf bestimmte Praktiken, Präferenzen, Dringlichkeiten und Weltzugänge.“²²⁸

Für die schulischen Erziehungs- und Bildungsbemühungen werden diese Dispositionen zum Problem. Ziehe formuliert drei Schlüsselschwierigkeiten, die sich daraus ergeben.

Zunächst beeinflussen die Eigenwelten den *kognitiven Stil*. Die Eigenwelten führen zu grundlegenden Akzeptanzproblemen und verschärften Sinnhaftigkeitsansprüchen gegenüber den Unterrichtsinhalten. Nur das, was sich unmittelbar an die Eigenwelten anknüpfen lässt, was den eigenen Relevanzkorridor passieren kann, wird kognitiv angenommen. Der Anteil von Fremdheitserfahrungen erhöht sich, der Umgang mit Ungeohntem wird schwieriger und unerwünschter.

Darüber hinaus werden die *Umgangsstile* der Schüler durch die populärkulturellen Eigenwelten geprägt. Informalisierung und Unterstrukturiertheit prägen ihren Zugriff auf soziale Kontakte und die Umwelt. Institutionelle „Settings“ entfalten kaum einen Einfluss, stattdessen herrschen fragmentierte, zerstreute und launenhafte Weltbezüge vor.

Als dritte Schlüsselschwierigkeit nennt Ziehe die Subjektivierung der *Motivation*. Innere Motivlagen pluralisieren sich so sehr, dass klare Entscheidungen selten werden und die Individuen deshalb sehr defensiv mit den überbordenden Angeboten der Populärkultur umgehen. Die Schüler verfügen über keine klaren Maßstäbe zur Setzung von Prioritäten und entziehen sich dem Entscheidungsdruck durch Passivität.²²⁹

Bei diesen Phänomenen handelt es sich um alltagskulturell verankerte Mentalitätsdispositionen, die generationsspezifisch verstärkt auftreten. Daher ist die Annahme, dass auch junge Lehrer davon betroffen sind, nicht abwegig. Sicherlich gilt dies nur in etwas abgemilderter Form, denn die Sozialisationserfahrungen von Lehrern sind breiter angelegt und die kognitiven Fähigkeiten weiter ausgebaut als bei Schülern. Dass auch Lehrer durch mentale Eigenwelten in ihrem Weltbezug geprägt werden können und darüber kritische Bewältigungsmuster entwickeln, veranschaulichen die dargestellten

²²⁷ Ziehe (2005b), S. 202.

²²⁸ Ziehe (2005b), S. 202.

²²⁹ Vgl. Ziehe (2005b), S. 202-211.

Fälle des vorangegangenen Kapitels gut. Die Berufskonzeptionen der Lehrer Peters und Zimmer, die außerhalb von Universität und Studienseminar fundiert wurden, also tendenziell einen populärkulturellen Einschlag haben, führen zu einer Verengung ihres beruflichen Relevanzkorridors. Ansprüche, die innerhalb des institutionellen Schulrahmens an sie gerichtet werden und nicht im Einklang mit ihren mentalen Eigenwelten stehen, werden nicht wahrgenommen oder bewusst ignoriert. Der Lehrer Zimmer lehnt es zum Beispiel innerlich ab, unter Bedingungen zu unterrichten, die nicht seinen Idealvorstellungen entsprechen und entbindet sich aus diesem Grund allen weiteren Entwicklungsaufgaben.

Beide Lehrer zeigen zudem auch ausgeprägte Informalisierungstendenzen. Mit der Einhaltung der „universalistischen, affektiv-neutralen und spezifischen Leistungsorientierung“ (vgl. Kap. 2.3) haben beide nicht nur deshalb Probleme, weil es eine strukturell schwierige Herausforderung ist, sondern vor allem, weil diese Handlungsanforderung in ihrer subjektiven Sichtweise nicht einsehbar ist. Die Balance beziehungsweise Separierung von diffusen und spezifischen Beziehungsanteilen ersetzen sie mit einer wechselhaften, launischen und tendenziell entgrenzenden Beziehung zu den Schülern. Es gibt bei diesen Lehrern offensichtlich ein Akzeptanzproblem institutionaler „Settings“.

Auf die Subjektivierungstendenzen in der Motivationslage wird in Kapitel 5.3 weiter eingegangen. Die von Ziehe benannten drei Schlüsselschwierigkeiten lassen sich jedenfalls offensichtlich auch auf Lehrer applizieren und entfalten hier eine spezifische Wirkung auf berufliche Bewältigungsmuster.

Äquivalent zu den Bildungs- und Erziehungsproblemen bei Jugendlichen ergeben sich aus der Tendenz zur Bildung von Eigenwelten Wirksamkeitseinschränkungen und neue Legitimierungszwänge für die Lehrerbildung und Professionalisierungsbemühungen der Schulen. Die Beziehungsmuster der Lehrer zur Institution Schule sind von Bezugs- und Akzeptanzproblemen geprägt. Professionelle berufliche Bewältigungsmuster, etwa die Rückstufung des „askriptiven, affektiv-diffusen Partikularismus“ (vgl. Kap. 2.3) müssen sich mit ihrem Anspruch gegen subjektivierte Sichtweisen behaupten. Die Bereitschaft der Individuen, ihre Eigenwelten zu öffnen und Ansprüche von außen an sich heran zu lassen, ist insgesamt geringer geworden. Dadurch entstehen generationspezifische Professionalisierungsprobleme.

4.4 Gelingende Bewältigungsmuster

Die dargestellten Professionalisierungsprobleme stellen allgemeine Trends dar, von denen prinzipiell jeder Lehrer mehr oder weniger stark betroffen sein kann. Das heißt aber auch, dass unter diesen Bedingungen ebenso positive Bewältigungsmuster möglich sind.

Insgesamt sind gelingende Professionalisierungsprozesse dann zu erwarten, wenn im Habitus der Betroffenen eine relative Offenheit gegenüber neuen Kontexten, eine gewisse Robustheit bei Misserfolgen und eine selbstreflexive Kompetenz angelegt ist. Dabei ist es weniger entscheidend, einen konformen Habitus mitzubringen, der auf einer zufälligen Passung von Elternhaus und Schule basiert, sondern, im Sinne eines praktisch kompatiblen Habitus, die Bereitschaft, sich sukzessive auf das neue Aufgabenfeld auszurichten und ausrichten zu lassen.

Unter den Sozialisationsbedingungen der gesellschaftlichen Modernisierung und der Individualisierung sind stabile Identitätskonstruktionen und institutionskonforme Habitus zwar seltener zu erwarten, können sie sich aber unter diesen Bedingungen etablieren, dürften sie umso dauerhafter und tragfähiger als Basis für berufliche Entwicklungsprozesse sein.

Die Lehrerbildung müsste also auf zweifache Weise mit dieser Situation umgehen: Durch eine geschickte Vorauswahl könnte der Anteil an ungeeigneten Kandidaten gesenkt werden und mit einer fallsensiblen Einsozialisation könnten auch problematische Fälle auf einen günstigen Entwicklungspfad gebracht werden.²³⁰

Ein kurzes Beispiel soll abschließend noch ein gelingendes Bewältigungsmuster illustrieren. Bei der Lehrerin Martina Watermann entdeckt Hericks in seiner Studie eine erhöhte Sensibilität für die anfängliche Fremdheit und Bedrohlichkeit neuer Anforderungen. Der Lehrerin gelingt es, dies als Entwicklungschance zu begreifen.

„Insgesamt schlägt sich [...] eine bestimmte Praxis der Annäherung, eine Form des Hineinfindens [...] in eine zunächst fremde oder fremdbestimmte Situation nieder, die ich im Folgenden als *Aneignungshabitus* bezeichnen werde – eine Form, die gekennzeichnet ist durch das Bestreben, die fremde Situation mehr und mehr zu einer eigenen zu machen, sie quasi umzudefinieren zu einer Wirkungs- und Darstellungsmöglichkeit für das eigene Selbst.“²³¹

An dem Umgang der Lehrerin mit dem Desinteresse ihrer Schüler wird ihr Aneignungshabitus deutlich. Sie selbst betont in den Interviews ihr hohes Interesse an den

²³⁰ Dazu später mehr, vgl. Kap. 7.1.

²³¹ Hericks (2006), S. 190.

Unterrichtsfächern – schon während der eigenen Schulzeit und fortgesetzt im Studium und im Beruf. Die geringe Bereitschaft der Schüler, sich auf die von ihr dargebotenen Fachinhalte einzulassen, irritiert sie zunächst, weil diese Erfahrung mit ihrem eigenen Fachbezug nicht konform ist. Es gelingt ihr aber, sich dieser Problematik anzunehmen und geeignete Umgangsformen zu entwickeln, wie der folgende Gesprächsauszug zeigt:

„Ähm ich hatte Schwierigkeiten mit dem Desinteresse der Schüler. Für mich sind diese beiden Fächer einfach sehr interessant und ähm ich versuche auch jetzt mich immer noch zumindest in Chemie, also in Mathe nicht wirklich fachlich, sondern eher schulpraktisch, ich sag mal fortzubilden. Ich hab halt einfach das „Spektrum“ bestellt und les das gerne und erfahr´ da gerne neue Sachen.=Und ähm fand das sehr schwierig, dass, oder musste das akzeptieren, dass es Schüler gibt, die es einfach nicht interessiert. Ähm und dass ich da nicht beleidigt sagen kann: Dann eben nicht.=Sondern dass es einfach meine Aufgabe ist, da irgendwie weiter zu machen und versuchen, sie irgendwie dafür zu interessieren, und aber auch im im schlimmsten Fall sozusagen mich damit irgendwie abzufinden und mit den Schülern zu arrangieren. Und irgendwie Übereinkünfte zu finden, wie man da trotzdem zwei oder drei Jahre lang miteinander auskommt. Das fand ich schwer am Anfang.“²³²

4.5 Zwischenfazit: Subjektivierung der Professionalisierungswege

Die unbemerkten Vermeidungs- und Selektionsstrategien des Habitus sind ein grundsätzliches Problem beruflicher Sozialisationsprozesse, bekommen aber vor dem Hintergrund des modernisierungsbedingten Wandels der Subjektconstitution eine größere Relevanz. Der Subjektivierungseinschlag bei Denk- und Handlungsgewohnheiten wird zu einem generationsspezifischen Professionalisierungsproblem. Zu den sowieso unvermeidlich krisenanfälligen Transformationsprozessen in der Berufseingangsphase kommen potenzierend habitualisierte Abwertungsmuster der objektiven und insbesondere der institutionalisierten Umwelt bei gleichzeitigen Aufwertungstendenzen des Subjektiven. Die Individuen bauen sich eigene berufliche Sinnkonstruktionen, die sich bisweilen hartnäckig halten und sich der sozialisatorischen Bearbeitung entziehen. Der Relevanzkorridor wird schmaler, vorhandene Anknüpfungspotenziale im Habitus werden geringer und der Bezug zu Institutionen wird fremder. Diese Subjektivierungstendenzen sind

²³² Hericks (2006), S. 194.

als tief verwurzelte habituelle Dispositionen entscheidende Faktoren für berufsbiographische Prozesse.

Aus der Perspektive der berufsbiographischen Ansätze (vgl. Kap. 2.5) werden dementsprechend die problematischen Implikationen besonders deutlich. Die erfolgreiche Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben ist an die Wahrnehmung objektiver Anforderungsstrukturen und gegebener Lösungsmöglichkeiten gekoppelt. Der subjektivierte Bezugsrahmen der jungen Lehrer stellt in diesem Zusammenhang aber ein Störelement dar, denn der Bezug zu den Entwicklungsaufgaben ist von vornherein durch den Habitus begrenzt. Das transformatorische Potenzial ist so eingeschränkt, dass Professionalisierungsprozesse nachhaltig gehemmt beziehungsweise gar nicht erst initiiert werden. Konforme Habitus, wie etwa der Aneignungshabitus, die einen relativ reibungslosen Einstieg in den Lehrerberuf ermöglichen, dürften seltener werden, dagegen wird eine verquere Wahrnehmung von Entwicklungsaufgaben häufiger. Dass unter diesen Bedingungen bedenkliche bis deprofessionelle Bewältigungsmuster entstehen können, wurde an einigen Beispielen gezeigt.

Mit dem Vokabular anderer Professionalisierungstheorien ließe sich dies ebenso aufzeigen. Insbesondere in dem übergreifenden Problemfeld, das durch die spezifischen Anforderungen von komplexen und paradoxen Handlungssituationen entsteht (vgl. Kap. 2.6), sind deviante Verhaltensweisen zu erwarten. Die mehrschichtigen und zum Teil widersprüchlichen Handlungsanforderungen des Lehrerberufs werden von den Berufseinsteigern vor einer unpassenden, weil subjektivierten, Interpretationsfolie wahrgenommen. An den aufgezeigten Beispielen wurden habitualisierte Vereinfachungsstrategien deutlich, die die Komplexität auf ein subjektiv erträgliches Maß reduzieren, aber keineswegs den normativen Ansprüchen an das Lehrerhandeln genügen.

Ein Teil der eingangs in Kapitel 3 beschriebenen Anfangsschwierigkeiten lässt sich unter dieser Perspektive neu interpretieren. Die festgestellte enorme quantitative Arbeitsbelastung (vgl. Kap. 3.2.2) liegt sicherlich nicht nur an den objektiven Vorgaben der Schulen, sondern hat auch mit der subjektivierten Wahrnehmung zu tun. Begrenzt der persönliche Relevanzkorridor die Übersicht über die Anforderungen und fehlen deshalb geeignete Maßstäbe zur Beurteilung, was wichtig oder nicht wichtig ist, wächst die Arbeitsbelastung schnell. Zudem entsteht offensichtlich eine Diskrepanz zwischen der subjektiven Befindlichkeit und den tatsächlichen Ansprüchen.

Die diffuse Rollenbesetzung im Referendariat, die zwischen Schüler- und Lehrerstatus wechselt (vgl. Kap. 3.2.3), wird erst durch die Subjektivierungstendenzen zum aku-

ten Problem. Ist die mentale Flexibilität gering und der Habitus nur schwach kompatibel, entfaltet diese ambivalente Situation einen bedrohlichen Charakter.

Auch die Disziplin- und Autoritätsprobleme (vgl. Kap. 3.2.1) lassen sich unter dieser Perspektive neu betrachten. Nicht nur die „schwieriger“ gewordenen Schüler und die nachlassende symbolische Rahmung des Berufs werfen in dieser Hinsicht Probleme auf, sondern auch die affektiv regulierten Vermeidungsstrategien der Lehrer. Die generelle Unterstrukturiertheit und Informalisierung steigert die Tendenz, disziplinierendes und formgerechtes Auftreten zugunsten freundschaftlicher und damit bisweilen kontraproduktiver Beziehungsmuster zurückzustellen.

Insgesamt differenzieren sich die Professionalisierungsprozesse unter diesen Bedingungen stark aus. Die gut ausgebauten und traditionellen „Straßen in den Beruf“ werden seltener frequentiert, dagegen werden individuelle „Schleichwege“ häufiger genutzt. Von einer Normalverteilung mit einer großen Zahl von Lehrern mit regulären Transformationsprozessen und kongruenten Bewältigungsmustern sowie mit einigen wenigen Abwechslern, die außerordentlich gelungene Entwicklungsleistungen beziehungsweise ein stagnierendes berufliches Niveau aufweisen, kann nicht mehr ausgegangen werden. Risiken, aber auch Chancen der Berufsentwicklungsprozesse werden weniger vorhersehbar und steuerbar und es muss mit einer größeren Zahl von Kandidaten, die sich „verlaufen“, gerechnet werden. Wie die Lehrerbildung darauf reagieren kann, wird im siebten Kapitel kurz erörtert.

5 Selbstbezüglichkeit als Irritation beruflicher Bewältigungsmuster

Während im vorangegangenen Kapitel Subjektivierungstendenzen vor allem als individuell differenzierte, generationsspezifisch habitualisierte Formen der kognitiven und emotionalen Wahrnehmung und Verarbeitung von objektiv gegebenen Umweltstrukturen dargestellt und Folgeprobleme für berufliche Professionalisierungsprozesse aufgezeigt wurden, wird nun zusätzlich auch der Blick des Individuums auf sich selbst einbezogen. Die Disposition zur Selbstreflexivität ist eine eng verwandte Abart der beschriebenen Subjektivierungstendenzen. Sie hängen mit den gleichen gesellschaftlichen Prozessen zusammen, haben ähnliche subjekttheoretische Implikationen und bedingen einander. Sie unterscheiden sich streng genommen nur durch den Fokus der Beobachtung: Mit ersterer bezieht sich das Subjekt auf sich selbst, zweite beschreiben den Zugriff auf äußere Gegebenheiten.

Die, keineswegs immer ganz scharfe, analytische Trennung beider Phänomene wird hier dennoch vorgenommen, um der Argumentation feinere Nuancen zu geben. Insbesondere die subjektiven Risiken und Chancen, die durch die gesellschaftliche Modernisierung implementiert werden und unter denen sich Subjektivität konstituiert, können erst mit der Perspektive auf die Selbstbezüglichkeit, als Bedingungen für konstruktiv-optimistische oder defensiv-vermeidende Habitūs verortet werden.

Die Disposition zur Selbstbezüglichkeit in den Denk- und Handlungsmustern stellt sich –in verschiedenen Ausprägungen – als allgemeine Irritation beruflicher Bewältigungsmuster dar, so die übergreifende Hypothese dieses Kapitels.

5.1 Subjektkonstitution: Selbstbezüglichkeit

Selbstbezügliche Dispositionen sind ein Folgeeffekt der gesellschaftlichen Transformationsprozesse im Übergang von der Industriegesellschaft zur Gesellschaft der reflexiven Modernisierung. Aus Sicht der Subjekte ist diese Entwicklung vor allem mit einem Subjektivitätszuwachs und einer Involvierung in Individualisierungsprozesse verbunden. Die Menschen sind unter den soziokulturellen Wandlungen gezwungen, sich selbst zum Zentrum ihrer eigenen Lebensplanung und Lebensführung zu machen. Nicht nur die Institutionen und gesellschaftlichen Praktiken sind im Sinne der reflexiven Modernisierung selbstbezüglich geworden, sondern auch die Subjekte selbst.²³³

„In all den Risiken, Ungewißheiten der enttraditionalisierten Spätmoderne²³⁴, insbesondere auch unter den Bedingungen der Globalisierung, ist auch das Selbst zu einem reflexiven Projekt geworden.“²³⁵

Diese selbstreflexive Ausrichtung hat zwar unmittelbar mit der gesellschaftlichen Verfasstheit zu tun, ein kausales Verhältnis anzunehmen, wäre aber ein Missverständnis. Die Zusammenhänge zwischen sozialen Umbrüchen und den gravierenden Veränderungen in der psychischen Struktur der Individuen als unmittelbare Entsprechung zu betrachten, wäre eine zu kurz greifende Schlussfolgerung. Die Komplexität und Unübersichtlichkeit der Probleme und Risiken der reflexiv modernisierten Gesellschaft lassen sich nicht unmittelbar auf die individuellen Strukturen projizieren: „Eine direkte Herleitung individueller Sozialisation als innerer Strukturbildung aus gesellschaftlichen Gegebenheiten ist unmöglich.“²³⁶

Dennoch lassen sich einige habituelle Dispositionen mittels soziologischer Gegenwartsdiagnosen plausibel machen. Ein Ausschnitt der Erkenntnisse über die gewandelten Sozialisationsbedingungen wurde bereits präsentiert (vgl. Kap. 1.3). Unter diesen Bedingungen, die hier nicht im Einzelnen wiederholt werden, entsteht die Notwendigkeit, aber auch die Möglichkeit einer neuen Form der Subjektivität: Das Selbst tendiert dazu, reflexiv zu werden. Das heißt, dass die Subjekte in Form einer habituellen Disposition ihr Innenleben permanent mitlaufend als Bezugsebene mobilisieren. Die Individuen ziehen eine Handlungs- und Wahrnehmungsebene in den Alltag ein, die die Entität-

²³³ Vgl. Busch (2001), S. 19-65.

²³⁴ Bisher wurde der Begriff reflexive Modernisierung genutzt. Da Busch und auch andere Autoren den Begriff Spätmoderne vorziehen, wird er gelegentlich übernommen. Der Wechsel der Begrifflichkeiten ist rein pragmatisch (vgl. Fußnote 35).

²³⁵ Busch (2001), S. 51.

²³⁶ Busch (2001), S. 155.

ten der objektiven Welt an subjektive Befindlichkeiten koppelt. Die Verstrickung der eigenen Biographie und der eigenen Subjektivität in die Prozesse der reflexiv modernisierten Gesellschaft werden ständig mitverfolgt und mitgestaltet. Zusätzlich zur Akteursperspektive nehmen die Subjekte also eine Beobachterperspektive ihrer selbst ein.

„Die Innenwelt bzw. die verinnerlichte und deutende Selbstthematisierung, der ‚innere Kommunikationsraum‘ [...] wird zum Sprechen gebracht und ist permanent präsent; man wird zum Akteur der (dauerhaften) Selbstbeobachtung.“²³⁷

Die subjektivierten Weltzugänge, wie sie im vorangegangenen Kapitel thematisiert wurden, werden nun auch noch zusätzlich auf das Subjekt selbst bezogen. Selbstreflexivität ist dementsprechend eine Subjektivierung zweiter Ordnung. Zur primären und tendenziell bereits subjektivierten Interaktionsebene der unmittelbaren Lebenspraxis gesellt sich eine Meta-Ebene der Selbst-Thematisierung. Die Denk- und Handlungsmuster beinhalten immer auch eine selbstbezügliche Kognitionsschleife, die grundsätzlich, aber meist unbemerkt, aktiv ist. Dieses (Selbst-)Reflexionsniveau kann nun zusätzlich seinerseits auch wieder mit einer Meta-Ebene versehen werden, so dass sich theoretisch eine Potenzierung der Selbstbetrachtung ergibt.

Aus der Denktradition des psychoanalytischen Subjektbegriffs heraus ergeben sich für Busch mit diesen Bedingungen Überlegungen zur Verfassung spätmoderner Subjektivität, insbesondere zur Notwendigkeit, neuer sozialpsychologischer Fähigkeiten, um mit den Aufgaben und Herausforderungen der reflexiven Modernisierung zurechtzukommen. Busch bezeichnet sie als „dissoziative Kompetenz“²³⁸. Es ist die Fähigkeit des Subjekts, eigene Projektionen in Frage zu stellen.

„Es betont selbstreflexive Einstellungen und ist bestrebt und in der Lage, dissoziative Bewußtseinsmechanismen in der Wahrnehmung innerer, sozialer und ökologischer Realität bei sich zu erkennen und einer kritischen Prüfung zu unterziehen.“²³⁹

In Anlehnung an das Konzept der „Lebenspolitik“ von Giddens entwirft Busch ein realistisch-utopisches Bild vom Subjekt, das die Freiheiten, die es durch die Entstrukturierung und Entkontextualisierung seiner Biographie gewinnt, für neue Lebensentwürfe zu nutzen weiß. Solche Individuen sind in der Lage, aus den Umwälzungsprozessen konstruktive Kraft zu schöpfen und entlang ihrer Bedürfnisse und Zukunftsperspektiven

²³⁷ Hafener (2004), S. 16.

²³⁸ Busch (2001), S. 285.

²³⁹ Busch (2001), S. 300.

nicht nur zum Gestalter des eigenen Lebens zu werden, sondern auch die Gesellschaft nachhaltig zu verändern.²⁴⁰

„Ein solches gewissermaßen mit einer neuartigen Ichstärke ausgestattetes, angst-tolerantes und zugleich gattungsbewußtes Subjekt von Lebenspolitik wäre in der Lage, das Ziel einer postmodernen Neuordnung anzuvisieren, indem es sich in progressiven Massen konstruktiv zusammenschließt und die Chance der vaterlosen Gesellschaft im Sinne substantieller Demokratisierung selbstbewußt zu nutzen weiß.“²⁴¹

Ähnlich sieht es Honneth: Er spitzt die Verfasstheit des postmodernen Subjekts auf die Diagnose einer „intrapyschischen Pluralisierung“²⁴² zu. In seiner Argumentation folgt Honneth den Paradigmen der Psychoanalyse und des Symbolischen Interaktionismus und stellt so die Bedeutung der Internalisierung von Interaktionsstrukturen bei der Persönlichkeitsbildung heraus. Die Individuen sind mit neuen, vor allem pluralisierten und entkontextualisierten, soziokulturellen Ausgangsbedingungen, gesellschaftlichen Gegebenheiten und Sozialisationsverhältnissen konfrontiert und sind deshalb veranlasst, ihre innere Dialogfähigkeit zu einschränken. Im Sinne dieser inneren Vervielfältigung von Identität sind, aus der Perspektive der Psychoanalyse, neue Qualitäten bei der Persönlichkeitsentwicklung gefordert, die die Stelle einnimmt, die vormals die Ich-Stärke inne hatte.²⁴³

„Als reif, als vollständig entwickelt muß dann dasjenige Subjekt gelten, das sein Potential an innerer Dialogfähigkeit, an kommunikativer Verflüssigung seiner Selbstbeziehung dadurch zur Entfaltung zu bringen vermag, daß es möglichst viele Stimmen der unterschiedlichsten Interaktionsbeziehungen in seinem eigenen Inneren Gehör verschafft.“²⁴⁴

Bei der Bestandsaufnahme moderner Subjektivität beider Autoren, das heißt, dem Versuch, ihre Möglichkeiten und Hindernisse in der Spätmoderne auszuloten, werden die Folgen der gesellschaftlichen Transformationsprozesse nicht nur in Form von Risiken, als „das von seinen technisch-kulturellen Hervorbringungen überforderte, herabgesetzte und gespaltene spätmoderne Subjekt“²⁴⁵ betrachtet, sondern es werden vor allem auch die Chancen als „Möglichkeit einer neuen ‚Lebenspolitik‘“²⁴⁶ in den Blick genommen.

Auf der einen Seite steht ein Subjekt, dem die Lasten des Strukturwandels aufgebürdet sind, das durch Erschwernisse und Blockaden Beschädigungen davon trägt. Es

²⁴⁰ Vgl. Busch (2001), S. 262-301.

²⁴¹ Busch (2001), S. 285.

²⁴² Honneth (2003), S. 141.

²⁴³ Vgl. Honneth (2003), S. 159-161.

²⁴⁴ Honneth (2003), S. 160.

²⁴⁵ Busch (2001), S. 41.

²⁴⁶ Busch (2001), S. 47.

zeichnet sich durch eine Haltung des Unbehagens und der Destruktivität aus und nimmt die kulturellen Veränderungen vor allem als Zunahme von Verlusten, Unsicherheiten, Orientierungslosigkeit und Ängsten wahr.

Als Gegenentwurf dazu wird von den Autoren aber auch ein Bild vom Individuum gezeichnet, das mit den Missständen und Risiken konstruktiv umzugehen vermag und sich Autonomie und Handlungsfähigkeit verschafft.

Auf beiden Seiten ist eine Steigerung der Selbstreflexivität zu erkennen. Als notwendiger Versuch, mit den Bedingungen der reflexiven Modernisierung zurechtzukommen, entwickelt das Individuum selbstbezügliche Dispositionen. Es richtet zwangsläufig den Blick auf die eigene Betroffenheit und Verstrickung in die riskante Dynamik der gesellschaftlichen Transformationsprozesse. Die Selbstbezüglichkeit ist also sowohl ungewolltes und meist unbemerkte Nebenprodukt reflexiver Modernisierung, mit bisweilen problematischen Verhaltensmustern, wie noch gezeigt wird, zugleich aber auch ein notwendiges und bewusstes Mittel zur Lebensgestaltung. Die Selbstreflexivität hat somit zwei Bedeutungsdimensionen: eine kognitive, distanzierte Form des Nachdenkens über die eigene Person, im Folgenden als selbstreflexive Kompetenz bezeichnet, und eine alltagsnähere, nicht bewusste und emotionale Selbstwahrnehmung.

Im Anschluss werden sowohl Subjekte, die die selbstreflexiven Dispositionen konstruktiv zur Gestaltung ihres Lebens zu nutzen vermögen, insbesondere unter der spezifischen Perspektive individualästhetischer Expressivität betrachtet, wie auch Subjekte, die eher dazu neigen, sich unter der Zunahme von Eigenverantwortung und Selbstbeobachtung zurückzuziehen und eine defensiv-vermeidende Haltung einzunehmen.

5.1.1 Selbstbezüglichkeit als individualästhetische Expressivität

Eine Form der Selbstreflexivität, bei der sich das Subjekt im Denken und Handeln an Erlebnissen und am eigenen Wohlbefinden orientiert, analysiert Reckwitz vor dem Hintergrund gewandelter kultureller Strukturen. Die Transformation der sozialen Praktiken in der jüngsten Vergangenheit und in der Gegenwart bringt eine neue, postmoderne Subjektordnung hervor, in der sich das Individuum durch eine hybride Kombination von ästhetisch-expressiven wie ökonomisch-marktförmigen Dispositionen auszeichnet.²⁴⁷ Der ästhetische Subjektcode formt ein Individuum, das „ein *self growth* seiner

²⁴⁷ Die historischen Entwicklungsprozesse und die Traditionslinien zu vorangegangenen Subjektordnungen werden hier nicht im Einzelnen referiert. Die postmoderne Subjektordnung wird einfach als gegebene Entität aufgefasst.

Persönlichkeit²⁴⁸ anstrebt und der ökonomische Code bringt ein Subjekt als „Instanz der Wahl und der Konsumtion“²⁴⁹ hervor. Die postmoderne Subjektform tritt in der Gestalt eines „konsumtorischen Kreativsubjekts“²⁵⁰ auf.

Der Bezug zur Umwelt, zu anderen Menschen und zur eigenen Person wird mitlaufend von selbstreflexiven Dispositionen begleitet, die die Innenwelt der Subjekte als Referenzebene in den Alltag einzieht. Dabei geht es primär um die Auslösung affektiver Regungen und sogenannter „flow-Erlebnisse“. Dafür bedient es sich verschiedenster Praktiken und Technologien, die alle auf das Subjekt selbst zurückverweisen und an seiner Gefühlslage ausgerichtet sind. Die Subjekte entwickeln eine virtuose und sehr differenzierte Genuss-, Stilisierungs- und Experimentierfähigkeit im Umgang mit sich selbst sowie Handlungssicherheit bei der Auswahl und Instrumentalisierung sozialer Situationen und Konsumgüter.

Die selbstreferentiellen Praktiken haben eine zweifache Codierung und das Subjekt damit eine doppelte Perspektive: Es blickt nach innen auf die Auslösung von Erlebnissen, achtet aber auch auf eine gelungene Inszenierung des eigenen Stils nach außen. Nicht nur der individuelle Stil und das ästhetische Erleben selbst, sondern auch die Anerkennung der Individualität und Authentizität durch andere verschafft dem Subjekt Befriedigung. Die Subjekte müssen ihre Disposition zur Selbstorientierung des Erlebens mit der Fremdorrientierung der Stilisierung nach außen in Einklang bringen. Ausbleibende Anerkennung schmälert das ästhetische Erleben, da die gesellschaftliche Bestätigung der eigenen Individualität fehlt und die einseitige Ausrichtung an den anderen kann das innere Passungsgefühl beeinträchtigen.²⁵¹

Reckwitz fasst die Merkmale des konsumtorischen Kreativsubjekts so zusammen:

„Es handelt sich um die kulturelle Form eines experimentellen Subjekts, das sich darin trainiert, mit diversen Repräsentationen und Sinneswahrnehmungen ergebnisoffen zu hantieren. [...] Es ist ein *flow*-Subjekt, dessen gesamtes Begehren darauf abzielt, in sich körperlich-mental-affektive Zustände einer ‚optimal experience‘, des inneren Erlebens libidinös besetzter Situationen hervorzurufen, zu wiederholen und zu potenzieren [...]. Es ist ein Subjekt, das sich in der aktiven ‚kreativen‘ Gestaltung seiner selbst trainiert, das sich in semiotischer Kompetenz beim Arrangement eines individuellen Stils, in der Fähigkeit zur routinisierten Wahl und Entscheidung [...] und in der Steuerung seiner Körperzustände übt. Schließlich handelt es sich um die Form eines sich stilisierenden Subjekts, das sich seiner sozialen Umwelt als Ausdruck einer individuellen, das heißt gegenüber anderen differenten Expressivität präsentiert.“²⁵²

²⁴⁸ Reckwitz (2006), S. 589.

²⁴⁹ Reckwitz (2006), S. 451.

²⁵⁰ Reckwitz (2006), S. 442.

²⁵¹ Vgl. Reckwitz (2006), S. 441-451 und 555-574.

²⁵² Reckwitz (2006), S. 556.

Die am klarsten sichtbaren Technologien, die das Subjekt zur eigenen Stilisierung und zur Beförderung von Erlebnissen nutzt, sind der Konsum und die Inszenierung des eigenen Körpers. Der „individualästhetische Konsumtionshabitus“²⁵³ wie die „psychophysische Gestaltung des Körpers [...] in einem individualästhetischen Sinne“²⁵⁴ sind Praktiken, die den Individuen ein experimentelles Spielen mit Repräsentationen ihrer selbst und die ästhetische Selbstregierung ermöglichen sowie Genuss und Wohlbefinden befördern. Dazu gehört etwa die Entscheidung für Konsumgüter abhängig vom sinnlichen Anregungspotenzial und weniger von sachlichen Kriterien oder die Modellierung der Körperoberfläche mit Accessoires als Inszenierung der eigenen Individualität.

Die von Reckwitz beschriebenen Dispositionen wurden in ähnlicher Weise auch in Schulzes prominenter Theorie der Erlebnisgesellschaft für die Subjektkonstitution der Gegenwart diagnostiziert. Schulze beschreibt, wie sich unter der Voraussetzung gesellschaftlicher Prosperität die Lebensauffassungen und Formen des Weltbezugs der Individuen verändert haben. Insbesondere in den kulturellen Freisetzungsprozessen und materiellen Wachstumsschüben sieht er den Grund für die Ausweitung selbstreferentieller Praktiken. Als gesellschaftliche Normalitätserwartung sind die Individuen nun mit einem „Projekt des schönen Lebens“²⁵⁵ befasst und unter der Maßgabe der Ästhetisierung des Alltagslebens auf die Manipulation ihres Innenlebens ausgerichtet.

„Das Erleben des Lebens rückt ins Zentrum. Unter dem Druck des Imperativs ‚Erlebe dein Leben!‘ entsteht eine sich perpetuierende Handlungsdynamik, organisiert im Rahmen eines rasant wachsenden Erlebnismarktes, der kollektive Erlebnismuster beeinflusst und soziale Milieus als Erlebnisgemeinschaften prägt.“²⁵⁶

Die Innenorientierung wird zur Grundlage der Denk- und Handlungsmuster, während die Außenorientierung verdrängt wird. Mit der allgegenwärtigen selbstreflexiven Grundhaltung blickt das Individuum permanent mitlaufend auf innere Erlebensprozesse, die zum Hauptzweck von Handlungen werden. Situationen des Alltags werden für Erlebniszwecke instrumentalisiert. So bildet sich eine routinisierte Erlebnistrationalität aus, mit der die Individuen ein systematisches Management ihres subjektiven Gefühlshaushalts betreiben. Die Erlebnisse werden dabei in den vorhandenen subjektiven Kontext integriert und gegebenenfalls so durch Reflexionsvorgänge uminterpretiert, dass sie den Anregungsbedürfnissen entsprechen.

²⁵³ Reckwitz (2006), S. 558.

²⁵⁴ Reckwitz (2006), S. 567.

²⁵⁵ Schulze (1992), S. 40.

²⁵⁶ Schulze (1992), S. 33.

Die Erlebnisorientierung ist aber kein rein subjektiver Konstruktionsprozess, wie auch Reckwitz' Ausführungen nahe legen, sondern eingebettet in einen allgemeinen Wandel der Lebensauffassungen. Die vielen subjektiv ausdifferenzierten Erlebnisbedürfnisse und –wahrnehmungen bilden sich unter kollektiven Schematisierungen und intersubjektiven Deutungsmustern heraus. Es entsteht eine Erlebnisgesellschaft: eine Gesellschaft, deren Mitglieder relativ stark durch innenorientierte, affektgeleitete Lebensauffassungen geprägt sind und auf dieser Basis gemeinsame Verarbeitungsroutinen entwickeln.²⁵⁷

Beide Theorien, Reckwitz' Theorie des postmodernen Subjekts und Schulzes Erlebnisgesellschaft, sind sich in den Erkenntnissen recht ähnlich: Die beschriebenen Dispositionen, einmal als individualästhetische Praktiken, dann als Erlebnisorientierung bezeichnet, werden als sich ausweitende, die gesamte Gesellschaft betreffende Phänomene betrachtet. Sie schlagen sich als kollektive und situationsübergreifende Denk- und Handlungsorientierungen in praktisch allen Lebensbereichen nieder, haben aber zugleich je subjektspezifische Ausformungen. In beiden Ansätzen wird die materielle und kulturelle Erweiterung der Möglichkeiten der Individuen durch wirtschaftliches Wachstum, gesellschaftliche Fortentwicklung und Erhöhung der Partizipationschancen betont und damit vor allem die Chancen, Gestaltungshorizonte und aktiv-kreativen Potenziale, die sich für die Individuen eröffnen, in den Mittelpunkt gerückt. Die modernisierungsbedingte Reflexionsintensivierung wird hier vor allem mit einer konstruktiven Perspektive betrachtet.

Diese selbstbezüglichen Dispositionen machen sich in vielfältiger Weise bemerkbar. Reckwitz zeigt auf, dass die alltagskulturellen Leitcodes auch auf die Arbeitswelt und persönliche Beziehungen ausstrahlen.

5.1.1.1 Selbstbezüglichkeit und Arbeitspraktiken

Der Wandel von kulturellen Leitcodes mit einer Zunahme selbstreflexiver Dispositionen entfaltet nach Reckwitz auch Auswirkungen auf die Arbeitswelt. In den „post-bürokratischen Praktiken der Arbeit“²⁵⁸ tritt an die Stelle der arbeitsteiligen Differenzierung und hierarchischen Koordination der Arbeit eine am „unternehmerischen Kreativsubjekt“²⁵⁹ ausgerichtete Arbeitsorganisation. Der Wandel der Arbeitsformen ist nicht nur ökonomisch bedingt, sondern basiert vor allem auf einer Manifestation bestimmter

²⁵⁷ Vgl. Schulze (1992), S. 34-54.

²⁵⁸ Reckwitz (2006), S. 500.

²⁵⁹ Reckwitz (2006), S. 500.

postmoderner Sinnmuster und Habitusstrukturen. Insbesondere die Umwälzung der Konsumentenkultur, die dem Primat individualistischer Ästhetisierung folgt, trägt dazu bei.

Im Mittelpunkt des Wandels steht eine veränderte Repräsentation dessen, was als „befriedigende“ Arbeit angesehen wird. In die Arbeitssubjekte wird ein intrinsischer Motivationshaushalt implantiert, der vom gesellschaftlichen Idealbild des nach Selbstentfaltung strebenden Subjekts gespeist wird. Die außenorientierte, routinenhafte und konformistische Berufsauffassung wird durch ein kreativitätsorientiertes, ganzheitliches und mit individueller Motivation versehenes Arbeitsverständnis ersetzt.

Idealtypisch dafür ist eine projektförmige Arbeitskultur, die Reckwitz insbesondere in den urbanen Kulturindustrien, etwa der Beraterbranche, verortet. Die zeitliche, räumliche und prozessuale Strukturierung der (Projekt-)Arbeit wird hier in die Hände des Einzelnen beziehungsweise des Teams gelegt. Das Arbeitssubjekt muss unter diesen Bedingungen flexibel sein, zugleich individuell aber auch kooperativ agieren, sich auf wechselnde Partner und Arbeitsformen wie auf eine diskontinuierliche Arbeitsintensität einlassen. Die Grenzen zwischen Freizeit und Arbeitszeit, wie zwischen Freundschaft und Kollegialität verschwimmen. Die Beteiligten bilden ein Kollektiv von Gleichgesinnten, das netzwerkartig mit weiteren Teams verknüpft ist. Unter ständiger Selbstoptimierung der Organisationsstrukturen und des Leistungserfolgs wird ein klar identifizierbares Werk produziert, auf das sich die Kreativitätsgemeinschaft beziehen kann.

Diese Arbeitsstrukturen sind auf die Innenwelt der Subjekte ausgerichtet. Die Beteiligten sollen sich intrinsisch motiviert als „ganze Persönlichkeit“ in das Projekt einbringen. Die kreative, selbstunternehmerische Ausrichtung bestätigt die Subjekte in ihrer Individualität und setzt libidinöse Gefühle frei. Das Arbeitsteam wird zu einer Erlebnis- und Stilisierungsgemeinschaft, an der das Individuum mit Gewinn für das „self growth“ partizipiert. Die subjektive Erlebnisorientierung wird zum primären Bezugsfaktor bei der Wahrnehmung von beruflichen Aufgaben. In den Mittelpunkt von Arbeitsprozessen – nicht nur im idealisierten Fall der kreativen Projektarbeit – rückt als neues, postmodernes Motiv die symbolisch-kulturell fest verankerte und sozialisationsbedingt inkorporierte Orientierung am inneren Erleben.²⁶⁰

„Das Subjekt erlebt sich als Individuum mit seinen vermeintlich einzigartigen Potentialen gefordert; es lebt im Moment des Suchens und Findens von ‚kreativen Lösungen‘: Arbeit wird nicht als Routine perzipiert, sondern gegenwartsorientiert als Sequenz intensivierter Momente. In der Herausforderung dieser

²⁶⁰ Vgl. Reckwitz (2006), S. 500-516.

kreativen Lösungen meint das Arbeitssubjekt sich seiner individuellen Nicht-Austauschbarkeit zu versichern. Über die Sequenz ‚kreativer Momente‘ hinaus heftet sich das libidinöse Begehren des postmodernen Subjekts an Kreativität als biografisches Projekt. Die einzelnen kreativen Akte transformieren das Subjekt – so das Ich-Ideal – in seiner Struktur selbst, machen es ‚reichhaltiger‘ – es will beständig ‚neue Erfahrungen sammeln‘ und damit durch die Arbeit *personal growth* erreichen.“²⁶¹

Hafeneger teilt diese Einschätzung:

„Subjektivierung von Arbeit meint zweierlei: Zunächst sind es die subjektiven Ansprüche der Beschäftigten an ihre Arbeit mit Dimensionen wie Autonomie, Eigenverantwortung und Selbstverwirklichung; dann sind es die (konflikthaften und dissonanten) Ansprüche der Unternehmen an subjektive Arbeitsleistungen mit Eigenverantwortung, Selbststeuerung, Mehr an Engagement, Flexibilität und Eigeninitiative.“²⁶²

Neben diesen Einschätzungen zu individualästhetischen Mentalitätsformen in der Arbeitswelt existieren auch hiervon abweichende Deutungen. Sie erkennen eher ein Auseinandertreten von Arbeits- und Freizeitwelt, als dass sie durch übergreifende Denk- und Handlungsmuster homologe Strukturen erhalten. Ein Indiz dafür liefert die Shell-Studie, die eine deutlich zunehmende Leistungs- und Wettbewerbsorientierung und pragmatische Berufsauffassungen diagnostiziert.²⁶³ In diesem Sinne wäre die Arbeitswelt ein Ort, der eigene und spezifische persönliche Einstellungen erfordert, die im Gegensatz zur Freizeitwelt stehen. Die Individuen würden diese Diskrepanz akzeptieren und wären in der Lage, unterschiedliche Haltungen zu mobilisieren.

Beide Deutungen können wohl einen plausiblen Geltungsanspruch anmelden. Wenn man die individualästhetische Expressivität als eine primär in der Freizeitwelt verankerte, aber dennoch stets, zumindest latent, präsente Haltung versteht, die nur situativ überlagert wird, kann man beiden Vorstellungen gerecht werden. Reckwitz' Ausführungen sind demnach als idealtypisch überhöhte Stilisierungen zu verstehen. Das konkurrierende Deutungsmuster schätzt die übergreifende Präsenz und die gesellschaftskulturelle Verankerung freizeitlicher Orientierungsmuster dagegen zu gering ein.

5.1.1.2 Selbstbezüglichkeit und persönliche Beziehungen

Auch für die Struktur persönlicher Beziehungen, insbesondere für intime Zweier-Beziehungen, stellt Reckwitz einen Wechsel der kulturellen Leitcodes fest. Auch dieser Bereich wird von der Semantik des Projekts beziehungsweise des Experiments geprägt.

²⁶¹ Reckwitz (2006), S. 513.

²⁶² Hafeneger (2005), S. 178.

²⁶³ Vgl. Gensicke, D. (2006), S. 175-185.

Im Mittelpunkt steht auch hier, wie bei den Arbeitsbeziehungen, das individuelle „self growth“ durch Erlebnisse und positive Emotionen. Das Subjekt will sich expressiv in seinen persönlichen Beziehungen verwirklichen. Sie werden daher als Mittel für eine Erfahrungspotenzierung modelliert und zum Ort kommunikativ-emotionaler Intensität, Erlebnisbegehren und Ich-Erweiterung. Die kulturell routinisierte Selbstbeobachtung und individualästhetische Fokussierung wird auch auf Partnerschaften bezogen.

Beziehungen stehen so mitlaufend unter einem komparativen Blick, der sie auf befriedigende oder einschränkende Potenziale überprüft. Die Wahl von Partnern beziehungsweise die Entscheidung zur Fortsetzung bestehender Partnerschaften wird vor dem Hintergrund der expressiv-ästhetischen Anregungsqualitäten gefällt. Das romantische Begehren nach einer intimen Beziehung wird an selbstbezügliche Kalküle gekoppelt. Gegenüber den individuell-reflexiven Entscheidungen finden Normalitätserwartungen und soziale Verbindlichkeiten kaum Berücksichtigung. Als negatives Gegenbild zur ich-bereichernden Bindung an eine andere Person wird die regelhafte, anregungsarme oder einengende Beziehung wahrgenommen. Alle sozialen Kontakte sind unter der postmodernen Disposition zur Selbstbezüglichkeit ständig dem Risiko ausgesetzt, vom Individuum abgewählt zu werden, weil der Anregungsgehalt nicht den individualistischen Ansprüchen genügt.²⁶⁴

„Es [Das Subjekt, PB] modelliert sich als Koordinationszentrum verschiedener, sich durch eigenen Entschluss oder Zufall verändernder – damit auch durch eine Routine des *exit*, des Latenthaltens, des Neuknüpfens strukturierter – persönlicher Beziehungen variabler Intensität, die es nach Maßgabe eines Begehrens nach Selbstvariabilität und Anregungspotenzierung als soziales Netzwerk knüpft.“²⁶⁵

5.1.2 Selbstbezüglichkeit als defensives Vermeidungsverhalten

Im vorangegangenen Kapitel wurden die selbstbezüglichen Strukturen der Subjektkonstitution vor allem unter der Perspektive der konstruktiven Potenziale, die sich bei der Gestaltung des alltäglichen Lebens wie für identitäre Prozesse für die Individuen eröffnen, betrachtet. Grundlegend war dabei als Annahme latent präsent, dass die Individuen die Verschiebung kultureller Leitcodes als Möglichkeiten und Chancen begreifen und sie dementsprechend offensiv nutzen.

Dagegen wird von anderen Autoren auch auf eine Facette des kulturellen Wandels kollektiver Lebensauffassungen aufmerksam gemacht, die stärker die damit einhergehenden Risikopotenziale und psychophysischen Beeinträchtigungen betont. Unter der

²⁶⁴ Vgl. Reckwitz (2006), S. 527-535.

²⁶⁵ Reckwitz (2006), S. 533.

Kontingenzbelastung der Modernisierungsprozesse bilden sich auch defensive Vermeidungsstrategien aus, mit denen die Individuen kulturelle Angebote eher abwählen als auswählen, sich zurückziehen statt zu partizipieren und Gleichgültigkeit anstelle von Interesse zeigen.

Gensicke beschreibt, wie der Prozess der funktionalen Ausdifferenzierung der Gesellschaft Modernisierungseffekte bedingt, die als Risikofaktoren den Individuen aufgebürdet werden. Die exkludierenden Folgen der gesellschaftlichen Modernisierung bringen einen Verlust sozialer Orientierungspunkte mit sich. Unter der Pluralisierung von Handlungskontexten und der Disparität gesellschaftlicher Teilorientierungen entsteht eine ständige Konkurrenz alternativer Möglichkeiten. Der Wegfall von Leitkriterien sowie die Resonanzlosigkeit, der die Individuen ausgesetzt sind, führen zu einer allgegenwärtigen strukturellen Kontingenzbelastung, die ebenso Chancen wie Risiken eröffnet.²⁶⁶

„Die prinzipielle entscheidungsbezogene Offenheit unzähliger Handlungskontexte konfrontiert die Individuen mit einem beträchtlichen Maß an deutungs- wie planungsbezogenen Unwägbarkeiten.“²⁶⁷

„Somit entsteht ein Szenario existenzieller Verunsicherung in permanenten Entscheidungssituationen. Diese fordern eine spezifisch neue Form von Risikokommunikation und –management.“²⁶⁸

Gensicke macht zwei idealtypische Umgangsformen mit der kontingenten Lebenspraxis aus. Der „individualistische Surfer“²⁶⁹ vermag diese Situation positiv zu nutzen, kann auf Kontextveränderungen rasch reagieren und führt sie auch aktiv herbei. Seine Fähigkeit, zwischen den Teilsystemen zu differenzieren und passende wie affirmative Denk- und Handlungsmuster zu aktivieren, ermöglicht ihm, individualistische Ansprüche in anschlussfähige Partizipationsformen zu transformieren.

Der „individualistische Drifter“²⁷⁰ hat hingegen eine gewisse innere Distanz zur Polykontextualität moderner Integrationsangebote. Die Kontingenz der Lebenswelt hat für ihn einen bedrohlichen Charakter. Seine Mentalität ist daher an Differenzvermeidung orientiert und hat damit eine antizipatorisch defensive und passive Ausrichtung.

Die Kompetenzen der Individuen im Umgang mit der kontingenten Lebenssituation setzen auf zwei Ebenen an: Die *adaptive Kompetenz* steuert die Anpassungsfähigkeit an die Teilsysteme und die *transgressive Kompetenz* betrifft die Überschreitung des Gege-

²⁶⁶ Vgl. Gensicke, D. (2006), S. 7-30.

²⁶⁷ Gensicke, D. (2006), S. 17.

²⁶⁸ Gensicke, D. (2006), S. 16.

²⁶⁹ Gensicke, D. (2006), S. 36.

²⁷⁰ Gensicke, D. (2006), S. 37.

benen durch individuelle Ansprüche. Es ergeben sich je nach subjektivem Habitus unterschiedliche Möglichkeitshorizonte. Bei dem zweiten Bewältigungstypus kontingenter Herausforderungen, dem defensiven Vermeidungsverhalten, dürften beide Kompetenzen gering ausgeprägt sein. Weil Anschlussmöglichkeiten im Systemkontext nicht gesehen werden und individuelle Ansprüche nicht mobilisiert werden können, liegt eine defensive Ausrichtung für die Betroffenen nahe.²⁷¹

Gensicke beschreibt drei konkrete Kompensationsformen der Kontingenzbelastung und Risikobedrohung, die der defensiv-passiven Haltung zuzuordnen sind. Diese beziehen sich auf den Hochschulrahmen, sind aber problemlos auch auf andere Bereiche, insbesondere den schulischen, übertragbar.

Zunächst erkennt er ein „Handling der kommunikativen Invisibilisierung“²⁷². Hier werden Belastungen und Bedrohlichkeiten, die sich für die Individuen aufgrund der Modernisierungsfolgen ergeben, hinter Diskursen über organisationale Defizite verborgen. Die stets latent vorhandene Möglichkeit des Versagens und die gesellschaftliche Zuweisung individueller Verantwortlichkeit für Misserfolge können durch das Lamentieren über unzureichende Betreuung im Studium, uninteressante Studienangebote und mangelnden Praxisbezug überdeckt werden. Die rhetorische Bezichtigung organisationaler Strukturen entlastet die Individuen, denn die persönliche Verantwortung wird auf unbeeinflussbare Zustände abgewälzt.

Als zweites spricht der Autor von einer „defensiven Expressivität individualistischer Anspruchsproklamation“²⁷³. Sie zeigt sich in einer kommunikativen Zurückgenommenheit und Passivität gegenüber vorgegebenen Bedingungen. Aufgrund der hohen Kontingenz in Handlungssituationen scheuen die Individuen vor offensiven Selbstfestlegungen zurück, weil dies die Möglichkeit des Scheiterns bereit hält. Stattdessen werden nur Angebote angenommen, die von der organisationalen Seite, hier der Dozenten, ausdrücklich nahe gelegt werden. Dem Kommunikationspartner wird unter dieser Zurückhaltung die Verantwortung für Erfolge beziehungsweise Misserfolge anheim gestellt. Kritische Selbstzweifel an der eigenen Eignungsfähigkeit oder Leistung können so vermieden werden.

Schließlich betrachtet Gensicke eine „inkonsistente Sprunghaftigkeit individualistischer Themenrezeption“²⁷⁴. In der Spontaneität bei der Wahl von Interessengebieten

²⁷¹ Vgl. Gensicke, D. (2006), S. 30-37.

²⁷² Gensicke, D. (2006), S. 43.

²⁷³ Gensicke, D. (2006), S. 44.

²⁷⁴ Gensicke, D. (2006), S. 45.

zeigt sich eine Form der Bindungsunverbindlichkeit. Auch hier werden Selbstfestlegungen und damit Verantwortlichkeit vermieden.

Alle drei Kompensationsformen haben als Gemeinsamkeit eine habitualisierte Form der Zurückgenommenheit. Die Bedrohlichkeit der Kontingenzerfahrung wird durch defensives Vermeidungsverhalten überspielt.

Ziehe erkennt defensiv-passive Vermeidungsstrategien auch bei Schülern und führt sie, ähnlich wie Gensicke, auf die Subjektivierung der Motivation zurück. Unter der Pluralisierung von Angeboten fällt die subjektive Setzung von Prioritäten schwer. Anders als Gensicke lenkt er den Blick dabei aber nicht nur auf die Inkonsistenz und Flüchtigkeit von Wahlentscheidungen, sondern auch auf die Möglichkeit der völligen Abwahl aller Alternativen. Der gesellschaftliche Zwang zur Introspektion kann in innere Schamkonflikte münden, die durch eine hohe Empfindlichkeit gegenüber Misserfolgen und Zurücksetzung durch andere entstehen. Um den Risiken für die Selbstwertschätzung zu entgehen, werden gleichsam alle Alternativen abgelehnt. Der affektive Anregungshaushalt wird durch selbsterzeugte Gleichgültigkeit heruntergefahren.²⁷⁵ Die Schüler erscheinen „wie betäubt, benommen oder weggedämmert“²⁷⁶.

Die Ausführungen des französischen Soziologen Ehrenberg lassen sich an die Befunde von Gensicke und Ziehe anknüpfen, gehen aber insofern darüber hinaus, als dass sie nicht nur eine bestimmte Gruppe, Studierende und Schüler, fokussieren, sondern sich auf die Gesellschaft insgesamt beziehen. Er beschreibt den Wandel eines bestimmten psychischen Leidens, dem der depressiven Erschöpfung, und begründet dessen Verbreitung mit den gesellschaftlichen Umbruchserfahrungen. Wie auch die beiden anderen Autoren bezieht er sich dabei auf die Folgen der Modernisierungsprozesse, auf die hier im Einzelnen nicht erneut eingegangen wird. Als häufigstes psychisches Leiden hat als Folge dieser Bedingungen die depressive Erschöpfung die neurotische Angst verdrängt. Ehrenberg betrachtet sie allerdings weniger als individuelles affektives Leiden²⁷⁷, denn als milieu- und altersübergreifende Lebensweise: Es ist die Form einer chronischen Identitätskrankheit. Die Depression zeigt sich in der Erschöpfung, Hemmung und Verlangsamung, aber auch Impulsivität, der betroffenen Individuen.

Als Ursache für die Zunahme depressiver Dispositionen verortet Ehrenberg die Ansprüche und Erwartungen, die die demokratische Moderne an die Individuen richtet. Die

²⁷⁵ Vgl. Ziehe (2005b), S. 209-211.

²⁷⁶ Ziehe (2005b), S. 210.

²⁷⁷ Er schätzt die, freilich steigende, Betroffenheit von der Depression als pathogenes Krankheitsbild auf etwa 5% der französischen Bevölkerung (vgl. Ehrenberg (2004), S. 216.).

neue Souveränität bürdet ihnen Lasten auf, vor allem in Form von Eigeninitiative und Eigenverantwortung. Sie können zur Belastung und damit zur Ursache von Handlungsstörungen werden, die sich am Bezugspunkt sozialer Normen als Defizite und Unzulänglichkeiten darstellen. Die mentalen Fähigkeiten der Individuen reichen nicht aus, um den gesellschaftlichen Imperativen zu folgen. Der depressive Defekt ist eine Form ungenügender Handlungsfähigkeit. Defensives Vermeidungsverhalten wird mit dieser Perspektive als psychische Handlungsstörung definiert.

Psychische Störungen entstehen nun kaum noch entlang der Konfliktlinien „äußerer Regeln“, also etwa rigiden Verboten, strenger Disziplin und Konformitätserwartungen. Diese Strukturen wurden durch die Modernisierungsschübe so entwertet, dass sich daran kaum noch neurotische oder psychotische Störungen entzünden können. Das depressive Leiden erwächst aus dem Verlust des psychischen Konflikts und entfaltet sich vor der Unerfüllbarkeit sozialer Normen. Das psychische Raster hat sich von der Schuld zur Verantwortung verschoben und bringt eigene pathogene Strukturen hervor.

„Die Depression ist die Krankheit des Individuums, das sich scheinbar von den Verboten emanzipiert hat, das aber durch die Spannung zwischen dem Möglichen und dem Unmöglichen zerrissen wird. Wenn die Neurose das Drama der Schuld ist, so ist die Depression die Tragödie der Unzulänglichkeit. Sie ist der vertraute Schatten des führunglosen Menschen, der des Projekts, er selbst zu werden, müde ist und der versucht ist, sich bis zum Zwanghaften Produkten oder Verhaltensweisen zu unterwerfen.“²⁷⁸

5.2 Selbstreflexive Kompetenzen im Lehrerberuf

Selbstreflexive Fähigkeiten sind im Lehrerberuf unerlässlich. Für einen strukturell höchst komplexen, bisweilen paradoxen, Beruf, der auf intensiven, persönlichen Beziehungen aufbaut, sind Selbstbeobachtung, Dezentrierung und Reflexionsvermögen grundlegende Voraussetzungen für eine professionelle Handlungspraxis. Die verschiedenen Professionalisierungstheorien, die im zweiten Kapitel vorgestellt wurden, zeigen aus ihrer spezifischen Perspektive auf, inwiefern selbstreflexive Kompetenzen wichtig sind.

In den Ansätzen, die sich an der Beziehungsstruktur zwischen Lehrer und Schüler orientieren, hier von Oevermann und Wernet (vgl. Kap. 2.2 und 2.3), sind selbstreflexi-

²⁷⁸ Ehrenberg (2004), S. 12.

ve Kompetenzen elementares Mittel, um die Beziehungspraxis, als Arbeitsbündnis bei Oevermann und als universalistisch-leistungsorientierter Handlungsrahmen bei Wernet, aufbauen und gestalten zu können. Da die Beziehung des Lehrers zu den Schülern für diese sozialisationsrelevant ist und damit folgewirksam für das psychische Wohlergehen und das zukünftige Leben, ist die fallsensible und empathische Zuwendung zu den Schülern so wichtig. Oevermann macht dezidiert auf die Nähe zur psychoanalytischen Therapieform aufmerksam, in der Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse eine zentrale Rolle spielen. Ein sicheres und angemessenes, die Besonderheit der jeweiligen Situation und Person berücksichtigendes Lehrerhandeln, setzt selbstreflexive Kompetenzen voraus.

In der systemtheoretischen Professionalisierungsperspektive (vgl. Kap. 2.4) wird zwischen den Interaktionsebenen Vermittlung und Klassenführung unterschieden. Professionalität kann hier als die erfolgreiche Integration beider Ebenen in das Unterrichtsgeschehen verstanden werden. Die Systemebene des Unterrichts, die soziale Ordnung, muss vom Lehrer aufgebaut und stabilisiert werden, um überhaupt Ausgangsvoraussetzungen für erfolgreiche Vermittlungsbemühungen zu schaffen. Dies gelingt über das Prinzip der Reziprozität, in Form von Vertrauen und Anerkennung, und die Moderierung kontingenter Kommunikationsstrukturen. Es wird betont, dass die Gestaltung der sozialen Ordnung nur mit der Fähigkeit zur reflexiven Verarbeitung von Erfahrungen möglich sein kann. Selbstreflexivität ist hier eine notwendige Meta-Ebene der komplexen Interaktionsstrukturen.

Aus Sicht der Ansätze, die sich am Entwicklungsaufgabenmodell orientieren (vgl. Kap. 2.5) sind reflexive Fähigkeiten ebenso ein zentraler Bestandteil bei der beruflichen Kompetenz- und Identitätsentwicklung. Um den Fortschritt des individuellen berufsbiographischen Entwicklungsverlaufs überprüfen zu können und das Bewusstsein über die eigene Unvollkommenheit wach zu halten, ist eine permanente Selbstbeobachtung unerlässlich. Die Wahrnehmung der eigenen Person und die Anforderungsstruktur beruflicher Aufgaben sollen kritisch miteinander abgeglichen werden.

Selbstreflexive Kompetenzen sind aus professionalisierungstheoretischer Sicht förderliche Instrumente für die Bereitstellung angemessener beruflicher Bewältigungsmuster. Eine Geringschätzung dieser Fähigkeiten oder gar die Unfähigkeit, sie zu entwickeln, wäre der Handlungspraxis abträglich. Insofern könnte in einem ersten, noch undifferenzierten Interpretationsschluss, die Subjektkonstitution der reflexiven Modernisierung als günstige Ausgangsvoraussetzungen für Berufseinsteiger gedeutet werden.

Die habituelle Disposition zur Selbstbezüglichkeit, die sich im Alltag permanent erprobt und weiterentwickelt, könnte sich so vermeintlich als kulturell bereitgestellte, professionalisierungstaugliche Befähigung erweisen. Allerdings müsste es sich dann um eine der soeben beschriebenen konstruktiven Varianten der Selbstreflexivität handeln. Nur eine selbstreflexive Kompetenz, die die eigene Person dezentriert, affektiv neutral und wissenschaftlich abgestützt wahrnimmt, kann schulische Arbeitsprozesse bereichern.

Wie gesehen, sind die alltagskulturellen Formen der Selbstbezüglichkeit, als individual-ästhetische Expressivität sowie als defensive Vermeidungsstrategien, ganz offensichtlich nicht mit den professionalisierungstheoretischen Ansprüchen zu vereinbaren. Sie sind egozentrisch, emotional überladen und einseitig an den individuellen Befindlichkeiten orientiert. Damit stellen sie sich den selbstreflexiven Kompetenzen, die aus professionalisierungstheoretischer Sicht konstitutiver Bestandteil des Berufs sind, tendenziell entgegen und scheinen der beruflichen Praxis insgesamt eher abträglich zu sein. Im folgenden Kapitel wird dies weiter ausgeführt.

5.3 Deprofessionelle Bewältigungsmuster

Im Folgenden geht es darum, die Hypothese zu belegen, dass sich selbstbezügliche Dispositionen problematisch auf die Bewältigung beruflicher Anforderungen auswirken und dass die typischen Anfangsschwierigkeiten im Lehrerberuf einer Neuinterpretation vor dem Hintergrund der gewandelten Subjektconstitution bedürfen.

Dabei scheint es so, dass der Wandel beruflicher Bewältigungsmuster infolge selbstbezüglicher Mentalitäten durch die Restrukturierung schulischer Organisationsformen und Arbeitsprozesse unterstützt wird beziehungsweise sich hier bereits manifestiert hat. Vor allem durch die Diskurse um international vergleichende Schulleistungstests, aber auch unter dem Druck von Anstrengungen zur Konsolidierungen öffentlicher Haushalte, wird versucht, in beiderlei Hinsicht effizientere Strukturen in den Schulen zu implementieren. Die Erhöhung der Eigenverantwortlichkeit der Schulen und die Forderung nach schulinternen Entwicklungsprozessen sowie spezifischer Profil- und Kompetenzbildung sind Trends, die sich den von Reckwitz beschriebenen Strukturen der „postbürokratischen Praktiken der Arbeit“ annähern. Das Lehrerkollegium und insbesondere die Schulleitung agieren zunehmend als eigenständiges Projektteam, dem Verantwort-

lichkeit, Initiative und schöpferische Fähigkeiten übertragen und abverlangt werden. Dabei erhöhen sich die expressiven Kreativitätspotenziale, allerdings auch die Kontingenzbelastungen. Neben der meist unbemerkten und nicht intendierten Implementierung neuer Arbeitsstrukturen durch die Lehrer als Habitusträger, sind, sehr vorsichtig, erste Tendenzen einer organisationellen Manifestierung dieser Formen erkennbar.

Im Folgenden rückt aber zunächst die Verschiebung der habitualisierten Motivlage, von der Außen- zur Innenorientierung, in den Mittelpunkt. Sie zieht eine bisher kaum relevante Referenzebene in den schulischen Handlungsrahmen ein: das Wohlbefinden der Lehrer. Unter dieser Maßgabe scheinen vielfältige Probleme entstehen zu können.

Zunächst haben es, ganz im Sinne der Subjektivierungstendenzen im Lehrerhandeln (vgl. Kap. 4) die „objektiven“ Ansprüche an die Arbeit, die der jeweiligen Eigenlogik der beruflichen Tätigkeit entstammen, zunehmend schwerer, sich gegen die individuellen Vorstellungen und Wünsche der Subjekte durchzusetzen. Die beruflichen Aufgaben werden auf einer subjektivierten und selbstbezüglichen Folie interpretiert, so dass die eigenen Bedürfnisse zu einem wesentlichen Bestandteil beruflichen Handelns werden. Die beruflichen Denk- und Handlungsmuster erhalten einen Einschlag, der einer professionellen Bearbeitung beruflicher Aufgaben abträglich zu sein scheint.

Ilien beschreibt vier Lehrertypen, die aus professionalisierungstheoretischer Sicht eine defizitäre Berufspraxis zeigen, von denen zweien wiederum dezidiert selbstbezügliche Dispositionen zugeschrieben werden: *Sich-selbst-Darsteller* und *Sich-selbst-Schützer*. Beide Typen sind sich insofern ähnlich, als dass sie sich in der beruflichen Praxis primär am eigenen Wohlbefinden orientieren und darüber adäquate, also professionelle, Bezugspunkte im beruflichen Handeln vernachlässigen. Dabei präferieren sie allerdings, wie schon ihre Bezeichnung verrät, unterschiedliche Formen. Die beiden Gruppen sind nach Ilien nicht leicht voneinander zu trennen, weil zum einen alle vier Lehrertypen mindestens latent einen narzisstischen Einschlag haben, also die eigene Person übermäßig wichtig nehmen, und zum anderen die *Sich-selbst-Darsteller* im Laufe ihrer beruflichen Karriere nicht selten zu *Sich-selbst-Schützern* werden.²⁷⁹

Diese beiden Lehrertypen können grob den zwei Formen der Selbstbezüglichkeit zugeordnet werden, die vorab differenziert wurden. Die zum Teil abstrakten pädagogisch-soziologischen Diagnosen bekommen so eine schulpraktische Relevanz, weil die Lehrer als Habitusträger diese Dispositionen in den beruflichen Alltag einbringen und damit auch professionalisierungstheoretische Implikationen aufwerfen.

²⁷⁹ Vgl. Ilien (2005), S. 94-100.

5.3.1 Selbstdarstellung im Lehrerberuf

Den Typen des Sich-selbst-Darstellers beschreibt Ilien als eitel und geltungsbedürftig. Er inszeniert einen Unterricht, der den Schülern imponiert, ist dabei aber weder an den Inhalten noch an den Schülern interessiert, sondern richtet den Fokus seiner Aufmerksamkeit auf sich selbst.

Ilien begründet die problematischen beruflichen Bewältigungsmuster des Sich-selbst-Darstellers, wie auch die der anderen Typen, mit den pädagogisch-biographischen Hintergrunderfahrungen der Betroffenen, insbesondere bezogen auf den Leistungserfolg und das Selbstwerterleben während der Schulkarriere.

„Psychoanalytisch könnte man vermuten, dass der eitle Lehrer unbewusst sich selbst in den Mittelpunkt stellt und sein eigenes pädagogische Charisma zelebriert, weil er damit beträchtliche Kränkungsängste kompensiert, allerdings wohl auch, weil er biographisch durch den Einsatz von Charme oder sogar als Blender im Verlauf seiner Sozialisation unangemessen rasch soziale Anerkennung gewinnen konnte.“²⁸⁰

Diese Interpretation ist schlüssig, sollte aber unbedingt durch eine soziologische Komponente ergänzt werden. Wie gezeigt, ist die Orientierung der Lebenspraxis an individualästhetischen Maßstäben, also an Erlebnissen und Wohlergehen, zu einer übergreifenden gesellschaftlichen Maxime geworden, der sich natürlich auch Lehrer nicht entziehen können. Davon ist in besonderem Maße die jüngere Generation betroffen. Zum einen stellt für sie dieser Orientierungsrahmen sozialisationsbedingt die Primärerfahrung dar und zum anderen hat sich die ältere Generation von Lehrern, vor allem die heute kurz vor der Pensionierung stehende, zu Beginn ihrer Berufskarriere häufig an linksliberalen politischen und bildungstheoretischen Idealen orientiert, die zumindest als latente Kontrastfolie erhalten geblieben sein dürften. Diese Generation erscheint deshalb „resistenter“ gegenüber ausgeprägten individualistischen Ansprüchen, die in den schulischen Handlungsrahmen eingezogen werden.²⁸¹

Insofern kann man von einer mehr oder weniger starken Betroffenheit von dieser Disposition, im Sinne eines kulturell bereitgestellten und gesellschaftlich erwarteten Habitus, bei allen Lehrern ausgehen und nicht nur bei solchen, die schulbiographisch erzeugte tiefenpsychologische Beschädigungen aufweisen. Die Subjektkonstitution der reflexiven Modernisierung legt diese Mentalitätsdisposition gerade bei Jüngeren nahe

²⁸⁰ Ilien (2005), S. 99.

²⁸¹ Die Individualisierungsprozesse wurden freilich von dieser sogenannten „68er-Generation“ in besonderem Maße initiiert und unterstützt, doch lagen dabei andere Motive zugrunde, weil sie als Gegenentwurf zu den aus ihrer Sicht zu konservativen bis totalitären Gesellschaftsverhältnissen verstanden wurden. Das soll aber nicht heißen, dass die Mentalitäten dieser älteren Generation automatisch tauglicher für Professionalisierungsprozesse wären. Es wäre sehr interessant, dies auch einmal zu überprüfen.

und macht sie damit zunehmend zum erwartbaren Normalfall. Daher ist es schade, dass Ilien diesen Typus nicht besonders ausführlich beschreibt. Es ist nämlich zu vermuten, dass solch ein Lehrertyp gegenwärtig und zukünftig gehäuft in die Schullaufbahn eintritt und geneigt ist, spezifisch gefärbte Bewältigungsmuster in den Schulalltag zu importieren. Einige professionalisierungstheoretische Implikationen sollen deshalb noch ausgeführt werden.

Lehrer, die einen Hang zur Selbstdarstellung haben, dürften Probleme mit einem sensiblen und empathischen Umgang mit Schülern haben. Da sie die Beziehung zu den Schülern vor allem unter der Perspektive des persönlichen Gewinns gestalten, kann ein professioneller Klientenbezug, als Arbeitsbündnis oder universalistisch-leistungsorientierter Handlungsrahmen, kaum gestaltet werden. Der professionelle Blick auf die Schüler, im Sinne Oevermanns prophylaktischer Therapiefunktion, wird durch den stets präsenten Selbstbezug konterkariert. Daher ist zu erwarten, dass die Angewiesenheit des Schülers auf eine integritätswahrende und sensible Behandlung missachtet und sein vorlaufendes Vertrauen erschüttert wird.

Folgendes Beispiel aus Wernets Theorie pädagogischer Permissivität veranschaulicht, wie ein Lehrer bewusst die Intimsphäre eines Schülers verletzt und die Situation unverhohlen nutzt, um sich selbst zu stilisieren. Sein unangebrachter Kommentar hat neben der Appellfunktion einen unübersehbaren Selbstinformationsgehalt. Je nach Gesamtperformance des Auftritts, die leider aus der kurzen Passage nicht hervorgeht, stellt er sich als lockerer Sprücheklopfer, der gerne die Lacher auf seiner Seite hat oder als strenger Moralapostel, der auch kleinere Verstöße gegen den Anstand scharf kritisiert, dar. Pädagogisch professionell ist sein Verhalten aber in keinem Fall.

*„Ebenfalls auf dem Flur sitzt ein ca. 16jähriger Schüler auf dem Boden, die Hände in den Hosentaschen. Ein vorbeikommender Lehrer spricht ihn an:
L: Du spielst wohl Taschenbillard?“²⁸²*

Der Wandel des kulturellen Leitcodes für Arbeitsstrukturen macht sich hier bemerkbar: Er verheißt auch den Lehrern, ihre eigene Person stärker zu involvieren und auf subjektive Befindlichkeiten zu achten. Der Beruf wird nun stärker an der Steigerung des Selbstwerterlebens und dem Bedürfnis nach Authentizität und Wohlbefinden ausgerichtet.

Das fördert allerdings ganz offensichtlich eine Vermischung diffuser und spezifischer Beziehungsanteile, die aus professionalisierungstheoretischer Sicht vom Lehrer

²⁸² Wernet (2003), S. 14.

eigentlich unbedingt differenziert werden sollten. Die partielle Unfähigkeit der Schüler zur Einhaltung des spezifischen Handlungsrahmens und ihre Tendenz, den Lehrer zum Objekt von Übertragungsprozessen zu machen, fordert vom Lehrer ein sensibles Gespür für die Bedürfnisse der Schüler, das allerdings nun unter subjektiven Legitimitätsdruck geraten kann, weil es unter Umständen nicht im Einklang mit der individuellen Bedürfnisbefriedigung zu bringen ist. Deprofessionelle Beziehungsmuster liegen deshalb nahe und die häufigen Probleme von Berufsanfängern bei der Gestaltung der Beziehung zu den Schülern (vgl. Kap. 3.2.1) können also auch auf selbstbezügliche Dispositionen zurückgeführt werden. Die Instrumentalisierung der Beziehung zu den Schülern wird im folgenden Kapitel unter anerkennungs- und identitätstheoretischer Perspektive noch weiter verfolgt.

Weiterhin neigen Lehrer, die ihre individualästhetische Expressivität betonen, dazu, den Unterricht nicht sachangemessen und schülerorientiert durchzuführen, sondern an eigenen Bedürfnissen auszurichten. Es ist anzunehmen, dass solche Lehrer vor allem Themen und Formen im Unterricht einsetzen, die sie selbst in ihrer Schulzeit oder ihrem Studium als bereichernd erfahren haben und die einen Erlebnischarakter bereithalten. Die didaktische Idealvorstellung, dass für jede Klasse jeweils einmalige, situationsangemessene und gruppenrelevante Vermittlungsprozesse entworfen werden, steht prinzipiell im Widerspruch zur latenten Maxime des Lehrers zur Ich-Bereicherung und deren Projektion auf die Schüler.

Neben den vermittlungsbezogenen Tätigkeiten sind auch andere schulische Aufgabengebiete betroffen. Ilien vermutet, dass dieser Lehrertypus mehr als andere höhere Funktionsstellen anstrebt, also Positionen in der Schulleitung, der Lehrerbildung oder in übergeordneten Behörden. Hier könnte sich die Disposition zur Egozentrik fortentwickeln mit einer einhergehenden Geringschätzung der Qualitäten und Meinungen von Kollegen.

Die hohen beruflichen Belastungen (vgl. Kap. 3.2.2) bekommen vor dem Hintergrund hoher individualästhetischer Bedürfnisse eine neue Interpretationsdimension. Nicht nur die Struktur und Intensität der Anforderungen führen zu beruflichen Belastungen, sondern vermutlich genauso die individuelle Wahrnehmung der Diskrepanz zwischen den eigenen Bedürfnissen und den Möglichkeiten diese zu befriedigen. Der Lehrerberuf biete zwar viele Freiräume für eigenverantwortliches und kreatives Handeln, doch ist berufliche Zufriedenheit nur mittelbar über die unstete Zustimmung und das flüchtige Wohlwollen der Schüler zu bekommen. Die Enttäuschungswahrschein-

lichkeit steigt bei einem hohen Bedürfnis nach individualästhetischer Expressivität. Daher können Lehrer des Typs Sich-selbst-Darsteller als motivationale Risikogruppe bezeichnet werden. Der Beruf ist strukturell nicht dazu ausgelegt, individualästhetische Bedürfnisse zu befriedigen, so dass sich entweder deprofessionelle Bewältigungsmuster dauerhaft etablieren oder die eigenen Ansprüche resignativ aufgegeben werden – was wiederum nicht unproblematisch ist.

Insgesamt kann man diesen Lehrertypus überhöhte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit einem deutlichen narzisstischen Einschlag bescheinigen. Mit der Perspektive einer Professionalitätsvorstellung, die sich an einem dramaturgischen Rollenkonzept orientiert²⁸³, wird auf struktureller Ebene nochmals deutlich, warum berufliche Bewältigungsmuster, die sich an individualästhetischer Expressivität orientieren, problematisch sind. Mit dieser Sichtweise werden menschliche Interaktionen prinzipiell als Rollenspiel begriffen. An gesellschaftliche Rollen sind generalisierte Erwartungen und bestimmte Handlungsschemata geknüpft, die die Akteure mit individueller dramaturgischer Leistung vor dem Publikum der Interaktionspartner inszenieren. Gerade für Professionelle ergibt sich daraus die Notwendigkeit, ihre spezifische professionelle Kompetenz gegenüber dem Publikum glaubwürdig darzustellen. „Der Professionelle ist dementsprechend als *darstellungskompetenter Kompetenzdarsteller* zu charakterisieren.“²⁸⁴ Damit können sie ihr soziales Ansehen, beziehungsweise bei Lehrern insbesondere die Legitimität ihrer pädagogischen Absichten, situativ durchsetzen sowie Vertrauen und bestimmte Verhaltensweisen bei den Interaktionspartnern hervorrufen. Sie vermitteln, dass sie die angezeigte Befähigung tatsächlich auch haben und gewillt sind, die an sie gerichteten Erwartungen zu erfüllen.

Die Fähigkeit zur Rollendarstellung ist gerade im Lehrerberuf zweifelsohne gefragt. Bei den zum Teil diffusen und antinomischen beruflichen Aufgaben des Lehrers, ist eine souveräne Kompetenzdarstellung nötig, um situativ wie allgemein die Berechtigung des Anliegens und der eigenen Zuständigkeit und eine tragfähige Beziehung zum Schüler herzustellen.

Mit dieser Perspektive wird nun deutlich, wie sich die Inszenierungsleistung des Lehrertypus des Sich-selbst-Darstellers verschiebt. Sie richtet sich nicht auf die pädagogische Kompetenz, sondern auf die eigene Person, also etwas, was sich außerhalb des vorgesehenen Handlungsrahmens befindet: Individualästhetische Handlungsmuster sind aus professionalisierungstheoretischer Sicht kein integraler Bestandteil des Lehrerhan-

²⁸³ Vgl. Pfadenhauer (1999), S. 274-281.

²⁸⁴ Pfadenhauer (1999), S. 278.

delns. Ein Lehrer, der die eigene Person „auf die Bühne“ bringt, stellt lediglich seine Inszenierungsfähigkeit, nicht aber seine eigentliche pädagogische Befähigung dar.

„Die Darstellung von Darstellungskompetenz ist üblicherweise problematisch, denn wer ‚durchblicken‘ läßt, daß er vor allem kompetent ist, etwas darzustellen, wer gar ‚durchblicken‘ läßt, daß er kompetent ist, *Kompetenz* darzustellen, gilt in der Regel als Angeber, als Täuscher, als Bluffer.“²⁸⁵

Da nun die Interaktionspartner im schulischen Handlungsrahmen, die Schüler, noch nicht über ausgereifte Rollendifferenzierungen verfügen, wird die fehlgerichtete Inszenierungsleistung zunächst gar nicht öffentlich, ist aber umso bedenklicher. Denn unterschwellig untergraben diese Lehrer die Beziehungsstruktur zu den Schülern und ihre Vermittlungsbemühungen. Die Inszenierung erscheint weder angemessen noch glaubhaft. Ihr Rollenstatus wird dadurch delegitimiert.

Die selbstreflexive Subjektkonstitution erweist sich in diesem Sinne als Handicap für Professionalisierungsprozesse. Kompetenzdefizite und Kränkungsängste werden hinter der Selbstinszenierung verborgen und professionelle Perspektiven vernachlässigt.

5.3.2 Selbstschutz im Lehrerberuf

Neben der expressiven Form der Selbstbezüglichkeit lassen sich ebenso defensive Vermeidungsstrategien im Lehrerberuf identifizieren.

Der Lehrertypus des Sich-selbst-Schützers, den Ilien beschreibt, setzt sich aus zwei Untergruppen zusammen. Zum einen wird er von Ilien zunehmend unter Lehramtsstudierenden entdeckt. In der Hochschule zeigt er ein dezidiert schülerhaftes Verhalten. Er ist an den Inhalten desinteressiert, kann keine persönlichen Bezüge zur Sache entwickeln und ist bisweilen sichtlich genervt oder gelangweilt. Dabei verhält er sich aber unauffällig und angepasst. In der Schule setzen sich diese Verhaltensmerkmale dann fort. Zum anderen rekrutiert sich dieser Typus aus Lehrern, die mit hohen Idealen in den Schulalltag gestartet, an ihren Ansprüchen gescheitert sind und dann nachträglich ihre Ambitionen stark eingeschränkt haben.

Sich-selbst-Schützer sind Lehrer, die resignativ in die innere Emigration abtauchen. Sie geben die Bindung zu den Schülern auf und zeigen sich gleichgültig gegenüber den Unterrichtsinhalten. Ilien vermutet, dass sich ihre beruflichen Probleme nicht selten in körperlichen Beschwerden bis hin zum sogenannten „burn-out“ niederschlagen.²⁸⁶

²⁸⁵ Pfadenhauer (1999), S. 275.

²⁸⁶ Die Studie von Rauin bestätigt dies, allerdings mit einer entscheidenden Modifikation. Besonders Lehrer, die schon im Studium wenig motiviert und engagiert waren und nur mit Mühe die Anforderungen erfüllen konnten, leiden unter beruflichen Belastungen, während hoch motivierte und engagierte Lehrer

Ilien erklärt das selbstschützende Verhalten als Pseudo-Entparadoxierung. Indem der Lehrer die Bindung zu den Schülern vernachlässigt, macht er sich unabhängig von deren Zustimmung zum Unterrichtsangebot und kann so – auf recht primitive Weise – die Bildungsparadoxie, also die Fremdförderung der Selbstwerdung des Schülers, umgehen.²⁸⁷

Auch bei diesem Lehrertypus ist eine Parallele zu den beschriebenen selbstreflexiven Dispositionen unverkennbar. Der Sich-selbst-Schützer verkörpert die defensiven Vermeidungsstrategien, wie sie mit Rückgriff auf verschiedenen Autoren in Kapitel 5.1.2 beschrieben wurden. Iliens Beobachtung, dass dieser Typus zunehmend unter Lehramtsstudierenden anzutreffen ist, findet hier ihre Entsprechung in der soziologischen Gesellschaftsdiagnostik.

In der Studie von Hericks zeigt einer der interviewten Lehrer ein ausgeprägtes selbstschützendes Verhalten. Der Lehrer Fabian Zimmer, er wurde bereits kurz vorgestellt (vgl. Kap 4.3.3), kann seine hohen Ideale nicht mit den schulischen Gegebenheiten in Einklang bringen und fährt deshalb seine Ambitionen und Anstrengungen auf ein Minimum herunter. Für daraus resultierende Probleme im Unterricht verortet er nicht sich selbst, sondern die Institution als Ursache.²⁸⁸

Dies entspricht dem, was Gensicke „Handling der kommunikativen Invisibilisierung“²⁸⁹ nennt (vgl. Kap. 5.1.2). Die Verantwortung für das Gelingen beziehungsweise Misslingen einer Handlungssituation wird an eine andere Instanz, hier an die Schulleitung, abgegeben. Dies ist ein typisches Verhaltensmuster bei einem vermeidend-passiven Habitus.

Mit Bezug auf diese Mentalitätsstruktur können auch die Befunde der Rauin-Studie (vgl. Kap 4.3.3) ergänzend interpretiert werden. Bei dieser Befragung von Lehramtsstudenten und Lehrern ergibt sich, dass die relativ große Gruppe der *riskant Studierenden* (27%) unterdurchschnittliche Werte bei berufsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen haben und den Beruf nur wegen mangelnder Alternativen wählten. Es erscheint wahrscheinlich, dass in dieser Gruppe defensive Vermeidungsstrategien als habituelle Muster besonders stark ausgeprägt sind. Die Probleme im Beruf sind vorprogrammiert, wie auch die Studie belegt. Viele derjenigen, die sich selbst für wenig geeignet halten, stei-

deutlich seltener Probleme bekommen. Die „burn-out“-These lässt sich mit diesen Erkenntnissen nicht aufrecht erhalten. Vielmehr haben die resignativen Lehrer niemals „gebrannt“. (Vgl. Rauin (2007), S. 64.)

²⁸⁷ Vgl. Ilien (2005), S. 99-100 und 184-186.

²⁸⁸ Vgl. Hericks (2006), S. 433-435.

²⁸⁹ Gensicke, D. (2006), S. 43.

gen frühzeitig aus dem Beruf aus oder leiden besonders stark unter den beruflichen Belastungen.²⁹⁰

Auch die eingangs referierten Studien zu typischen Anfangsschwierigkeiten (vgl. Kap. 3) bekommen so eine neue, bisher nicht beachtete, Interpretationsdimension. Berufliche Belastungen sind nicht nur von der Struktur des Berufs abhängig, sondern in hohem Maße auch von den Mentalitäten der Lehrer. Dies lässt sich gut an den Autoritätsproblemen von Berufsanfängern verdeutlichen (vgl. Kap. 3.2.1). Diese sind vor allem auf die schwierige Gestaltung der Beziehungsebene zurückzuführen, auf der gegenseitige Anerkennung hergestellt werden muss. Hinter disziplinlosen Verhaltensweisen von Schülern kann häufig ein gesteigertes Bedürfnis nach Aufmerksamkeit und Anerkennung vermutet werden. Lehrer, die sich von defensiven Vermeidungsstrategien leiten lassen, interpretieren dieses Verhalten vermutlich weniger als Anspruchshaltung der Schüler, sondern als Angriff auf die eigene Integrität, so dass eine schülergerechte Bearbeitung dieses Problems ausgeschlossen scheint und sich die Reaktionen des Lehrers eher am Schutz der eigenen Person orientieren dürften. Die Ausrichtung an Differenzvermeidung und Bindungsunverbindlichkeiten, die Scheu vor offensiven Selbstfestlegungen sowie auch inkonsistente Sprunghaftigkeit und Impulsivität erzeugen ein abträgliches Klima zur Herstellung von Autorität. Die Disziplinprobleme dürften sich also mit diesen Habitusstrukturen eher noch verschärfen, weil die Schüler bemerken, dass sich die Bezugsperson ihnen zu entziehen versucht.

Die Inkompatibilität dieses Lehrertyps mit professionalisierungstheoretischen Ansprüchen ist besonders evident. Lehrer, die an sie gerichtete Ansprüche in einer habituierten Manier abwehren oder ihnen ausweichen, können im Beruf kaum erfolgreich agieren. Denn die Kontingenzbelastung ist in diesem Beruf enorm hoch und damit auch die Anforderung, offensiv und konstruktiv damit umgehen zu können. Zunächst unterliegt die Unterrichtssituation einer strukturellen doppelten Kontingenz (vgl. Kap. 2.4). Die Ansprüche an die Lehrperson werden dadurch gesteigert, dass die Schüler als unzureichend sozialisierte Subjekte für den schulischen Handlungsrahmen unpassende Verhaltensweisen einbringen, denen der Lehrer begegnen muss, ohne ihn seinerseits verlassen zu dürfen. In dieser Mischung von diffusen und spezifischen Beziehungsanteilen zeigt sich die antinomische Grundstruktur des Berufs, die zum hohen Belastungspotenzial von Ungewissheiten beiträgt. Dies wird noch durch die modernisierungsbedingten gesellschaftlichen Transformationsprozesse potenziert, indem die Kontingenzbelastung

²⁹⁰ Vgl. Rauin (2007), S. 60-64.

nun zu einer übergreifenden und allgegenwärtigen Erfahrung wird, die grundsätzlich in allen, schulischen wie außerschulischen, Bereichen mitschwingt.

Insofern sind eine hohe Frustrationstoleranz und die Fähigkeit, Widersprüche und Ungewissheiten aushalten zu können, notwendige Voraussetzungen für angemessene Bewältigungsmuster im Lehrerberuf. Selbstbezügliche Vermeidungsstrategien sind dagegen Professionalisierungsprozessen abträglich.

5.4 Gelingende Bewältigungsmuster

In diesem Kapitel wurden schon die konstruktiven Potenziale von selbstreflexiven Beobachtungsprozessen für den Lehrerberuf angedeutet (vgl. Kap. 5.2). Mit Verweis auf mehrere Professionalisierungstheorien wurde gezeigt, dass selbstreflexive Kompetenzen ein unerlässlicher Bestandteil professioneller Bewältigungsmuster für verschiedene pädagogische Aufgabenfelder ist. Diese Fähigkeit zur distanzierten Selbstbeobachtung ist aber streng von der alltagsverankerten Selbstbezüglichkeit, die sich in der individual-ästhetischen Expressivität oder dem defensiven Vermeidungsverhalten zur Kompensation von Kontingenzerfahrungen zeigt, zu unterscheiden.

Gelingende berufliche Bewältigungsmuster und insbesondere die erfolgreiche Bearbeitung von berufsbiographischen Entwicklungsaufgaben sind nur mit selbstreflexiven Kompetenzen möglich. Das Konzept des professionellen Selbst von Bauer (vgl. Kap. 2.5) zeigt dies am deutlichsten und macht diese Fähigkeit zu einem zentralen Element der Professionalität. Eine gelingende berufsbiographische Entwicklung entsteht nur durch den Bezug objektiver und subjektiver Faktoren aufeinander, indem subjektive Wünsche, Überzeugungen und Kompetenzen mit den objektiv gegebenen Anforderungen abgeglichen werden. Die berufliche Identität mit einem bestimmten Handlungsrepertoire, pädagogischen Werten, berufsspezifischer Sprache und Habitus entwickelt sich dann entlang dieser Gegenüberstellung. Unerlässlicher Bestandteil einer kontinuierlichen beruflichen Weiterentwicklung sind konstruktive selbstreflexive Fähigkeiten.

Erneut liefert die Studie von Hericks dafür ein illustratives Beispiel. Die Lehrerin Sabine Hanssen zeigt insgesamt einen progressiven Entwicklungsverlauf in ihrer Berufseingangsphase. Eine zentrale Rolle spielt dabei ihre im Laufe der Zeit angeeignete

Fähigkeit, zu sich selbst in Distanz zu treten. Dabei hilft ihr die Unterrichtsbeobachtung von Praktikanten.²⁹¹

„Sabine Hanssen findet in dem unterrichtlichen Handlungsproblem der Praktikantin ihre eigene Problematik wieder. Sie nutzt die Praktikantenbetreuung als Möglichkeit, gewissermaßen neben sich zu treten, sich im Lichte fremden Unterrichts selbst zu sehen und in der handlungsentlastenden Situation alternative Optionen zu entwickeln.“²⁹²

Mit der Überwindung der Egozentrik ist ihr ein grundlegendes Mittel zur beruflichen Weiterentwicklung gegeben, das anderen Lehrern nicht zur Verfügung steht. Typen des Sich-Selbst-Darstellers oder Sich-Selbst-Schützers lassen sich eher von nicht bewussten Wahrnehmungs- und Handlungsmustern leiten, die die eigene Person in den Mittelpunkt rücken. Die Lehrerin Hanssen kann dagegen gezielt ihre berufliche Weiterentwicklung vorantreiben, weil sie ein Mittel gefunden hat, von ihrer persönlichen Verwickeltheit in das Unterrichtsgeschehen zu abstrahieren und im Sinne des professionellen Selbst „einen Ausgleich zwischen eigenen Wünschen, Zielen und Ansprüchen und den verinnerlichten Erwartungen eines vorgestellten verallgemeinerten kritischen Beobachters“²⁹³ suchen kann.

An das Selbstbewusstsein und das Selbstwerterleben stellt diese Fähigkeit durchaus große Anforderungen, weil die eigenen Unzulänglichkeiten, Fehler und Defizite offenbart und eingestanden werden müssen. Die in diesem Kapitel dargestellten deprofessionellen Bewältigungsmuster veranschaulichen, dass Kränkungsängste oder –erfahrungen zu einer habitualisierten Abwehr von Ansprüchen und Kritik führen können. Insofern ist die Fähigkeit zur beruflichen Selbstreflexivität wiederum vorlaufend auf positive Anerkennungsprozesse angewiesen, die allerdings, wie das folgende Kapitel zeigen wird, mithin ihrerseits prekär sind.

²⁹¹ Vgl. Hericks (2006), S. 439-442.

²⁹² Hericks (2006), S. 441.

²⁹³ Bauer (2005), S. 83.

5.5 Zwischenfazit: Selbstbezüglichkeit als Professionalisierungsdefizit

Der Lehrerberuf ist von einer Zunahme selbstbezoglicher Dispositionen betroffen. Diese zeigen sich in zwei Mentalitätsformen: als individualästhetische Expressivität und als defensive Vermeidungsstrategien. Für Lehrer, die in besonderem Maße anfällig für diese Dispositionen sind, ergeben sich problematische berufliche Bewältigungsmuster, die weder an den Interaktionspartnern noch an den strukturellen Gegebenheiten orientiert sind, sondern an der eigenen Person. Das eigene Wohlbefinden wird zur latent mitlaufenden Handlungsmaxime, so dass eine berufssystemfremde und professionalisierungshinderliche Bezugsebene in den Berufsalltag eingezogen wird.

Mit beruflichen Bewältigungsmustern, die sich an der Selbstinszenierung oder dem Selbstschutz orientieren, reagieren die Lehrer auf die berufsstrukturellen und gesellschaftlich potenzierten Kontingenzbelastungen. Sie überspielen mit diesen Verhaltensweisen Kompetenzdefizite und Kränkungsängste und versuchen, ihr Selbstwerterleben zu fördern. Die implizit erwünschten positiven Effekte sind allerdings kurzfristig, denn die tendenziell deprofessionellen Handlungen ziehen Folgeprobleme nach sich.

Einen großen Teil seiner Aufmerksamkeit widmet ein selbstbezoglicher Lehrer der Beobachtung seiner selbst. Er ist eher mit sich selbst, mit seinen eigenen Identitätsentwürfen und Beziehungsstrukturen beschäftigt, als mit denen seiner Schüler. Zumindes wird die Wahrnehmung seines Gegenübers durch die selbstbezügliche Disposition getrübt. Der therapeutische Blick, im Anschluss an das Arbeitsbündnis als pädagogische Professionalität (vgl. Kap. 2.2) richtet sich primär nach innen, während diese Handlungsdimension in Bezug auf die Schüler auf zweifache Art eingeschränkt wird: Zum einen bleiben mit dieser Disposition kaum Energien für die prophylaktische Aufrechterhaltung oder Herstellung der psycho-sozialen Gesundheit der Schüler frei. Die Empathiefähigkeit des Lehrers leidet unter seiner selbstbezüglichen Ausrichtung. Zum anderen ist zu erwarten, dass er die Befunde der eigenen Introspektion unpassenderweise auf die Schüler appliziert. Nicht der Schüler wird so zum Ausgangspunkt von Übertragungsprozessen, sondern der Lehrer. Diese deprofessionelle Beziehungsstruktur birgt ein permanentes Enttäuschungsrisiko, weil die spezifischen Anforderungen an das Lehrerhandeln unterlaufen werden. So verstärken sich wiederum selbstbezügliche Denk- und Handlungsmuster.

Mit den Begrifflichkeiten der vorangegangenen Erörterung kann man die *adaptive Kompetenz* selbstbezoglicher Lehrer, also die Fähigkeit, sich gegebenen Strukturen anzupassen, als gering bezeichnen, weil die eigene Person wichtiger genommen wird als berufsspezifische Anforderungen. Die *transgressive Kompetenz*, der Drang, individualistische Ansprüche in die jeweilige Situation einzuspeisen, ist dagegen hoch ausgeprägt.

Die „Irritation pädagogischer Professionalität“²⁹⁴ ergibt sich demnach nicht nur durch die individualistische Anspruchshaltung der Klienten, wie Gensicke beschreibt, sondern zunehmend werden die schulischen Arbeitsstrukturen auch von den Lehrern mit einem selbstbezüglichen Einschlag interpretiert. Dabei spielen sowohl generationspezifische Mentalitätsdispositionen, aber auch berufsstrukturelle Aspekte eine Rolle. Insofern ist der Lehrerberuf auf zweifache Weise betroffen: Nicht nur durch die gesellschaftlichen Transformationsprozesse wird die Tendenz zur Selbstbezüglichkeit gestärkt, sondern auch durch die strukturellen Kontingenzbelastungen des Berufs. Hier sei insbesondere auf die problematische Situation im Referendariat hingewiesen (vgl. Kap. 3.2.4). Die Beziehung zu den Ausbildern, die einerseits unter Ausbildungsaspekten möglichst vertrauensvoll sein muss, gleichzeitig aber wegen der zukunftsrelevanten Beurteilungen auch distanziert sein sollte, stellt eine konfliktträchtige Grundsituation her. Dies befördert selbstbezügliche Dispositionen, denn eine reflexhafte Introspektion erscheint als wahrscheinliche Reaktion auf eine zugleich durch Kontingenz und Abhängigkeit geprägte Konstellation. Selbstdarstellung und Selbstschutz in ihren unterschiedlichen Facetten zeigen sich dann als Kompensation dieser belastenden Beziehungsstruktur.

²⁹⁴ Gensicke (2006).

6 Anerkennungsbedürftigkeit als Störung der pädagogischen Beziehung

Das professionelle pädagogische Handeln ist durch eine spezifische Beziehung zwischen Lehrer und Schüler geprägt – das haben die professionstheoretischen Ausführungen, aber auch die Analyse typischer Anfangsschwierigkeiten im Lehrerberuf gezeigt. Die formalen Bedingungen, unter denen diese Beziehung konstituiert wird, etwa die Schulpflicht oder das Dienstrecht, sind zwar ursächlich, aber gegenüber den genuin pädagogischen Aspekten nebensächlich. Kern der Beziehung zwischen Pädagoge und Edukant sind intersubjektive Prozesse, die auch als *reziproke Anerkennungsprozesse* gefasst werden können. Sie bilden die grundlegende, aber auch fragile Basis für jegliche schulische Interaktion, insbesondere für den Unterricht. Idealerweise stehen sie im Dienst der pädagogischen Sache und werden in diesem Sinne auch von beiden Seiten getragen. Sie können aber auch unter bestimmten Umständen missraten und damit die pädagogische Arbeit konterkarieren.

In der pädagogischen Fachliteratur werden Störungen in der Lehrer-Schüler-Beziehung in der Regel nur aus der Schülerperspektive beschrieben, etwa wenn „schwierige“ Schüler den Lehrer nicht als Autoritätsperson anerkennen. Als stillschweigende Unterstellung wird dabei vorausgesetzt, dass der Lehrer stets sensibel und empathisch auf die Beziehungsangebote und –bedürfnisse der einzelnen Schüler eingehen kann. Dass dies handlungstheoretisch nicht immer machbar, pädagogisch gar nicht immer wünschenswert ist und sich die persönlichen Ressourcen der Lehrkräfte dadurch erschöpfen könnten, kommt in der Perspektive nicht vor. Das Reservoir von Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit des Lehrers ist in dieser Sicht so groß und unerschütterlich, dass sie alle Beziehungsansprüche der Schüler, stets pädagogisch reflektiert, bedienen können.

Ein bisher eher selten beschriebener Effekt ist dagegen die Deformation der schulischen Beziehungsmuster durch den Lehrer, was der Gegenstand des folgenden Kapitels

sein wird. Dabei geht es um Störungen der Anerkennungsprozesse zwischen Schüler und Lehrer, die aus spezifischen habituellen Dispositionen des Lehrers resultieren.

Auch Pädagogen sind auf Anerkennung angewiesen, nicht nur um die pädagogische Beziehung zum Schüler herstellen zu können, sondern auch um ein Mindestmaß an Selbstachtung aus dem Beruf schöpfen zu können. Junge Lehrkräfte haben sogar eine zweifach intensivierte Bedürftigkeit nach Anerkennung, wie noch zu zeigen ist. In dieser strukturellen Mangelsituation neigen sie dazu, so die These dieses Kapitels, situativ die Beziehung zu den Schülern zugunsten des eigenen Selbstwerterlebens zu instrumentalisieren, um ihr Bedürfnis nach Anerkennung zu befriedigen.

Die pädagogische Arbeit wird auf diese Weise durch einen subjektiven Anerkennungsfilter hindurch wahrgenommen und die Beziehungsstruktur zu den Schülern mit einer tendenziell deprofessionalen Komponente versehen. Die Grundlage pädagogisch angemessener schulischer Interaktionsstrukturen erfährt so eine empfindliche Störung. Mit Hilfe einschlägiger Theorien wird nun die Deformation schulischer Anerkennungsprozesse vor dem Hintergrund generationsspezifischer Mentalitätsformen und Identitätskonstruktionen näher beleuchtet und auf den professionalisierungstheoretischen Hintergrund bezogen.

6.1 Subjektkonstitution: Anerkennungsbedürftigkeit

„Das Verlangen nach Anerkennung ist [...] ein menschliches Grundbedürfnis“²⁹⁵ befindet Taylor, denn zwischen Anerkennung und Identität bestehe ein Zusammenhang. Viele Theorien zeigen die zentrale Bedeutung von Anerkennungsprozessen für die Subjektkonstitution und das soziale Zusammenleben auf. Besonders deutlich wird dies bei Ansätzen, die den Annahmen des Symbolischen Interaktionismus folgen. Die Fähigkeit, sich und andere in der Differenz von subjektiver und objektiver Wahrnehmung zu betrachten, wird als Grundvoraussetzung und die daraus resultierende Balance von sozialer und personaler Identität als Ergebnis gelungener Sozialisationsprozesse beschrieben. Im Zuge der kulturellen Modernisierung sind Anerkennungsprozesse insgesamt bedeutender, aber auch prekärer geworden.

²⁹⁵ Taylor (1993), S. 15.

6.1.1 Identitätskonstruktionen in der reflexiven Modernisierung

Die vielfältigen und widersprüchlichen Umbruchserfahrungen, denen die Individuen durch die kulturell-gesellschaftlichen Veränderungen ausgesetzt sind und die Konsequenzen für die Subjektconstitution wurden bereits mit dem Verweis auf das Konzept der reflexiven Modernisierung von Beck skizziert (vgl. Kap. 1.3). Unter diesen Bedingungen haben sich auch Form und Inhalt von Identitätskonstruktionen grundlegend gewandelt und damit auch die Bedeutung von Anerkennungsprozessen. Über die Konstitution der Identität und den Ablauf von Identitätsprozessen gibt es viele unterschiedliche Theorien.²⁹⁶ Als Konsens kann aber die Annahme gelten, dass die Identität sowohl durch subjektive beziehungsweise intersubjektive Faktoren konstruiert, aber auch durch objektive Elemente bedingt wird. Die Anerkennung durch andere Menschen wird in diesem Zusammenhang zunehmend wichtig.

Soziale Normen, die in vorangegangenen Epochen Rahmen und Muster für Identitätswürfe geliefert haben, haben sich gelockert, zum Teil ganz aufgelöst oder sind durch neue, vielfältige Formen ersetzt worden. Normalitätserwartungen, traditionelle Wertvorstellungen und feste Rollenzuschreibungen sind in Bewegung geraten: Vormalige feste, klare und dauerhafte Strukturen sind heute brüchig, diffus und kurzlebig. Insgesamt haben sich die gesellschaftlichen Angebote für Identitätsprozesse individualisiert und pluralisiert.

Identitätskonstruktionen sind im Kontext der kulturellen Modernisierung zu offenen und subjektiv gestaltbaren Aushandlungsprozessen geworden, in denen die Anerkennung durch die soziale Umgebung immens wichtig ist. Da die Abhängigkeit von Anerkennung und die Bedürftigkeit nach Anerkennung hoch ist, dieses Gut aber zugleich nicht unermesslich zu haben ist, sind Identitätsprozesse fragil und anfällig geworden und können nur unter erschwerten Bedingungen gelingen. Keupp bezeichnet die gewandelten Strukturen im Identitätsprozess als „Identitätsarbeit“²⁹⁷ und das Ergebnis als „Patchwork-Identität“²⁹⁸.

„Im Zentrum der Anforderungen für eine gelingende Lebensbewältigung stehen die Fähigkeiten zur Selbstorganisation, zur Verknüpfung von Ansprüchen auf ein gutes und authentisches Leben mit den gegebenen Ressourcen und letztlich die innere Selbstschöpfung von Lebensinn.“²⁹⁹

²⁹⁶ Für einen Überblick über die historische Genese des Identitätsbegriffs und seiner Theorie vgl. Kaufmann (2005), S. 17-89.

²⁹⁷ Keupp (2005), S. 65.

²⁹⁸ Keupp (2005), S. 65.

²⁹⁹ Keupp (2005), S. 68-69.

Für Keupp u. a. stellt sich die Herstellung der Identität als alltäglicher und lebenslanger Bearbeitungsprozess dar. Zum einen beinhaltet er eine Verknüpfungsarbeit, die die eigenen Erfahrungen und Reflexionen zusammenfügt und ordnet. Dabei werden die Selbsterfahrungen auf zeitlicher Ebene verbunden, nach Teilidentitäten sortiert und Bekanntes von Unbekanntem differenziert. Zum anderen ist es ein Passungsprozess von Innen und Außen. Die im Subjekt stattfindenden Prozesse bauen auf den Aushandlungsvorgängen mit der Umwelt auf.³⁰⁰

Als Ergebnis einer gelingenden Identitätsarbeit benennt Keupp die individuelle Herstellung von Kohärenz. Dabei hat er einen neuen Kohärenztyp vor Augen, der der reflexiven Moderne angemessen „Kohärenz durch Übergängigkeit“³⁰¹ schafft und nicht mehr wie früher durch die Dominanz einer umfassenden kulturellen Vorbestimmtheit. Die Paradigmen, unter denen Kohärenz produziert wird, haben sich gewandelt:

„Aber die soziokulturellen ‚Schnittmuster‘ für Lebenssinn oder Kohärenz haben sich dramatisch geändert. Die individuellen Narrationen, in denen heute Kohärenz gestiftet wird, schöpfen immer weniger aus den traditionsreichen ‚Meta-Erzählungen‘. Sie müssen in der ‚reflexiven Moderne‘ individualisiert geschaffen werden.“³⁰²

Die Kriterien für das Gelingen der Identitätsarbeit zeigen sich nach Innen im subjektiven Gefühl der Authentizität und nach Außen an der Anerkennung durch andere. Daher sind Kontexte sozialer Anerkennung von zentraler Bedeutung. Denn in der Identitätsarbeit strebt das Individuum nach einer inneren Stimmigkeit, die nur durch den Austausch in sozialen Kontakten entstehen kann. Der dialogische Charakter des Identitätsprozesses macht abhängig von den Mitmenschen. Anerkennung wird nicht mehr automatisch zugestimmt, zum Beispiel aufgrund der beruflichen Stellung, die das Individuum innehat, sondern muss mühsam erarbeitet und ausgehandelt werden.³⁰³ Erkennen die anderen aber bestimmte Identitätsteile nicht an, ist das Individuum gezwungen, sich der Erwartungshaltung anzupassen oder erleidet, wenn dies nicht möglich ist, erheblichen Schaden. Die Verweigerung von Anerkennung, in Form von Misshandlung, Entrechtung,

³⁰⁰ Vgl. Keupp u. a. (1999), S. 190-191.

³⁰¹ Keupp (2005), S. 78.

³⁰² Keupp (2005), S. 79.

³⁰³ An der gewandelten kulturellen Verankerung der Lehrerrolle wurde dies bereits deutlich gemacht (vgl. Kap. 5.3.2). Die gesellschaftliche Entwertung des Lehrerberufs („Aurazerfall“, „Informalisierung“) macht zusätzliche individuelle Anstrengungen für Anerkennungsprozesse nötig. Anerkennungsprozesse sind also auch auf der Ebene einer kollektiven Betroffenheit von berufskulturellen Entwertungsschüben bedeutsamer geworden.

Ausschluss oder Beleidigung führt zu erheblichen Deformationen des Daseins. Insofern ist Anerkennung prekär geworden.³⁰⁴

6.1.2 Anerkennung als Identitätsfilter

Noch deutlicher als im Konzept von Keupp wird die Bedeutung von Anerkennungsprozessen in den Ausführungen des französischen Soziologen Kaufmann. Seine Identitätstheorie lässt sich in zwei Metaphern zusammenfassen: Bild und Erzählung. Das Bild entspricht der sogenannten unmittelbaren Identität. Es sind kurze Sequenzen, die ein momentanes und vereinfachendes Selbstbild zeigen. Die einzelnen Bilder stehen nicht in einem kohärenten Zusammenhang, sondern sind fragmentiert und können abrupt wechseln.

„Die unmittelbare Identität [...] befindet sich durch die Vielzahl ihrer starren, aber sehr beweglich gehandhabten Bilder hindurch im Zentrum präziser, ganz konkreter Kontexte. Sie ist eine Antwort, die sofort gegeben werden muss, um dem Handeln eine bestimmte Richtung zu verleihen. Sie ist sogar eine Bedingung dieses Handelns, ein *working self-concept* [...], das ganz auf dieses Ziel gerichtet ist, ein operatives Instrument. Sie bewegt sich zudem in einer emotional aufgeladenen Welt auf der Suche nach Wiederherstellung oder Festigung der Selbstachtung und des Wohlbefindens.“³⁰⁵

Die biographische Identität dagegen, die Kaufmann als Erzählung bezeichnet, ist ein vereinheitlichendes Element im Identitätsprozess. Sie konstruiert einen roten Faden, ein Mindestmaß an Kohärenz über die fragmentierten Bilder hinweg. Es ist eine subjektiv gefärbte narrative Konstruktion des Individuums.

„Sie [die Erzählung, PB] übertüncht unablässig das Zögern und die Inkohärenzen und verjagt den kleinsten Widerspruch, und dies auf die allerlogischste Weise, denn sie ist genau das Instrument, das es erlaubt, ein vielgestaltiges, heterogenes, zersplittertes konkretes Leben zu vereinheitlichen.“³⁰⁶

Beide Elemente stehen zwar im Widerspruch zueinander, gehören aber zusammen und sind mit jeweils spezifischen Funktionen ausgestattet. Dem Subjekt ist es auf der einen Seite möglich, sich durch den roten Faden der Selbstnarration zu vereinheitlichen und seinem Leben einen relativ kohärenten Sinn zu verleihen. Am anderen Pol des Identitätsprozesses steht der gezielte Entwurf von Diskrepanzen zur bisherigen Sozialisation. Das Subjekt kann das gewohnte Selbst punktuell verlassen und sich mit Neuem identifizieren.

³⁰⁴ Vgl. Keupp (2005), S. 80-81.

³⁰⁵ Kaufmann (2005), S. 177.

³⁰⁶ Kaufmann (2005), S. 160.

Kaufmann hält die zweite Identitätsmodalität, den Entwurf von Selbstbildern, für die wichtigere. Die Produktion von Diskrepanzen macht den Mittelpunkt von Identitätsprozessen aus. Die flexiblen und abrupt wechselnden Selbstbilder haben einen operativen Charakter. Sie werden vom sozialen Kontext abhängig ausgewählt und stehen unmittelbar im Zusammenhang mit den Anforderungen des aktuellen Handelns.³⁰⁷

„Eine wichtige Rolle spielt sie [die Identität, PB] dort, wo man sie für gewöhnlich nicht einordnet: in den Bedingungen des Handelns in der Moderne.“³⁰⁸

Nach Kaufmann werden Handlungen durch zwei Dinge gesteuert: durch die im Sozialisationsprozess inkorporierten, nicht bewussten Schemata und die identitären Selbstbilder. Den Selbstbildern kommt dabei die Aufgabe zu, aus den zum Teil widersprüchlichen und fragmentierten inkorporierten Schemata für die Handlungssituation passende auszuwählen, sie zu Operationsketten zu verknüpfen und ihnen Sinn zu verleihen.

„Es besteht eine permanente Wahl zwischen den konkurrierenden Vorstellungen von sich selbst. Und diese gibt (in Interaktion mit dem Kontext) dem Handeln eine neue Richtung und trifft eine Auswahl aus den aktivierten unterbewussten Schemata.“³⁰⁹

Dabei handelt es sich aber nicht nur um rein kognitive Vorgänge, sondern auch um Emotionen, die erheblich zur Entscheidungsfindung beitragen. Mehrere UKO-Identitäten³¹⁰ werden getestet und in Konkurrenz zueinander gestellt. Die Auswahl des Selbstbildes und damit die Prämisse für folgende Handlungen ist affektiv reguliert.

„Das Ego spürt den Empfindungen nach, die ihm verschiedene Inszenierungen bereiten, um einen Entschluss zu fassen. Es betrachtet die künftige Handlung in unterschiedlichen Versionen, um die emotionalen Folgen der verschiedenen Wahlmöglichkeiten zu erfassen. Bei aller Dringlichkeit aber, auch bei den winzigsten Entscheidungen, handelt es sich immer um eine identitäre Wahl. Die (oft auf ein einfaches Selbstbild reduzierte) Identität ist der Filter, der das Handeln bedingt, und zwar zwangsläufig. Die zunehmende Komplexität der inkorporierten Schemata impliziert, dass das Handeln durch den Identitätsfilter gehen muss und dies immer mehr. Die Identität wird zu einer alltäglichen Bedingung des Handelns in der Moderne.“³¹¹

Kaufmann führt als anschauliches Beispiel für dieses Bedingungsgefüge Haushaltstätigkeiten an. Diese sind in hohem Maße durch inkorporierte Schemata gesteuert. Gegenstände haben in der häuslichen Ordnung bestimmte Plätze und immer wiederkehrende Tätigkeiten laufen nach festen Plänen ab. In der Regel wird dies nicht hinterfragt

³⁰⁷ Vgl. Kaufmann (2005), S. 157-179.

³⁰⁸ Kaufmann (2005), S. 181.

³⁰⁹ Kaufmann (2005), S. 186.

³¹⁰ „UKO“ ist die Abkürzung für unmittelbar, kontextabhängig, operativ. Damit sind die drei wesentlichen Elemente der Identitätsmodalität der Selbstbilder benannt.

³¹¹ Kaufmann (2005), S. 190-191.

und kann auch kaum begründet werden, wenn es den Individuen einsichtig gemacht wird. Dahinter bleibt jedoch die Identität als Handlungsbedingung aktiv und kann durch fantasierte Identitätsentwürfe eine radikale Abkehr vom Gewohnten hervorbringen oder zumindest situativ affektive Verwirrung stiften, wenn zum Beispiel eine alltägliche Aufgabe wie das Abwaschen für das Individuum mit Abscheu verbunden ist und so zum Ausgangspunkt für Reflexionen über die eigene Identität wird.³¹²

Der Identitätsfilter wird gegenüber dem System von Gewohnheiten immer stärker zur Bedingung des Handelns: Je mehr Selbstbilder das Individuum entwirft und ausprobert, desto heterogener wird auch der Bestand an inkorporierten Schemata, denn das Individuum wird in neue Sozialisationskontexte geführt. Die Vielfalt dieser Schemata führt wiederum dazu, dass automatisierte Entscheidungsprozesse seltener werden und das Individuum Wahlen treffen muss, also den Identitätsprozess aktiviert und damit wieder neue Varianten von Selbstbildern erzeugt.³¹³

Die emotionale Komponente des Identitätsprozesses führt zu einer spezifischen Gewichtung der Selbstbilder und damit der Handlungsalternativen. Maßstab für das Wohlbefinden sind die Anerkennung durch andere und die Selbstachtung. Das gesellschaftlich gesteigerte Bedürfnis nach Anerkennung schlägt sich somit in der Wahl der UKO-Identitäten nieder. Fühlt sich das Individuum in einer Interaktion unwohl, weil sein Gegenüber das gewünschte Selbstbild nicht positiv bestätigt, wird dies Auswirkungen auf die Selbstkonzeptualisierung haben. Das Individuum neigt dann dazu, kompensativ eine andere Vorstellung von sich gedanklich in den Vordergrund zu rücken, und sie bisweilen sogar als neues operatives Element zuzulassen. Handlungen werden durch das Sieb der Selbstbilder gestrichen und es gelangen nur diejenigen Alternativen hindurch, die Anerkennung, Selbstachtung und Wohlbefinden verschaffen.³¹⁴

Zugleich stellt Kaufmann aber auch ein strukturelles Defizit für Anerkennung fest. Die Nachfrage nach Anerkennung ist stets größer als das Angebot. Der Autor vermutet zum einen deshalb, dass Anerkennung ungleich verteilt wird.

„Es ist für manche leichter als für andere, die Anerkennung zu bekommen, die gleichwohl alle benötigen. Und am nötigsten haben sie jene, die just am wenigsten davon abbekommen.“³¹⁵

Zum anderen sieht er die Gefahr, dass ein chronisches Defizit dazu verleitet, die Umwelt zu instrumentalisieren.

³¹² Vgl. Kaufmann (2005), S. 189-191.

³¹³ Vgl. Kaufmann (2005), S. 186-195.

³¹⁴ Vgl. Kaufmann (2005), S. 195-196.

³¹⁵ Kaufmann (2005), S. 198.

„Der Mitmensch, der Nahestehende und sogar der Freund wird (eben weil er ein Mitmensch, ein Nahestehender, ein Freund ist) durch den Vergleich mit sich selbst zum idealen Instrument einer vorteilhaften Selbstbewertung. Aber dafür müssen Argumente gefunden werden, die es ermöglichen, ihn (heimlich oder weniger heimlich) abzuwerten sogar herabzuwürdigen.“³¹⁶

Beide Probleme können hier schon vorab als bedeutsam für den Lehrerberuf eingeschätzt werden, auch wenn Kaufmann eigentlich Menschen mit geringen sozialen und materiellen Ressourcen vor Augen hat. Lehrer sind aufgrund des spezifischen pädagogischen Handlungsrahmens einem strukturellen Anerkennungsdefizit ausgesetzt und neigen bisweilen als Kompensation dieser Situation dazu, die Beziehung zu den Schülern zu instrumentalisieren. Diese Problematik wird im Kapitel über deprofessionelle Bewältigungsmuster, die mit der Anerkennungsbedürftigkeit zusammenhängen, wieder aufgegriffen (vgl. Kap. 6.3).

Darüber hinaus ist die Bedeutung von Anerkennungsprozessen insgesamt gestiegen, wie der Rekurs auf die Identitätstheorien von Keupp und Kaufmann veranschaulicht. Insbesondere für die jüngere Generation sind sie zu einer prekären, alltäglichen Herausforderung geworden, die dementsprechend auch berufliche Bereiche betrifft.

„Viele der neuen Anforderungen an die individuelle und kollektive Identitätsarbeit sind längst in das ‚neue Sozialbewusstsein‘ der Menschen eingesickert. Das Leben im Beziehungsnetzwerk und die Prozesse der Selbsteinbettung sind zur Selbstverständlichkeit geworden.“³¹⁷

Die neuen Paradigmen der Identitätsprozesse betreffen zwar prinzipiell die gesamte Gesellschaft, können aber gemäß den grundlegenden Vorannahmen zum Generationsbegriff (vgl. Kap. 1.2) auch als generationsspezifische Phänomene aufgefasst werden. Auch wenn alle Menschen mit den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen konfrontiert sind, ist die junge Generation doch direkter und unmittelbarer davon betroffen, denn sie wurde unter diesen Bedingungen sozialisiert und hat sich damit die Ausrichtung auf Anerkennung als habituelle Disposition zu eigen gemacht. Der Sozialisationsrahmen der jungen Generation hat sich insgesamt diversifiziert und flexibilisiert, so dass sich der Spielraum für Identitätsprozesse enorm erweitert hat. Die Produktion und Filterung von Selbstbildern nach Anerkennung und Wohlbefinden ist für diese Generation eine unhinterfragbare Selbstverständlichkeit, während der Bezug zu traditionellen Entwürfen und einer begrenzten Zahl fester, inkorporierter Schemata im Gegensatz zu älteren Ge-

³¹⁶ Kaufmann (2005), S. 198-199.

³¹⁷ Keupp (2005), S. 81.

nerationen sehr rudimentär ist. Insofern lässt sich eine gesteigerte Anerkennungsbedürftigkeit auch als ein generationsspezifisches Defizit deuten.

6.2 Anerkennungsprozesse im Lehrerberuf

Die gestiegene Bedeutung von Anerkennungsprozessen für die Individuen wurde mit dem Verweis auf die Identitätstheorien deutlich gemacht. Da sie ein menschliches Grundbedürfnis darstellen, sind alle Individuen gleichermaßen in diese Prozesse involviert. Im schulischen Kontext erfahren Anerkennungsprozesse eine abermals gesteigerte Bedeutung, weil sie hier spezifisch ausgeformt sind, im Dienst eines pädagogischen Anliegens stehen und die Konstitutionsbedingungen für den Unterricht schaffen. Daher sollte der Lehrer in der Lage sein, Anerkennungsprozesse zu initiieren und regelmäßig reflektierend zu überprüfen und aufgrund der Sozialisationsrelevanz dieser Prozesse gegenüber den Schülern fallsensibel und empathisch handeln.

In der Lehrer-Schüler-Beziehung finden auf mehreren Ebenen Anerkennungsprozesse statt, deren Etablierung, Aufrechterhaltung und Entwicklung in einer pädagogisch angemessenen Dimension ein schwieriges Unterfangen darstellt. Die typischen Anfangsschwierigkeiten zeugen von dieser inhärenten Problematik der Berufseingangsphase (vgl. Kap. 3). Für eine differenzierte Analyse der schulischen Anerkennungsprozesse werden nun zunächst verschiedene Dimensionen der Anerkennung aufgezeigt und anschließend ihre Bedeutung für schulische Handlungssituationen dargelegt.

6.2.1 Dimensionen der Anerkennung

Honneth baut auf den Annahmen des Symbolischen Interaktionismus seine Anerkennungstheorie auf und entfaltet dabei eine interessante Differenzierung von drei Dimensionen der Anerkennung. Dies ist ein brauchbares analytisches Instrument und zeigt zugleich die zentrale Bedeutung von Anerkennung für wesentliche Fragen subjektiver, sozialer und gesellschaftlicher Ordnung auf.

Er entwickelt in seinen anerkennungstheoretischen Studien eine Gesellschaftstheorie, in der der Kampf um Anerkennung die Triebfeder für die Entwicklung und insbesondere den moralischen Fortschritt der Gesellschaft darstellt. Als Ausgangspunkt seiner Argumentation zieht er einige philosophische, soziologische und psychologische Theorien,

insbesondere die frühen Schriften von Hegel und Meads Sozialphilosophie, heran, mit denen er die These stützt „nach der es im menschlichen Sozialverhalten einen zugleich genetischen und kategorialen Primat des Anerkennens [...] gibt.“³¹⁸ Honneth greift diese Gedankengänge auf und führt sie in einem gesellschaftstheoretischen Rahmen fort, indem er gesellschaftliche Wandlungsprozesse mit Bezug zur „moralischen Grammatik sozialer Konflikte“³¹⁹ erklärt und dem Kampf um Anerkennung eine strukturbildende Kraft in der moralischen Entwicklung der Gesellschaft beimisst. Schließlich lässt er seine Theorie in ein Konzept der Sittlichkeit münden.³²⁰

Für diese Arbeit ist der makrotheoretische Rahmen aber nicht weiter wichtig, da nur die konkreten Anerkennungsprozesse, die sich im kleinen Rahmen des Klassenzimmers abspielen, fokussiert werden. Jedoch sind die Binnendifferenzierungen der Anerkennungsformen, die Honneth vornimmt, für diesen Kontext sehr interessant und sollen für die Analyse von Lehrer-Schüler-Beziehungen eingesetzt werden.

Honneth unterscheidet drei Formen der intersubjektiven Anerkennung - *Liebe*, *Recht* und *Solidarität* - und zeigt deren Bedeutung für die Individuen auf. Menschen können nur dann eine gelungene Identität aufbauen, sozial handlungsfähig und frei sein, wenn sie auf diesen drei Ebenen Anerkennung erfahren, „weil die Subjekte zu einem praktischen Selbstverhältnis nur gelangen können, wenn sie sich aus der normativen Perspektive ihrer Interaktionspartner als deren soziale Adressaten zu begreifen lernen.“³²¹ Die Formen des praktischen Selbstverhältnisses sind Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung.

Unter *Liebe* begreift der Autor nicht nur Paarbeziehungen, sondern alle wichtigen Beziehungen mit starker Gefühlsbindung. In diesem Anerkennungsverhältnis aktualisieren sich unbewusste Rückerinnerungen an die symbiotische Verbindung zwischen Mutter und Kind. In der frühen Bindungserfahrung erlebt das Individuum emotionale Sicherheit, die idealerweise auch Selbstständigkeitsbestrebungen und den Lösungsprozess von den Eltern überdauert. Erlebt das Individuum eine Kontinuität der Zuwendung und gewinnt so Vertrauen in sich selbst, kann es nach Honneth mit den reziproken Anerkennungsverhältnissen in späteren Liebesbeziehungen positiv umgehen und die nötige Balance von Abgrenzung und Verschmelzung einhalten. Die Liebe ist eine „durch wech-

³¹⁸ Honneth (2005), S. 62.

³¹⁹ Honneth (1992), S. 3.

³²⁰ Im Einzelnen werden dieser Gedankengänge hier nicht referiert. Vgl. dazu Honneth (1992).

³²¹ Honneth (1992), S. 148.

selseitige Individuierung gebrochene Symbiose.³²² Diese Form der Anerkennung geht allen anderen voraus und ist die Grundlage für Selbstbewusstsein und Identität.³²³

Die *rechtliche Anerkennung* zeigt sich in der Gleichberechtigung der Mitglieder einer Gesellschaft. Die Individuen werden als freie und gleiche Rechtssubjekte wahrgenommen. Im Einzelnen zählt Honneth dazu die liberalen Freiheitsrechte, die die Person im Hinblick auf ihr Leben und Eigentum schützen, die politischen Teilnahmerechte, die der Person zugestehen, an Prozessen der öffentlichen Willensbildung teilzunehmen sowie die sozialen Wohlfahrtsrechte, die das Anrecht auf die Teilhabe an Grundgütern beinhalten. Durch diese demokratischen Grundrechte ist es den Individuen möglich, sich als gleichwertige, zurechnungsfähige und allgemein akzeptierte Personen zu begreifen. Durch den öffentlichen Charakter der rechtlichen Absicherung können sich die Individuen der Anerkennung versichern und so Selbstachtung entwickeln.³²⁴

Voraussetzung für die Anerkennungsform der *Solidarität* ist die Existenz eines intersubjektiv geteilten Werthorizonts, denn die reziproke Wertschätzung der Individualität anderer Personen kann sich nur entlang gemeinsamer Wertmaßstäbe vollziehen. Der Orientierungsrahmen des kulturellen Selbstverständnisses einer Gesellschaft kann sich ändern und zum Schauplatz des Kampfes um Anerkennung werden, wenn einzelne gesellschaftliche Gruppen versuchen, die mit ihrem Lebensstil verbundenen Werte zur allgemeingültigen Norm zu erheben.

Durch die solidarische Anerkennung ist es den Personen möglich, sich positiv auf ihre jeweilige Charaktereigenschaften und Besonderheiten zu beziehen. Im Gegensatz zur rechtlichen Anerkennung geht es hier um die soziale Wertschätzung der individuellen, und nicht der allgemeinen, Eigenschaften einer Person, die es ihr ermöglicht, sich als wertvollen und bedeutsamen Bestandteil der Gesellschaft zu erfahren. Nach Honneth lässt sich dies als „eine Art von Interaktionsverhältnis verstehen, in dem die Subjekte wechselseitig an ihren unterschiedlichen Lebenswegen Anteil nehmen, weil sie sich untereinander auf symmetrische Weise wertschätzen.“³²⁵ Das Resultat dieser Anerkennungsform ist Selbstwertgefühl.³²⁶

Auf die Erfahrung von Anerkennung in allen Sphären sind die Menschen unhintergebar angewiesen. Die Anerkennung durch andere ermöglicht es ihnen überhaupt als eigenständige und selbstbewusste Person in der Gesellschaft zu agieren.

³²² Honneth (1992), S. 173.

³²³ Vgl. Honneth (1992), S. 153-172.

³²⁴ Vgl. Honneth (1992), S. 173-195.

³²⁵ Honneth (1992), S. 208.

³²⁶ Vgl. Honneth (1992), S. 196-210.

6.2.2 Anerkennungsdimensionen in der Lehrer-Schüler-Beziehung

Diese Differenzierungen von Honneth sind hilfreich, um die anfangs angedeutete Anerkennungsproblematik in der Schule genauer zu fassen. Es lassen sich nun zunächst verschiedene Anerkennungsformen in der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler analytisch trennen. Alle drei Anerkennungsdimensionen sind auch im pädagogischen Zusammenhang virulent, jedoch unter spezifischen Prämissen.

Die *emotionale Anerkennung* spielt in diesem eher universalistisch orientierten Sozialisationskontext eine untergeordnete Rolle. Helsper sieht durch die genuin schulisch-pädagogischen Möglichkeiten klare Grenzen für diese Anerkennungsform gesetzt.

„Dabei wird es hier in der Regel [...] weniger um direkte Formen emotionaler Zuwendung und Anerkennung gehen [...], sondern vielmehr um eine positive, interessierte, freundliche und offene Haltung gegenüber Jugendlichen [...] und vor allem um eine Vermeidung emotionaler Verletzungen.“³²⁷

Diese Einschätzung entspricht den professionstheoretischen Ausführungen zur Rollenformigkeit des Lehrerhandelns, insbesondere von Wernet, der die Dominanz des universalistisch-unpersönlichen, leistungsorientierten Handlungsrahmens für schulische Interaktionen betont. Allenfalls wenn es pädagogisch indiziert ist, sind Abweichungen von der Konformität als situative Permissivität zulässig. Der Wechsel zwischen diffusen und spezifischen Handlungsanteilen sollte nach diesem Ansatz tunlichst vermieden werden (vgl. Kap. 2.3).

Auch wenn dem Lehrer geboten ist, die emotionale Zuwendung zum Schüler zu begrenzen, so kann er doch nicht grundsätzlich vermeiden, dass die Schüler diffuse Anteile mit in die Beziehung einbringen. Oevermann sieht den Kern der Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrerberufs darin, dass durch die Vermischung von diffusen und spezifischen Beziehungsebenen eine therapeutische Dimension im pädagogischen Handeln bedeutsam wird. Besonders jüngere Schüler können den spezifischen Handlungsrahmen der Institution Schule noch nicht uneingeschränkt einhalten und neigen entwicklungslogisch dazu, die Beziehung zum pädagogischen Personal an die Strukturlogik der diffusen Eltern-Kind-Beziehung zu assimilieren. Sie erwarten, wie von der Mutter oder dem Vater, eine affektive Zuneigung (vgl. Kap. 2.2).

Insofern spielt Honneths Anerkennungsdimension der Liebe nur mittelbar eine Rolle in der Schule: als diffuses Beziehungsangebot, das durch die Schüler zwangsläufig eingebracht wird, aber vom Lehrer pädagogisch kontrolliert aufgenommen werden muss sowie als institutionell gebrochene Fürsorgepflicht des Lehrers.

³²⁷ Helsper u. a. (1998), S. 57.

Die *rechtliche Anerkennungsdimension* ist ebenfalls schulspezifisch geprägt. Bei den Schülern müssen erst die Voraussetzungen geschaffen werden, an den rechtlichen Anerkennungsprozessen partizipieren zu können. Die bloße Eröffnung gleicher Teilnehmerechte reicht deshalb im schulischen Bereich nicht aus. Es bedarf der pädagogischen Unterstützung, indem subjekt- und situationsorientiert die Partizipation am Bildungsprozess gezielt gefördert wird. Die gerechte Behandlung und Zubilligung gleicher Chancen unabhängig von subjektiven Kriterien ist für Helsper die wichtigste Anerkennungsform in der Schule:

„Gegenüber der emotionalen Zuwendung muß die moralische Anerkennung als zentraler Aspekt der schulischen Anerkennungsverhältnisse betrachtet werden, die genuin in die Zuständigkeit universalistischer, sozialisierender Institutionen fällt.“³²⁸

Dabei hat er aber vor allem den allgemeinen Horizont der Schulkultur als Ausdruck der „widerspruchsvollen sozialen Institutionalisierung des Bildungssystems“³²⁹ vor Augen, in der trotz gleicher formaler Rechte, einige Schülergruppen strukturell bevorzugt, andere benachteiligt werden können.

Auf der Mikroebene der konkreten Interaktionen zwischen einzelnen Lehrern und Schülern dürfte die rechtliche Anerkennung dagegen eine untergeordnete Rolle spielen. Immerhin sind die Beziehungen und Aktionsmöglichkeiten der Beteiligten durch Gesetze und Verwaltungsvorschriften klar geregelt, und Missachtungen dieser Grenzen dürften im schulischen Alltag eher die Ausnahme sein. Häufiger wird es aber zu Übergriffen innerhalb der rechtlichen Regelungen kommen. Diese betreffen dann aber vor allem die soziale Wertschätzung des Interaktionspartners und damit die dritte Anerkennungsdimension.

Ein zentraler Bestandteil für die Lehrer-Schüler-Beziehungen ist die gegenseitige soziale Wertschätzung und damit die *Anerkennungsform Solidarität*. Dass dieser Aspekt für die Schüler wichtig ist, liegt auf der Hand, denn für ihren Sozialisationsprozess bedürfen sie einer wertenden Rückkoppelung über ihre individuellen Eigenschaften durch signifikante andere und eine Ausrichtung an den generalisierten Maßstäben der Gesellschaft. Ausmaß und Form schulischer Anerkennung entfalten eine hohe Relevanz für die biographische Entwicklung.

Daher integrieren bildungstheoretische und didaktische Konzepte häufig die Anerkennungsbedürftigkeit der Schüler als pädagogisch zu bearbeitende Aufgabe. Einige

³²⁸ Helsper u. a. (1998), S. 57.

³²⁹ Helsper u. a. (1998), S. 58.

Konzepte rücken dies dezidiert in den Vordergrund, etwa die *Pädagogik der Anerkennung*. Sie baut auf den Erkenntnissen der Anerkennungstheorien auf und benennt als zentrales Anliegen die wechselseitige Anerkennung als Konstitutionsbedingung für das Selbstbewusstsein.

„Anerkennungs- und subjekttheoretische fundierte Pädagogik beabsichtigt, zur Entwicklung von Selbstwahrnehmung, Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmungsfähigkeit in Anerkennungsverhältnissen beizutragen. Dazu ist es unverzichtbar, Individuen Erfahrungen der Anerkennung (im Sinne von Beachtung und Wertschätzung) ihrer Erfahrungen, Fähigkeiten, Bedürfnisse, Interessen und Lebensentwürfe zugänglich zu machen sowie Prozesse der Aneignung und kritischen Überprüfung vielfältiger Sichtweisen ihrer selbst, der Gesellschaft und der Natur anzuregen.“³³⁰

Mit diesem Konzept sollen Anerkennungsprozesse pädagogisch aufbereitet werden, um Bildungsprozesse bei den Schülern zu initiieren. Die strukturelle Anerkennungsbedürftigkeit der Schüler wird aufgenommen und ihnen die soziale Wertschätzung ihrer besonderen Eigenschaften als Beitrag für eine gelingende Selbstkonzeptualisierung erfahrbar gemacht.³³¹

Darüber hinaus haben diese Anerkennungsprozesse aber auch das Potenzial, Schüler in ihrem Selbstwertgefühl zu beeinträchtigen.

„Für die Ausformung der Schulkultur ist daher zentral, welche SchülerInnen, mit welchen Formen der Selbstdarstellung und der Selbstverwirklichung, mit welchen Lebensstilen und Lebensführungsprinzipien Anerkennung erfahren und welche entwertet und sozial beschämt werden.“³³²

Helsper sieht in der grundsätzlich universalistischen Orientierung der Institution Schule eine prinzipiell abstinente Haltung gegenüber Beurteilungen von Lebensformen. Dies stellt sowohl eine Schutzfunktion für die Schüler dar, da Bewertungen der ganzen Person eigentlich unterbleiben sollten, als auch eine Gefahr, da sie so auch nur eine geringe Resonanz auf ihre Individualität erfahren.

Dabei bezieht er sich allerdings wieder auf die übergeordnete Ebene der Schulkultur und lässt außer Acht, dass die konkreten Interaktionen im Unterrichtsgeschehen den institutionalisierten Anerkennungsprozessen entgegenstehen können. In der konkreten Unterrichtspraxis kommen situative Verletzungen der gegenseitigen sozialen Wertschätzung durch Lehrer als auch durch Schüler häufig vor und können sich zu einer nachhaltigen Beschädigung der personalen Integrität kumulieren. Dabei wird das Augenmerk im Folgenden, wie erwähnt, vor allem auf die Person des Lehrers gerichtet.

³³⁰ Scherr (2002), S. 28.

³³¹ Vgl. Scherr (2002), S. 37-40.

³³² Helsper u. a. (1998), S. 59.

6.2.3 Anerkennungsprozesse als Konstitutionsbedingung für den Unterricht

Neben den subjekttheoretischen Ausführungen lässt sich die Bedeutung von Anerkennungsprozessen auch systemtheoretisch erfassen. Lehrer und Schüler begegnen sich im Unterricht auf einer symmetrischen und einer asymmetrischen Beziehungsebene. Die Asymmetrie dieser Beziehung besteht in der Statusdifferenz der Personen und den damit korrespondierenden unterschiedlichen Befugnissen. Als Grundvoraussetzung für den Unterricht müssen die unterschiedlichen Rollen der komplementären Beziehungsebene akzeptiert werden. Die Unterordnung des Schülers kann über institutionelle Zwangsmechanismen, wie die Schulpflicht, erreicht werden, ist aber wirkungsvoller, wenn es sich um die freiwillige Anerkennung des Lehrers als Überlegenen handelt. Auf dieser Ebene spielt die Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung eine wichtige Rolle, denn der Schüler erhält durch den Lehrer, zum Beispiel durch Zensuren, Rückmeldungen darüber, welchen Stand er bezüglich der gesellschaftlichen Erwartungen, die an ihn herangetragen werden, erreicht hat. Durch den Lehrer als Personifizierung der gesellschaftskulturellen Wertmaßstäbe kann sich das Selbstwertgefühl des Schülers entfalten, aber auch beeinträchtigt werden.

Motivationale Ressource für die Einordnung in den komplementären Rahmen ist die symmetrische Beziehungsebene. Die Bereitschaft, sich unterrichten zu lassen und den Lehrer als Autorität anzunehmen, erwächst aus gelungenen reziproken Anerkennungsprozessen. Im institutionellen Kontext begegnen sich Lehrer und Schüler als Menschen, die beide gesellschaftliche Rechte und Pflichten gegenüber einander haben. Das ist vor allem die Verpflichtung, die Schule zu besuchen und äquivalent dazu, die Verpflichtung, sich des Bildungsprozesses des Schülers anzunehmen. Beide sind auf die Anerkennung des anderen angewiesen und daraus entsteht ein gegenseitiges Bedürfnis nach Respekt, Akzeptanz und Vertrauen. Die gegenseitigen Verpflichtungen und Erwartungshaltungen haben eine sozial-integrative Funktion. Die Ungleichheit der pädagogischen Beziehung ist zurückgebunden an ein egalitäres soziales Verhältnis (vgl. Kap. 2.4).

Die gegenseitige Anerkennung in den spezifisch schulinstitutionell gebrochenen Ausformungen ist die Konstitutionsbedingung für den Unterricht. Die asymmetrische und symmetrische Beziehungsebene und die hier stattfindenden Anerkennungsprozesse sind eng miteinander verwoben und bedingen einander. Der komplementären Lehrer-Schüler-Beziehung sind reziproke Anerkennungsprozesse vorgelagert. Interaktionen im Unterricht, die die soziale Wertschätzung des Schülers betreffen, sind nicht nur folgen-

reich für das Selbstwertgefühl des Schülers, sondern können sich auch auf der Ebene der vorgelagerten egalitären Anerkennungsstrukturen bemerkbar machen. Die Verletzung seiner sozialen Wertschätzung kann einen Schüler dazu veranlassen, die Legitimität der Unterrichtssituation in Zweifel zu ziehen. Damit würde der reziproke, egalitäre Anerkennungsprozess als Basis des Unterrichts untergraben und Folgeprobleme wären wahrscheinlich.

„Die Lädierung der Systemstruktur des Unterrichts durch Verletzung des Prinzips der Anerkennung läßt die fundamentale Gegenseitigkeit erodieren, ohne die pädagogisches Handeln nicht möglich ist. Bleibt das ‚Bedürfnis nach Anerkennung‘ [...] unbefriedigt, ist mit dem Verlust der edukativen Kraft pädagogischer Situationen zu rechnen.“³³³

Über die unterrichtskonstitutive Funktion der reziproken Anerkennungsprozesse hinaus hat die soziale Wertschätzung der Schüler durch den Lehrer auch eine unmittelbare sozialisatorische Relevanz. Die positive Bestätigung wie auch die Zurückweisung haben Konsequenzen für die Biographie des Schülers. Lebensentwürfe und Selbstbilder, aber auch nicht bewusste Habitusstrukturen werden in Folge der schulischen Anerkennung beziehungsweise Nicht-Anerkennung geformt. Als noch nicht voll entwickelte Subjekte sind Schüler auf besondere Fürsorge und Rücksichtnahme in Anerkennungsprozessen angewiesen.

Schließlich sind die Anerkennungsprozesse auch für den Lehrer als Person folgenreich, wie im Folgenden noch genauer gezeigt werden soll. Als Erwerbstätigkeit hat der Lehrerberuf zwar auch eine extrinsische Motivlage, Freude an der Arbeit und allgemeine berufliche Zufriedenheit ergeben sich aber in der Regel erst aus dem Umgang mit den Schülern und der Anerkennung, die die Lehrer daraus ziehen können. Lehrer sind also keineswegs „neutral“ in schulischen Anerkennungsprozessen, sondern bringen auch eigene Bedürfnisse ein.

Im nächsten Abschnitt wird nun gezeigt, dass Lehrer unter bestimmten Umständen dazu neigen, die Beziehung zu den Schülern zu instrumentalisieren, um ihr eigenes Bedürfnis nach Anerkennung zu befriedigen. Kaufmanns Befürchtung, dass Mitmenschen zu einem „idealen Instrument einer vorteilhaften Selbstbewertung“³³⁴ gemacht werden, findet hier im schulischen Rahmen eine Bestätigung.

³³³ Herzog (2002), S. 492.

³³⁴ Kaufmann (2005), S. 198.

6.3 Deprofessionelle Bewältigungsmuster

Junge Lehrer haben ein zweifach intensiviertes Bedürfnis nach Anerkennung: Pädagogische Situationen erfordern zunächst spezifische Anerkennungsprozesse, die hohe Erwartungen an die Lehrkräfte richten (vgl. Kap. 6.2). Junge Lehrer werden darüber hinaus zum einen durch den Berufseinstieg verunsichert (vgl. Kap. 3), denn in dieser Situation entsteht eine hohe Bedürftigkeit nach Anerkennung. Die prekäre Beziehung zu den Ausbildern im Referendariat und die Schwierigkeiten beim Einfinden in die Berufsrolle sind zwei von mehreren Faktoren, die diese erhöhte Anerkennungsbedürftigkeit anschaulich machen. Zum anderen tritt nun noch als potenzierender Effekt die generationsspezifische Disposition zur Anerkennungsbedürftigkeit hinzu. Kaufmanns Ausführungen machen deutlich, dass der Entwurf von identitären Selbstbildern mit gewandelten Verhaltensformen und Handlungsstrategien einhergeht, die sich unmittelbar auf die Anerkennung durch andere Menschen beziehen. Aus diesen Handlungsbedingungen erwächst die Gefahr deprofessioneller Bewältigungsmuster: Junge Lehrer neigen dazu, so die dritte These dieser Arbeit, die reziproken Anerkennungsverhältnisse situativ zugunsten des eigenen Selbstwerterlebens zu missbrauchen.

6.3.1 Anerkennungsvergessenheit

Das strukturelle Anerkennungsdefizit und die hohe Anerkennungsbedürftigkeit junger Lehrer schlägt sich in der schulischen Handlungspraxis nieder und stört die professionelle Berufsausübung empfindlich. In dieser Anerkennungs mangelsituation neigen die Pädagogen bisweilen dazu, das eigene Selbstwerterleben in den Mittelpunkt ihres Handelns zu rücken und die Schüler zugunsten persönlicher Vorteile zu instrumentalisieren. Dies zeigt allerdings nur kurzfristig Wirkung und ist letztlich sogar kontraproduktiv, weil es auf Dauer nachhaltige Irritationen in der Lehrer-Schüler-Beziehung auslöst.

Zwei Beispiele, die als „empirische Impressionen“³³⁵ in Wernets Studie analysiert werden, können die Problematik gut illustrieren. Es sind zwei kurze Unterrichtssequenzen, die von Wernet als „typische Inadäquanzen“³³⁶ eingeführt werden.

„Auf der Suche nach einem Schüler, der an der Tafel den Beweis des Satz des Thales demonstrieren soll, spricht die Lehrerin einen Schüler folgendermaßen an:

L: Du strahlst mich so an, willst Du freiwillig?

S: Nee.

³³⁵ Wernet (2003), S. 11.

³³⁶ Wernet (2003), S. 12.

*L: Das glaub ich nicht.*³³⁷

„Nach dem Klingelzeichen betritt ein Schüler ohne anzuklopfen das Klassenzimmer:

L: Geh noch mal raus und übe das Reinkommen.

S: Was soll denn das jetzt?

Der Schüler geht raus und schmeißt die Tür hinter sich zu. Er kommt wieder rein erneut ohne anzuklopfen, und schmeißt auch jetzt die Tür hinter sich zu.

*L: Was soll das, du kannst nach Hause gehen, wenn du dich nicht benimmst.*³³⁸

Zur „peinlichkeitserzeugenden pädagogischen Aktion“³³⁹ im ersten Beispiel kommt es, weil die Lehrerin dem Schüler unterstellt, sie anzustrahlen und damit vor der Öffentlichkeit der Klasse den Anschein erweckt, er sei in sie verliebt. Damit stellt die Lehrerin den Schüler vor den Klassenkameraden bloß. Der Intimitätsverletzung folgt eine Beteiligungsaufforderung, „*willst Du freiwillig?*“, die nur scheinbar eine offene Frage darstellt. Der Schüler kann sich dieser Aufforderung nicht entziehen, weil sie die Möglichkeit eines unfreiwilligen Wollens impliziert. Entsprechend ist die Reaktion der Lehrerin auf die Negierung des Schülers. Sie ignoriert die ablehnende Haltung des Schülers und stellt ihn abermals bloß, indem sie ihm als Autoritätsinstanz die Glaubwürdigkeit abspricht.

Im zweiten Beispiel entwickelt sich eine Interaktionsdynamik, die das Geschehen nahezu eskalieren lässt. Der Lehrer reagiert zunächst nur auf die Verletzung einer Norm durch den Schüler: Er hat vergessen anzuklopfen. Allerdings weist er ihn nicht einfach zurecht, sondern handelt in einer Weise, die im Schüler eine Abwehrreaktion hervorrufen muss. Indem er den Schüler hinauschießt und ihn das Hereinkommen, eine selbstverständliche Alltagshandlung, üben lässt, demütigt er ihn und isoliert ihn von den Mitschülern. Die Reaktion des Schülers fällt fast zwangsläufig unbotmäßig aus: Die Tür wird zugeknallt. Auf die von ihm selbst verursachte Wut des Schülers richtet der Lehrer nun einen weiteren Angriff. Er spricht dem Jungen die Eignung für die Schule ab und grenzt ihn damit erneut aus und setzt ihn herab. Die Grundlage für die Verschärfung der Situation ist schon in der ersten Äußerung des Lehrers enthalten und ist deshalb von ihm zu verantworten.

In beiden Beispielen überschreitet die Lehrkraft die legitimen Handlungsgrenzen für pädagogische Interaktionen. Beide beinhalten Formen der Entwürdigung, der die Schüler schutzlos ausgeliefert sind. Der Lehrer verlässt die sachliche Ebene der Interaktion

³³⁷ Wernet (2003), S. 16.

³³⁸ Wernet (2003), S. 16.

³³⁹ Wernet (2003), S. 16.

zugunsten einer persönlichen, affektiv aufgeladenen Haltung. Die Störung in der Lehrer-Schüler-Beziehung ist unübersehbar.

Dass solche Verhaltensweisen nicht akzeptabel sind, dürfte intuitiv unumstritten sein, und mit den idealtypischen Begriffsordnungen der *pattern variables* lassen sich die Beispiele auch mit theoretischem Fundament als pädagogische Entgrenzungen beschreiben (vgl. Kap. 2.3).

Diese Beispiele stellen keine Ausnahmen dar. Es sind keine schrägen Einzelfälle, die Wernet aufführt, sondern er exemplifiziert damit typische Phänomene schulisch-pädagogischer Interaktion. Tatsächlich dürften diese Szenen, wie auch die weiteren Beispiele von Wernet, beim Leser einen Wiedererkennungseffekt auslösen. Solche Interaktionen sind allseits aus dem schulischen Handlungsrahmen bekannt.

Doch mit der Illustration und strukturtheoretischen Differenzierung der widersinnigen Handlungssphären von Schule und Familie ist noch nichts über die Ursachen dieser Form des Lehrerhandelns gesagt. Wernet wirft zwar die Frage auf, „inwiefern sich in den diagnostizierten Entgrenzungsphänomenen durch eine pädagogische Berufskultur hindurch die gesellschaftliche Verfasstheit überhaupt spiegelt, inwiefern die berufliche Disposition also auch oder vor allem als kulturspezifisches Phänomen gedeutet werden kann“³⁴⁰, geht aber leider nicht weiter darauf ein, abgesehen von der Vermutung, dass es mit einem problematischen Verhältnis zum modernen Leistungsuniversalismus zu tun haben muss, dem die Lehrer mit ihrer Distanzlosigkeit begegnen.³⁴¹

Mit dieser Einschätzung liegt es nahe, pädagogische Entgrenzungen als einen allgemeinen Trend zu betrachten. Inadäquate pädagogische Handlungen hat es sicherlich schon immer gegeben, doch nun scheint dieses Phänomen gehäuft aufzutreten und hängt ursächlich mit der generationsspezifischen Subjektconstitution zusammen – wie im Folgenden gezeigt werden soll. Insbesondere mit Rekurs auf Honneths Anerkennungstheorie und Kaufmanns Identitätskonzept lassen sich diese Verhaltensweisen sozialpsychologisch und damit als habituell verankerte Generationsprobleme deuten.

In den entgrenzenden Verhaltensweisen von Lehrern, die nun als typische schulbezogene Beziehungsprobleme unterstellt werden, zeigt sich ein unsensibler Umgang mit Anerkennungsprozessen. Mit entgrenzenden Verhaltensweisen verletzt der Lehrer die Würde des Schülers und versagt ihm die Anerkennung als wichtiges und wertvolles Mitglied der (Schul-)Gemeinschaft. Unaufgeschlossenheit oder Ignoranz gegenüber Anerkennungsprozessen nennt Honneth, in Anlehnung an Lukács, *Verdinglichung*.

³⁴⁰ Wernet (2003), S. 170.

³⁴¹ Vgl. Wernet (2003), S. 170.

Es ist ein menschliches Verhalten, dem das Gespür für die reziproken Anerkennungsprozesse, die jeder Interaktion zugrunde liegen, verloren gegangen ist. Honneth bezeichnet es auch als *Anerkennungsvergessenheit*. Die Abhängigkeit von der Anerkennung durch den anderen wird unabsichtlich übersehen oder bewusst ignoriert. Situativ wird ein elementares Grundbedürfnis menschlicher Interaktion ausgeblendet: die vorausgegangene Anerkennung und der Vertrauensvorschuss durch den anderen.

„[Es ist] der Prozess, durch den in unserem Wissen um andere Menschen und im Erkennen von ihnen das Bewusstsein verloren geht, in welchem Maß sich beides ihrer vorgängigen Anteilnahme verdankt.“³⁴²

In diesem Wahrnehmungsmodus erscheinen andere Menschen als empfindungslose Objekte, deren Äußerungen zwar kognitiv aufgenommen, aber nicht als Aufforderung zu einer eigenen bestimmten Reaktion gedeutet werden. Es mangelt an Verbundenheitsgefühl.

Eine solche verdinglichte oder anerkennungsvergessene Wahrnehmung des anderen wurde in den gezeigten Beispielen deutlich. Wenn der Lehrer im zweiten Beispiel den Schüler als nutzlosen Störenfried hinstellt, degradiert und demütigt er ihn und verweigert ihm jede Form der sozialen Wertschätzung. Die Lehrer verletzen hier mit ihrem Verhalten das reziproke Anerkennungsverhältnis zu den Schülern. Sie übersehen, dass sie mit ihrem affektiv gefärbten, persönlichen Einschlag das von den Schülern entgegengebrachte Vertrauen enttäuschen. Den Schülern wird die Möglichkeit verwehrt, als gleichberechtigter Interaktionspartner auf der egalitären Beziehungsebene zu agieren. Sie werden nicht „regelkonform“ behandelt. Ob das bewusst oder unbewusst von den Lehrern geschieht, ist an den Beispielen kaum abzulesen. Es ist jedoch wahrscheinlich, dass Strukturen auf einem vorreflexiven Niveau erheblich dazu beitragen.

Damit beschädigen sie die Basis für gelingenden Unterricht, denn die Grundlage jeder Interaktion, und insbesondere unterrichtlichen Handelns, ist die gegenseitige Anerkennung und ein respektvoller Umgang miteinander.

Verschärfend wirkt sich das Verhalten dadurch aus, dass die Lehrer es als Autoritätspersonen vor der Öffentlichkeit der Klasse zeigen. Damit legen sie den Schülern nahe, sich selbst auch eine solche verdinglichte Wahrnehmung anzueignen, weil sich die Szene für unbeteiligte Beobachter als scheinbar alltäglich und eventuell sogar belustigend darstellt. Die Probleme für die Durchführung des Unterrichts könnten sich so potenzieren.

³⁴² Honneth (2005), S. 68.

Honneth nennt Wut und Scham als natürliche Reaktionen auf die Missachtung und Entwürdigung, die im Zuge einer anerkennungsvergessenen Wahrnehmung erlebt werden. In den beiden gezeigten Beispielen zeigen die Schüler genau diese Reaktionen. In der zweiten Sequenz ist die Wut des Schülers unübersehbar, weil er sie lautstark herauslässt. Im vorherigen Beispiel ist die Scham des Schülers immerhin plausibel zu vermuten, auch wenn der Fortgang des Geschehens nicht weiter beschrieben wird. Die Schüler sind Opfer der Anerkennungsvergessenheit ihrer Lehrer.

Gecks macht darauf aufmerksam, dass Formen der Anerkennungsvergessenheit durch spezifische Strukturen der Berufseingangsphase befördert werden. Für das Referendariat stellt er in seiner empirischen Untersuchung eine erhöhte Anerkennungsbedürftigkeit fest, die die Referendare über eine Funktionalisierung der Schüler kompensieren.

„Die SchülerInnen werden funktionalisiert, entweder um als Statisten am geplanten Unterricht so wie erwartet teilzunehmen oder um das angegriffene Selbstwertgefühl wieder aufzurichten. Sie sollen die Kulisse darstellen, die den Geborgenheits- und Anerkennungsbedürfnissen von ReferendarInnen Rechnung trägt. In beiden Fällen werden sie lediglich als Objekte wahrgenommen.“³⁴³

Gecks deutet die Hintergründe dieses Verhaltens nur an. Honneth beschreibt dagegen auch ausführlich die Ursachen für die Anerkennungsvergessenheit. Er unterscheidet zwei Typen der Verdinglichung in intersubjektiven Prozessen³⁴⁴: die *Verselbständigung eines Zwecks gegenüber seines Entstehungskontexts* und die *Beeinflussung durch Denkschemata und Vorurteile*.

Der *zweite Typ* beruht auf einer „selektiven Interpretation sozialer Tatsachen“³⁴⁵. Die Aufmerksamkeit für die gegenseitige Anerkennung wird in einer Situation durch Denkschemata eingeschränkt, die den tatsächlichen Begebenheiten entgegen stehen. Dieser Typ der Verdinglichung kommt sicherlich auch in der schulischen Lehrer-Schüler-Beziehung vor. Es lassen sich leicht Beispiele dafür finden. In der Leistungsbewertung seiner Schüler könnte sich ein Lehrer durch Vorurteile leiten lassen. Seine Position als Notengeber fußt auf der Anerkennung als Autoritätsperson und der Zubilligung, der legitime Sachwalter der schulischen Selektionsprozesse zu sein. Diesen Anerkennungs- und Vertrauensvorschuss würde ein vorurteilsbehafteter Lehrer ignorieren. Er nähme

³⁴³ Gecks (1990), S. 281.

³⁴⁴ Auf die Formen der Verdinglichung, die sich auf die objektive Welt und die eigene Person beziehen, wird hier nicht weiter eingegangen. (Vgl. Honneth (2005) S. 78-93.)

³⁴⁵ Honneth (2005), S. 72.

einzelne Schüler, denen er eine gerechte Beurteilung verweigert, verdinglicht, als empfindungslose Objekte wahr.

In der Studie von Hericks wird ein Lehrer beschrieben, der durch seinen Habitus zu einer solchen verdinglichten Wahrnehmung tendiert. Der Fall Ulrich Peters wurde bereits vorgestellt (vgl. Kap. 4.2) und mehrmals wieder aufgegriffen. Ihm wird vom Autor ein Erklärerhabitus zugeschrieben. Sein Unterricht ist lehrerzentriert und beinhaltet häufig längere Vorträge. In seinem Selbstbild als Erklärer und Experte positioniert sich der Lehrer als Gefährte der Schüler. Er will stets die Fragen der Schüler beantworten, ihnen helfen und empathisch zur Seite stehen. Entsprechend dieser Einstellung sucht Ulrich Peters eine intensive Beziehung zu den Schülern, allerdings baut er sie nicht auf der Basis des Unterrichts als Vertreter der Institution mit einem Vermittlungsauftrag auf, denn dem steht sein Selbstbild als Gefährte entgegen. Er sucht den Kontakt zu den Schülern auf der außerunterrichtlichen Ebene. Er verringert die emotionale Distanz zu den Schülern und richtet ausgeprägte Anerkennungserwartungen an sie. Ulrich Peters gelingt es nicht, seine Beziehungsansprüche in den Unterricht zu integrieren. Zwei Auszüge aus den Interviews mit ihm machen das deutlich:

„Und die sind alle ganz, ganz lieb. Ganz, ganz lieb und nett. Und ich mag die auch unheimlich gerne. Aber so im Unterricht war'n sie einfach zum=zum Kotzen.“³⁴⁶

„Wirklich als, eh, einzelne kleine Persönlichkeiten. Ob nun kleine oder große (..) und mit denen was machen. Eben auch über die Schule hinaus. [...] Also ich würd mich gern noch mehr in der Schule engagieren (lacht). So schwierig: Man will immer so viel machen. Schule heißt ja mehr als nur Unterricht.“³⁴⁷

Sein Bestreben, als ganze Person in der Beziehung zu den Schülern aufzugehen, fördert Entgrenzungstendenzen. Die Enttäuschungswahrscheinlichkeit ist auf beiden Seiten hoch, denn die Gefährtschaft ist im institutionellen Rahmen kaum einzuhalten und unter professionalisierungstheoretischer Perspektive auch nicht wünschenswert. Die von Hericks festgestellte Stagnation in der Entwicklung seiner Unterrichtsfähigkeiten weist darauf hin.

Das Denkschemata des Lehrers, die Schüler als abhängige Kinder zu konzeptualisieren, denen er sich mit persönlichem Einsatz als Experte und Freund annimmt, verweigert ihnen die Anerkennung auf zwei Ebenen. Die rechtliche Anerkennung wird missachtet, weil die Schüler gedrängt werden, sich als ganze Personen einzubringen und ihnen die entstehende Abhängigkeit vom Wohlwollen des Lehrers die gleichberechtigte

³⁴⁶ Hericks (2006), S. 285.

³⁴⁷ Hericks (2006), S. 286.

Beteiligung am universalistischen Handlungsrahmen der Schule erschwert. Die soziale Wertschätzung der Schüler, die sich in einer positiven Rückmeldung ihres Unterrichtsengagements zeigen könnte, wird ebenfalls vernachlässigt, weil der Unterricht völlig auf den Lehrer und seine Erklärungskünste fixiert ist. Diese Anerkennungsvergessenheit macht professionelle Arbeitsbeziehungen unmöglich und belastet die Basis der Unterrichtsprozesse. Mit der Dominanz der emotionalen Anerkennungsebene wird versucht, dieses Defizit zu kaschieren, kann aber keineswegs das mangelnde, pädagogisch angemessene Verbundenheitsgefühl ersetzen. Dieser empirische Fall veranschaulicht, wie es durch Denkschemata zu Anerkennungsvergessenheit kommen kann. Die Problematik, die sich aus zu engen emotionalen Beziehungen zu den Schülern ergibt, wird im folgenden Abschnitt über die Schülerfreundschaft weiter ausgeführt.

Auch der *erste Typ* der Verdinglichung ist eine Ursache für das diagnostizierte Entgrenzungsverhalten. Honneth benennt das Dominant-Werden eines bestimmten Zwecks, der zunächst gar nicht primär intendiert war, als Grund für die Anerkennungsvergessenheit diesen Typs:

Es handelt sich um den Fall, „in dem wir im Vollzug einer Praxis einen einzigen mit ihr verknüpften Zweck so energisch und einseitig verfolgen, dass wir für alle anderen, womöglich ursprünglicheren Motive und Zwecke die Aufmerksamkeit verlieren.“³⁴⁸

Diese ursprünglichen Motive sind im schulischen Kontext leicht zu benennen: Es sind die pädagogischen und didaktischen Überlegungen, mit denen ein Lehrer den Unterricht vorbereitet und die konkrete Handlungspraxis leitet.

Im ersten der dargestellten Beispiele von Wernet ist dies eindeutig die Absicht, die Beweisführung für den Satz des Thales durch einen Schülervortrag zu rekapitulieren. Darüber hinaus könnte man der Lehrerin eine prinzipiell freundlich-offensive, schülernahe und motivierende pädagogische Beziehungsgestaltung gegenüber den Schülern unterstellen. Wegen der Multidimensionalität von Unterrichtsinteraktionen ist natürlich von zahlreichen weiteren Planungen und spontanen Absichten auszugehen, diese treten jedoch in der kurzen Sequenz nicht zu Tage.

Diese zunächst hehren Zielsetzungen werden aber durch etwas Anderes überflügelt, was möglicherweise mit dem beschriebenen Anerkennungsdefiziten zu tun hat. Das eigentliche Vorhaben der Lehrerin wird durch ihre unpassenden Bemerkungen konterkariert. Der angesprochene Schüler wird vermutlich nach dieser Episode keine große

³⁴⁸ Honneth (2005), S. 71.

Lust mehr haben mitzuarbeiten. Wahrscheinlich gilt das auch für andere Schüler, die ebenfalls eine Bloßstellung befürchten könnten.

Es ist also zu überlegen, welchen Gewinn die Lehrerin aus ihrem Verhalten zieht, wo es doch ihrer eigentlichen Intention abträglich ist. Man kann das Verhalten als Instrumentalisierung der Schülerbeziehung zur Befriedigung eigener Bedürfnisse interpretieren. Mit der Unterstellung, angelächelt zu werden, verschafft sich die Lehrerin eigenmächtig ein positives Feedback. Durch die Offenbarung der vermeintlichen Tatsache vor der Klasse, etabliert sie es als empirische Gegebenheit. Es ist nun nicht mehr aus der Welt zu schaffen, dass sie von den Schülern gemocht wird.

Die Lehrerin inszeniert hier etwas, was Kaufmann als Bündniswechsel bezeichnet. Es ist ein Spiel mit der Verortung der eigenen Person im Hinblick auf die Zugehörigkeit zu anderen Personen oder Gruppen. Geleitet wird der Bündniswechsel von Identitätsprozessen, vor allem durch die Wahl verschiedener Selbstbilder. Die Anbindung an andere Personen ist eine Stütze für die Identität. Kollektive Identitäten, dazu zählen auch Zweierbeziehungen, sind eine identitäre Ressource, die dem Subjekt eine Vereinfachung und Zumessung von Sinn einbringt.³⁴⁹

In der Unterrichtsszene stellt sich der Bündniswechsel als die Aufgabe der spezifischen Beziehungsebene zugunsten einer persönlichen, emotionalen Zuwendung zum Schüler als ganzer Person dar. Damit verbunden ist ein, möglicherweise nur kurzfristiger, Identitätswechsel: Die Fachlehrerin, die einen mathematischen Sachverhalt vermitteln möchte, wird zur Freundin des Schülers.

Dieser Wechsel ist nicht nur einfach damit zu erklären, dass ihre situative didaktische Absicht nicht fruchtet, weil sich kein Schüler freiwillig beteiligt. Dahinter steckt ein Anerkennungsbedürfnis, das sie durch den Wechsel von Distanz zu Nähe befriedigt. Ihr wird mit diesem Verhalten zwangsläufig Anerkennung zuteil und ihr Selbstwertgefühl steigt. Vor dem Hintergrund der generationsspezifischen Disposition zur Anerkennungsbedürftigkeit muss dieser Fall als Exemplifizierung typischer Verhaltensweisen gelten.

Auch das zweite Beispiel von Wernet zeigt eine verdinglichte Wahrnehmung in Folge der einseitigen Verfolgung eines bestimmten Zwecks. Auch hier geht es um die Steigerung des Selbstwertgefühls durch missbrauchte Anerkennungsprozesse. Durch sein autoritäres Auftreten festigt der Lehrer seine hierarchische Position gegenüber dem Schüler. Die Diffamierung des Schülers ist nur ihm als Statushöheren möglich. Damit

³⁴⁹ Vgl. Kaufmann (2005), S. 125-132.

stellt er kurzfristig sehr klare Beziehungsstrukturen her und sichert sich so situativ die Anerkennung der Schüler. Auch wenn der Betroffene wie auch die Zuschauer sein Verhalten als ungerecht empfinden und es sich langfristig als kontraproduktiv erweisen dürfte, verschafft ihm die scharfe Zurechtweisung für diesen Moment doch eine Bestätigung seines Selbstbildes.

Beide Szenen zeigen deprofessionelle Verhaltensweisen, die auf ein gesteigertes Bedürfnis nach Anerkennung zurück geführt werden können. Die entgrenzenden Verhaltensweisen zielen auf die Bestätigung von Selbstbildern ab. Die fragile Beziehung zu den Schülern wird für einen Effekt missbraucht: Das Bedürfnis nach Anerkennung wird befriedigt und das Selbstwertgefühl gesteigert. Anerkennungsbedürftige Lehrer neigen dazu, ihr pädagogisches Handeln zu instrumentalisieren. Die Anerkennungsvergessenheit stellt sich als kritisches Bewältigungsmuster für ein typisches, generationsspezifisch verstärktes Anfängerproblem dar. Diese Tendenzen im Lehrerhandeln sind nicht als Einzelfälle zu verstehen, sondern vor dem Hintergrund einer bestimmten gesellschaftlichen Verfasstheit als kulturelle Phänomene aufzufassen.

6.3.2 Schülerfreundschaft

Neben der Anerkennungsvergessenheit und den daraus entstehenden pädagogischen Entgrenzungen ist eine zweite Variante deprofessioneller Bewältigungsmuster der Anerkennungsproblematik denkbar. Es ist ein Habitus bei Lehrern, eine intensive Nähe zu den Schülern zu suchen und darüber den Status als Lehrer zu definieren. Diese Schülerfreundschaft hängt eng mit den Entgrenzungen zusammen, denn sie können, wie das erste Beispiel von Wernet und der Fall Ulrich Peters gezeigt haben, aus der emotionalen Nähe zu den Schülern erwachsen.

Ilien beschreibt einen Lehrertypus, Schülerfreund genannt, der mit seinen Charaktereigenschaften eine sehr passende Verkörperung dieses deprofessionellen Bewältigungsmusters darstellt. Der Schülerfreund zeichnet sich durch eine stark vereinfachte und unreflektierte Berufsvorstellung aus, die sich in einer ausgeprägten Beziehungsorientierung zeigt. In den mehrdimensionalen Bezugsebenen des Unterrichts fokussiert er einseitig den Pol des Schülers unter Vernachlässigung anderer Aspekte. Er unterstellt sich ein Gespür für die vermeintlichen Bedürfnisse Heranwachsender und fühlt sich mit ihnen solidarisch verbunden. Persönliche Sympathie zu den Schülern erscheint ihm unerlässlich für den Beruf, gleichwohl kann sie in scharfe Antipathie umschlagen, wenn die Schüler seine Beziehungsangebote nicht annehmen.

Eine Formalisierung und Institutionalisierung schulischer Arbeit lehnt der Schülerfreund ab, denn für ihn eröffnen sich gelungene pädagogische Prozesse durch die spontane und sympathiegeleitete Zuwendung zum Schüler. Es ist hinreichend, das intuitive Wissen über die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen für erfolgreichen Unterricht zu mobilisieren. Der schulische Organisationsrahmen erscheint dagegen aus dieser Perspektive als überflüssig und allenfalls für die anfängliche Konstitution der eigentlichen pädagogischen Arbeit notwendig, mithin sogar als kontraproduktiv.

In seinen pädagogischen Überzeugungen ist der Schülerfreund kaum zu beeinträchtigen. Klärungsbedarf oder Zweifel an seiner Selbst-Ethisierung dringen nicht in sein Bewusstsein vor. Sein Selbstwertgefühl ist nahezu unerschütterlich.³⁵⁰

Das unangemessene und unterkomplexe Praxisverständnis dieses Lehrertyps stellt sich nach Ilien als Pseudo-Entparadoxierung dar. Dem paradoxen Charakter des Lehrerberufs versucht der Schülerfreund durch die habitualisierte und idealisierte Nähe zu den Schülern auszuweichen. Insbesondere die Bildungsparadoxie, die Fremdförderung des Heranwachsenden zu seiner Selbstwerdung als mündiger Bürger, kann er so vermeintlich auflösen. Denn mit dem spezifischen pädagogischen Impetus des Schülerfreunds kann der Lehrer nur Dinge vom Schüler wollen, die er selbst auch will. Weil der Lehrer nur das umzusetzen braucht, was er intuitiv über die Schüler zu wissen meint, nehmen Schüler aus dieser Perspektive automatisch alle an sie gerichteten Ansprüche an. Zeigt ein Schüler aber dennoch Minderleistungen oder Desinteresse, liegt die Ursache aus Sicht des Schülerfreunds in der mangelnden Bemühung um die Motivation oder aber schlicht darin, dass die gestellte Anforderung kein echter pädagogischer Anspruch war. Dass ein Schüler sozialisationsbedingt etwas nicht wollen könnte, was der Lehrer legitimerweise von ihm verlangt, kommt in diesem Bild nicht vor.³⁵¹

Die verkürzte Berufsauffassung und die illusionäre Selbstüberschätzung des Schülerfreunds sind nach Ilien Symptome einer unbewussten Kränkungsangst und der damit korrespondierenden Angstabwehr. Der Typ Schülerfreund hat ein narzisstisch gestörtes Selbstbild, das in der eigenen Biographie verwurzelt ist. Schülerfreunde sind durch negative Schulerfahrungen mit Misserfolgen und einer subjektiv ungenügend empfundenen emotionalen Einbindung geprägt. Die Mentalität des Schülerfreunds ist das Ergebnis der projektiven Bearbeitung der als kränkend erfahrenen Schulbiographie. Ilien macht anschaulich, dass „der Schülerfreund im zukünftigen Schüler offenbar *sich selbst*

³⁵⁰ Vgl. Ilien (2005), S. 94-105.

³⁵¹ Vgl. Ilien (2005), S. 94-105.

projektiv ‚retten‘ will.³⁵² Die biographischen Erfahrungen als Schüler wurden für die Identität zu bedeutsam und führten zu einer narzisstischen Kränkung, die sich nun in dem verengten, deprofessionellen Berufsverständnis niederschlägt. Das eigene Wohlbefinden wird unbewusst zur Richtschnur der beruflichen Praxis. Der Schülerfreund reagiert mit diesen psychischen Strukturen kompensativ auf die Anforderungsstruktur des Berufs, indem er potenzielle Kränkungen seiner Person unmöglich zu machen sucht. Das stabile Berufsmotiv und die Reduktion der beruflichen Komplexität schützen ihn vor früheren oder zukünftigen Kränkungen.³⁵³ Ilien nennt dies eine „größenwahnhaft Überkompensation“³⁵⁴.

Der Typus des Schülerfreunds ist nach Ilien als Lehramtsstudent an Hochschulen besonders stark verbreitet. Hier kann sein illusionäres Selbstkonzept gedeihen, weil organisationsbedingt der Kontakt zur Praxis gering gehalten wird, aber viel über die Beziehung zum Schüler rasoniert wird. In einigen Lehrveranstaltungen, denen Ilien ein problematisches fachliches Selbstverständnis unterstellt, findet er gar theoretische Bestätigung seines Utopismus.³⁵⁵

Im Referendariat erlebt der Schülerfreund allerdings einen massiven Eingriff in sein Selbstverständnis, denn die Konfrontation mit der institutionalisierten und verwaltungsrechtlich organisierten Schul- und Ausbildungspraxis muss bei ihm Friktionen erzeugen. Weil aber angeleitete Reflexionsmöglichkeiten im Referendariat fehlen, vermutet Ilien, dass er dies verdrängt und sein Idealbild so erhält.³⁵⁶

Unter Rückbezug auf die Anerkennungsdimension von Honneth (vgl. Kap. 6.2.1, 6.2.2) wird die Fehlleistung dieses Lehrertyps nochmals deutlich. Er versucht, die schulischen Beziehungen vor allem über die Anerkennungsform der Liebe zu gestalten, unter dem Einfluss von unbewussten Rückerinnerungen und Übertragungsprozessen. Nicht nur das Dominantwerden dieser psychoanalytischen Kategorien ist bedenklich, sondern insgesamt die Mobilisierung einer Anerkennungsdimension, die für pädagogische Situationen ungeeignet ist. Der universalistisch orientierte Handlungsrahmen der Schule stellt einen strukturellen Widerspruch zur Anerkennungsform der Liebe dar. Hier wären, wie gezeigt, Anerkennungsformen der Solidarität wünschenswert und angebracht, die aber durch den Fokus des Lehrers auf die emotionale Zuwendung erheblich gestört werden.

³⁵² Ilien (2005), S. 182.

³⁵³ Vgl. Ilien (2005), S. 164-184.

³⁵⁴ Ilien (2005), S. 179.

³⁵⁵ Vgl. Ilien (2005), S. 186-203.

³⁵⁶ Vgl. Ilien (2005), S. 203-207.

Ein plastisches Beispiel für diesen Typus liefert der skizzierte Lehrer Ulrich Peters. Er zeigt in seinem Unterrichts- und Schülerbild ziemlich genau die beschriebenen Einstellungen des Schülerfreunds³⁵⁷. Eine weitere Interviewpassage verdeutlicht dies nochmals. Der Lehrer ist sich nicht sicher, ob er lieber in der gegründeten Schulband mit den Schülern gemeinsam spielen oder ob er sie anleiten soll:

„Ich spiel´ Gitarre und das spiel´n eigentlich Leute wie Sand am Meer (...). Wenn sich da jemand gefunden hätte. Weil es mir dann doch wichtiger gewesen wäre, mit denen halt als Lehrer, dazu dient das,=zu bringen, was zu machen als da selbst mit zu spiel´n.“³⁵⁸

Im Gegensatz zu Iliens theoretischem Entwurf hat dieser Lehrer allerdings keine narzisstische Kränkung in der eigenen Schulzeit erfahren. Seine Selbstbeschreibungen zeigen deutlich, dass er ein sehr guter Schüler war und ein gutes Verhältnis zu seinen Lehrern hatte, die ihm zum Vorbild wurden. Die narzisstische Kränkung kam erst im Referendariat über ihn, als er sein Selbstbild als geborener Lehrer und guter Vermittler, das er während des Studiums durch Nachhilfe- und Tutorentätigkeiten aufgebaut hatte, ablegen musste. Als Kompensation dieses Verlustes stärkte Ulrich Peters dann seinen Selbstentwurf als Gefährte der Schüler.

Moll bestätigt mit ihren Beobachtungen aus der Lehrerbildung dieses Bild. Sie erkennt bei jungen Lehrern in den ersten Berufsjahren häufig einen übersteigerten Narzissmus und Allmachtsfantasien, die aus den eigenen Schul- und Universitätserfahrungen resultieren und mit der mangelnden Distanz zu den Schülern zusammenhängen. In ihrer beruflichen Unerfahrenheit und der bisweilen entwicklungspsychologischen Unreife konzeptualisieren sich die jungen Lehrer nicht selten als großer Bruder beziehungsweise große Schwester der Schüler oder nehmen kompensatorisch ein solches von den Schülern erwartetes Rollenangebot an. Die Autorin unterstellt, dass sich hinter den Annäherungsversuchen an die Schülerschaft mithin sogar unbewusste sexuelle Fantasien verstecken. Das Enttäuschungspotenzial ist auf beiden Seiten unter diesen Bedingungen hoch und löst Krisenerfahrungen bei den Berufsanfängern aus.³⁵⁹

Bringt man die Skizze dieses Lehrertypus in Verbindung mit der vorangegangenen Anerkennungsproblematik, fallen einige Parallelen auf. Der Schülerfreund erscheint als ideale Umschreibung und psychoanalytische Deutung eines anerkennungsbedürftigen und anerkennungsvergessenen Lehrers. Der Schülerfreund sucht die Beziehung zum

³⁵⁷ Interessanterweise verbindet dieser Lehrer mit der Schülerfreundschaft auch Aspekte des Inhaltevertreter, den Ilien als Gegensatz zum Schülerfreund entwirft. In der empirischen Realität sind offensichtlich eher Mischformen der Typen vorzufinden.

³⁵⁸ Hericks (2006), S. 291.

³⁵⁹ Vgl. Moll (2000), S. 115-123.

Schüler zur Stabilisierung seines Selbstwertgefühls, genauso wie ein entgrenzender Lehrer den Anerkennungsvorschuss des Schülers für seine subjektive Aufwertung missbraucht.

Es handelt sich bei den beiden Bewältigungsmustern zumindest partiell um die selbe Phänomenologie von Verhaltensweisen. Ein persönlich und affektiv gefärbter Handlungsrahmen stellt für Lehrer, die diese Bewältigungsmuster inkorporiert haben, den Normalfall, sogar die Notwendigkeit, für vermeintlich gelingenden Unterricht dar. Dass dabei die Interessen und die Integrität des Schülers geschädigt werden, entgeht ihnen oder wird bewusst ausgeblendet. Beiden Bewältigungsmustern ist gemein, dass sie aus Einstellungen auf einem vorreflexiven Niveau erwachsen. Es ist eine unbemerkte Deformation, die sich aus erlittenen oder befürchteten Anerkennungsdefiziten ergibt und sich als deprofessioneller Berufshabitus festgesetzt hat.

6.4 Gelingende Bewältigungsmuster

Neben den problematischen Bewältigungsmustern, die soeben dargestellt wurden, ist genauso ein professioneller Umgang mit den prekären Anerkennungsprozessen denkbar. In der Studie von Hericks findet sich auch dafür ein anschauliches Beispiel.

Hericks schreibt der Lehrerin Nicole Rosenbaum einen Erarbeitungshabitus zu, der sich über die ganze Berufsbiographie hinweg in einer pragmatischen Zielorientierung, Hartnäckigkeit bei der Verfolgung von Vorhaben und Stolz über das Erreichte zeigt. Im weiteren Verlauf erweitert sich dieser Habitus um eine ausgeprägte Kreativitätskomponente. Der ursprüngliche Habitus sowie seine Transformation stellen für Hericks eine weitestgehend gelungene Bearbeitung von beruflichen Entwicklungsaufgaben dar. Insbesondere die fachlichen Kompetenzen und die Unterrichtsleistungen schätzt Hericks als positiv ein.³⁶⁰

Gegenüber einigen anderen der interviewten Lehrer ist bei Nicole Rosenbaum auch die Beziehung zu den Schülern professionell gestaltet. „Die von ihr realisierte Rollenpartnerschaft mit den Schülern bei gleichzeitiger emotionaler Distanzierung“³⁶¹ ist Ausdruck einer gelungenen Abwägung von Nähe und Distanz zu den Schülern. Anders als

³⁶⁰ Vgl. Hericks (2006), S. 420-422.

³⁶¹ Hericks (2006), S. 399.

der Lehrer Ulrich Peters konzeptualisiert sie die Schüler nicht als Kinder und spricht ihnen damit Anerkennung in der rechtlichen und solidarischen Dimension zu und hält gleichzeitig die affektive Aufladung der Beziehung in sinnvollen Maßen.

Entgrenzendes Verhalten oder Tendenzen einer Schülerfreundschaft sind bei ihr nicht festzustellen. Die Lehrerin verfügt über klare Vorstellungen darüber, wo die Grenzen ihrer Zuständigkeit liegen. Sie legt ihrem pädagogischen Handeln ein Unterrichts- und Schülerbild zugrunde, nach dem sie die Schüler nicht primär als hilfsbedürftige und abhängige Kinder sieht, sondern sie als Mitglieder eines Lernteams konzeptualisiert. Damit kann sie eine professionell distanzierte Beziehung zu den Schülern aufbauen und damit einhergehend klare Grenzen ihres beruflichen Handelns benennen und durchsetzen.³⁶²

Eine Äußerung aus einem der Interviews veranschaulicht dies:

„Also was ich (..) knallhart in den=schon mach´ ist dieses, ehm, was ich den Schülern auch so nenne. Das darf man auch eigentlich gar nicht erzähl´n. Aber ich sag: <Mit Kindergezicke geb ich mich nicht ab. > Also so: <Er hat mich geboxt. > Und: <Frau Rosenbaum, er hat mein Geodreieck zerstört. > Da sag ich: <Leute, mit so was beschäftige ich mi=mich nicht mehr. Ihr seid alt genug, das müsst ihr selber auf die Reihe kriegen. Ihr kriegt ganz andere Sa=Sachen gebakken. >“³⁶³

Die professionelle Distanz der Lehrerin zeigt sich ebenfalls in einem spezifischen Gebrauch von Personalpronomina. In den Interviews vermeidet sie relativ konsistent den Gebrauch des Personalpronomens „wir“ in einem Schüler und Lehrerin umfassenden Sinne. Sprachlich unterscheidet Nicole Rosenbaum also sehr genau zwischen den Dingen, die die Schüler geleistet haben, und ihren eigenen Erfolgen. Dies ist ein weiteres Zeichen für eine gelungene Bewältigung der Anerkennungsproblematik.³⁶⁴

In den Interviews finden sich aber auch Sequenzen, die zunächst auf ein vermeintliches Problem bei der Distanzierung hindeuten.

„Na, ja (lacht). Ach, das war ja immer so ein, ich war da ja mal bestrebt, ehm (...), prrrrphh. Nö, also, ich hab, bin zu=Ich weiß, dass ich zu nah an meinen Schülern dran bin. Und (..) gerade jetzt durch diese Projektwoche hat mich das (..) ja fast bestü=Also hab=hab ich das bestätigt gefühlt, dass ich sehr nah an denen dran bin und dass die auch ne=sehr nah an mir dran sind (..). Ehm. Als wir dann die Übung mit dem Springen gemacht ham, kam dann eben auch die Frage: <Frau Rosenbaum, springen Sie auch? > (..). Und, ehm (...), das war mir inzwischen eigentlich schon vorher klar, dass diese Frage kommt. Ich wär´ auch enttäuscht gewesen, wahrscheinlich, wenn sie nicht gekommen wäre. Und ich bin dann auch gesprungen. Und (..) das war, man hat mich auch aufgefangen, was

³⁶² Vgl. Hericks (2006), S. 399-404.

³⁶³ Hericks (2006), S. 362.

³⁶⁴ Vgl. Hericks (2006), S. 363.

ganz süß war. Und was mich dann echt schon fast gerührt hat, war (...), normalerweise müssen ja nur sechs=s Pärchen, also irgendwie zwölf Leute da steh'n, je nach Größe des Menschen, der springt. Und es standen alle, obwohl den letzten inner letzten Reihe klar war, bei 28 Leuten: da komm ich nie hin. Egal wie weit ich springe. Aber es ham sich alle hingestellt (...) Einfach auch vielleicht, also unbewusst, ohne dass sie darüber gesprochen ham. Es ham da alle Schüler gestanden.³⁶⁵

Während der Projektarbeit wird auch die Lehrerin in die geschilderte Vertrauensübung involviert. Die Schüler versuchen damit, die emotionale Distanz zur Lehrerin zu verringern und sie mit in das Kollektiv zu ziehen. Die Lehrerin ist sich der Problematik dieser Situation bewusst, was sich in der sprachlichen Unsicherheit zeigt. Sie findet nur schwer die Worte, um den Vorgang zu schildern.

Die Einschätzung der Lehrerin, dass die Schüler sehr nah, vielleicht zu nah, an ihr dran seien, verweist Hericks in seiner Deutung aber auf die Ebene der Eigentheorie. Tatsächlich ist ihr Engagement in dieser Situation Ausdruck einer professionellen Haltung, denn eine Ablehnung des Vorschlags wäre von den Schülern als Misstrauen und Zurücksetzung gedeutet worden. Daher ist die Teilnahme an der Übung als Ausnahme vom alltäglichen Unterricht unproblematisch und zwar vor allem, wenn vorab die Konsequenzen bedacht werden, was sich in der zitierten Interviewpassage andeutet. Diese Übung stärkt das Vertrauen der Beteiligten ineinander und hilft damit, die reziproke Kontingenz zu überwinden. In der hier praktizierten gegenseitigen Anerkennung in Form der sozialen Wertschätzung wird die Lehrer-Schüler-Beziehung gefestigt und damit die Basis für professionellen Unterricht gelegt.

Resümierend stellt Hericks fest, dass die Lehrerin über drei sehr wirkungsvolle Mechanismen zur Herstellung einer professionellen Beziehung zu den Schülern verfügt. Zunächst schafft sie am Wochenende eine räumliche Distanz zur Schule, indem sie zu ihrem entfernt lebenden Partner fährt. Sie verzichtet darauf, Arbeitsmaterialien mitzunehmen und erfährt so die nötige Entspannung nach einer intensiven Arbeitswoche. Weiterhin achtet Nicole Rosenbaum auf ausreichend Schlaf und zieht daraus die Kraft für anstehende Aufgaben. Der dritte Aspekt liegt in der Begrenzung der Zuständigkeiten und der Wahrung der emotionalen Distanz zu den Schülern.

Das einzige Manko dieses Bewältigungsmusters ist die Tatsache, dass die Lehrerin sich selbst über die Mechanismen nicht immer voll bewusst ist. Ihre professionelle Haltung scheint also eher ein unbeabsichtigtes Nebenprodukt der Ausbildung oder Folge

³⁶⁵ Hericks (2006), S. 370-371.

von grundsätzlichen Überzeugungen zu sein. Ein Hinweis auf eine gezielte Bearbeitung dieses Problemfelds durch die Ausbilder ist jedenfalls nicht zu finden.

„Festzuhalten ist, dass die Lehrerin über eine strukturelle Lösung des Problems der professionellen Distanz verfügt, bevor ihr diese eigentheoretisch überhaupt zu Bewusstsein gekommen ist.“³⁶⁶

6.5 Zwischenfazit: Anerkennungsbedürftigkeit als Professionalisierungsdefizit

Die problematischen Anerkennungsprozesse im Klassenzimmer wurden aus mehrfacher Perspektive beleuchtet. Es ergibt sich eine vielschichtige Argumentation zur Stützung der These, dass junge Lehrer dazu neigen, die reziproken Anerkennungsverhältnisse für eine Aufwertung des Selbstwerterlebens zu missbrauchen.

Die Bedeutung von Anerkennungsprozessen in pädagogischen Situationen wurde mit Rekurs auf die drei Dimensionen der Anerkennung nach Honneth und auf die Funktion der symmetrischen Beziehungsebene im Unterricht herausgearbeitet. Anerkennungsprozesse stellen sich in diesem Zusammenhang als notwendige Voraussetzung von Unterrichtsprozessen, aber auch als fragile und schwer herzustellende Basis dar.

Dies korrespondiert mit den professionstheoretischen Ausführungen des zweiten Kapitels. Hier wurde deutlich gemacht, dass die Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ein Kernelement der professionellen Tätigkeiten darstellt. Eng damit verknüpft sind Aspekte aus dem Bereich von Lehrerautorität und Schülerdisziplin, die ebenfalls als genuine Professionalisierungsprobleme verortet wurden. Darüber hinaus haben Anerkennungsprozesse eine hohe subjektive Bedeutung für berufsbiographische Entwicklungsverläufe. Strukturbedingt sind im Lehrerberuf permanent Anerkennungsprozesse virulent (vgl. Kap. 2).

Ein Blick auf die typischen Anfangsschwierigkeiten im Lehrerberuf zeigt zudem, dass Berufseinsteiger damit besonders häufig Probleme haben. Die Unsicherheit junger Lehrer und ihre spezifische Problemlage können auch als mangelnde Anerkennung beziehungsweise als subjektives Gefühl mangelnder Anerkennung gedeutet werden. Insbesondere an das Problemfeld um Autorität und Schülerdisziplin sowie an die Schwie-

³⁶⁶ Hericks (2006), S. 363-364.

rigkeiten, in die Berufsrolle einzufinden, ist in diesem Zusammenhang zu denken, denn hier manifestieren sich Anerkennungsdefizite (vgl. Kap. 3.2.1). In der Berufseingangsphase müssen Lehrer mit einem deutlichen Anerkennungsmangel zurecht kommen.

Diese allgemeine Problemlage des Lehrerberufs wird nun durch einen modernisierungsbedingten Mentalitätswandel verschärft, sodass sich eine Intensivierung des Bedürfnisses nach Anerkennung ergibt. In der jungen Lehrergeneration werden vermehrt habituelle Dispositionen vermutet, die unsensibel für die reziproken Anerkennungsprozesse im Klassenzimmer sind und einseitig das Selbstwerterleben in den Vordergrund rücken. Das Bedürfnis nach Anerkennung ist insgesamt drängender geworden, was mit den Identitätsmustern und –konstruktionsprozessen in der reflexiven Modernisierung zusammenhängt. Die Anerkennung durch andere wird als Identitätsfilter zu einem entscheidenden Faktor für die Handlungen des Individuums.

Das strukturelle Anerkennungsdefizit und die daraus resultierende Instrumentalisierung von Anerkennungsprozessen sind auch im Lehrerberuf festzustellen. Es wurden drei Bewältigungsmuster für die pädagogische Anerkennungsproblematik aufgezeigt: Anerkennungsvergessenheit, Schülerfreundschaft und die professionelle emotionale Distanzierung von den Schülern. Alle drei haben etwas gemeinsam: Sie stärken das Selbstwertgefühl der Lehrer, wobei es sich bei den ersten beiden Fällen nur um kurzfristige Effekte handelt, die sich später in das Gegenteil verkehren können. Nur die dritte Variante erfüllt die Bedingungen, die die Professionalisierungstheorien für die Lehrer-Schüler-Beziehung aufstellen. Es ist eine Einstellung, die diffuse und spezifische Beziehungsanteile gekonnt abwägt und dem universalistisch-unpersönlichen Handlungsrahmen den nötigen Geltungsraum verschafft.

Die Defizite der beiden anderen Bewältigungsmuster sind aus professionalisierungstheoretischer Sicht evident: Die fragile und komplizierte Beziehung zu den Schülern wird nicht angemessen gestaltet und damit ein wesentliches Element der Lehreraufgabe vernachlässigt. Eine persönliche, affektiv aufgeladene Begegnungsebene wird unzulässigerweise in den Schulalltag eingezogen. Durch die Beziehungsorientierung werden die Lehrer emotional abhängiger von der Schülerschaft und damit anfälliger für Übertragungsprozesse. Unter dem Anerkennungsdefizit schwindet die Einsehbarkeit für die Rollenförmigkeit des Lehrerhandelns und die Beziehung zu den Schülern wird instrumentalisiert. Als habitualisiertes Handlungsdefizit ist diese Problematik nicht leicht zu bearbeiten und langfristige wie nachhaltige Auswirkungen auf andere Arbeitsbereiche, etwa die Inhaltevermittlung, sind vorprogrammiert.

7 Modifikation deprofessioneller Bewältigungsmuster

Im folgenden und abschließenden Kapitel geht es darum, mit einigen Ausschnitten, aktuelle Trends im Diskurs über die Restrukturierung der Lehrerbildung und des Schulsystems aufzuzeigen und sie mit Überlegungen, ob sie als Korrektiv für die aufgezeigten problematischen beruflichen Bewältigungsmuster brauchbar sind, zu versehen.

Dabei kann eine vollständige Darstellung des Diskussionsstandes ebenso wenig geleistet werden, wie auch die Erörterung einzelner Aspekte eher kursorisch bleiben muss. Dies ausführlicher, erziehungswissenschaftlich gesättigt und empirisch fundiert zu tun, könnte Gegenstand einer eigenen Dissertation sein und würde hier den gegebenen Rahmen sprengen. Deshalb werden nur einige Textbezüge hergestellt und Gedanken skizziert, die zwar fragmentarisch bleiben, aber immerhin die Aussichten institutionalisierter Formen der Bearbeitung generationsspezifischer Professionalisierungsprobleme andeuten.

Dabei wird eine grundlegende Annahme vieler Professionalisierungstheorien überschritten. Die meisten Ansätze begreifen die Professionalisierung als individuell zu bewältigende Herausforderung, die je nach den Ressourcen des Subjekts mehr oder weniger gut gelingen kann. Angesichts der Komplexität der zu bearbeitenden Entwicklungsaufgaben und der tiefen Verwurzelung habitueller Strukturen, die berufliche Entwicklungsprozesse nachhaltig irritieren können, erscheint es jedoch fragwürdig, ob auf diesem Wege eine erfolgreiche Aneignung sinnvoller beruflicher Bewältigungsmuster sichergestellt werden kann. Institutionalisierte Formen der Hilfestellung scheinen angebrachter.

Während Reh in der ersten Variante, der individualisierten Steigerung der Lehrerar-
beit, die Gefahr einer „Essentialisierung der authentischen Persönlichkeit“³⁶⁷ verortet,
plädiert sie dagegen für eine Variante der Professionalisierung, die „auf Umbau organi-
satorischer Strukturen, auf Schaffung neuer Organisationsformate, von in der Arbeits-
weise einer Organisation verankerter Orte für kommunikative Reflexivität“³⁶⁸ setzt.
Eine Konkretisierung einzelner Aspekte beinhaltet ihre Stellungnahme leider nicht,
müsste aber sinnvollerweise sowohl an der Ausbildung der Lehrer als auch an einer
berufsbegleitenden Unterstützung ansetzen.

Die folgenden Überlegungen unterteilen sich dementsprechend in Aspekte zu Reor-
ganisationsmaßnahmen und –forderungen, die sich auf die Lehrerbildung beziehen und
auf solche, die die Institution Schule betreffen.

Insgesamt zeigt sich jedoch erwartungsgemäß, dass es in diesem Diskurs kaum Bei-
träge gibt, die auf eine generationsspezifisch gelagerte, subjektbezogene Problematik in
der Berufseingangsphase eingehen. Daher wird die Darstellung in einem weiteren Un-
terkapitel um einige eher spekulative Aspekte ergänzt im Sinne eines „Subjektanforde-
rungskatalogs“³⁶⁹.

Insgesamt erscheinen Hilfsmaßnahmen dringend geboten, denn die generationsspezi-
fischen Professionalisierungsprobleme sind nicht nur ein individuelles Entwicklungs-
problem. Letztlich sind Konsequenzen für die gesamte Schulkultur zu erwarten. Die
Lehrer sind die wichtigsten Akteure bei der Gestaltung der Schulkultur, die ebenso
durch gemeinsam ausgehandelte Veränderungen wie auch durch unbewusste
Denk- und Handlungsmuster geprägt sind. Habitualisierte Formen deprofessioneller
Bewältigungsmuster stören somit weite Kreise.

7.1 Reform der Lehrerbildung

Überlegungen zur Reform der Lehrerbildung sind ein Dauerthema der erziehungswis-
senschaftlichen Lehrerforschung und der bildungspolitischen Diskussion. Die Kritik am
Bestehenden und Vorschläge für Neuerungen setzen an vielfältigen Punkten an und

³⁶⁷ Reh (2004), S. 368.

³⁶⁸ Reh (2004), S. 368.

³⁶⁹ Reckwitz (2006), S. 591. Der Bezug zu Reckwitz' Vorschlag ist nur formal und nicht inhaltlich zu verstehen.

ergeben eine Fülle von unterschiedlichen Beiträgen.³⁷⁰ Allerdings sind nicht wenige dieser Reformambitionen utopisch. Stellt man ihnen die verwaltungsstrukturellen und fiskalischen Bedingungen gegenüber, erscheint die Umsetzung bisweilen wenig realistisch. Außerdem zielt ja die Argumentation dieser Arbeit unter anderem gerade darauf ab, zu zeigen, dass die Lehrerbildung, im Sinne einer „Zurichtung auf den Beruf“ allenfalls mäßig wirksam ist und dass Mentalitäts- und Habitusstrukturen, die außerhalb beruflicher Sozialisationsprozesse angelegt wurden, berufliche Bewältigungsmuster nachdrücklich beeinflussen können. Insofern könnte man fast alle weiteren Überlegungen, wie Strukturen geschaffen werden könnten, die professionelle Bewältigungsmuster junger Lehrer unterstützen, einstellen. Dies wäre bei einem solch wichtigen Thema aber zu fatalistisch und würde die Chancen für strukturelle Hilfen in der Berufseingangsphase allzu pessimistisch einschätzen. Es muss im Folgenden aber dennoch immer mitbedacht werden, dass die Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung und des Schulsystems keine Allheilmittel sein können und allenfalls kleinschrittige Verbesserungen erzielt werden dürften.

Das Bedürfnis nach Veränderungen im System der Lehrerbildung scheint indes immens zu sein, zumindest deuten drei Indizien darauf hin: Erstens fällt die wissenschaftliche Beurteilung der bestehenden Strukturen meist kritisch aus. Die Fachliteratur ist, wie erwähnt, voll von Reformvorschlägen. Zweitens strengen auch die Träger der Lehrerbildung in der jüngsten Vergangenheit Reformen an, indem sie Expertenkommissionen einsetzen, die den Aufbau der beiden Phasen der Lehrerbildung überdenken.³⁷¹ Drittens weisen die verbreiteten und intensiven Anfangschwierigkeiten auf Ausbildungsdefizite hin und die Vielzahl von Ratgebern für den Lehrerberuf zeigt das hohe Bedürfnis nach Orientierungs- und Problemlösungshilfen an (vgl. Kap. 3.2).

Inwiefern Reformen der Lehrerbildung überhaupt wirkungsvolle Effekte auslösen, kann kaum gesichert beurteilt werden. Die Wirksamkeit der Lehrerbildung insgesamt und der Zusammenhang zwischen Lehrerhandeln und der Qualität der Ausbildung konnte bisher empirisch nicht eindeutig erfasst werden. Blömeke führt das auf methodische Probleme, die geringe Anzahl von Studien und die umstrittenen Relevanz einzelner Variablen zurück.

„Fokussiert man die Frage der Wirksamkeit von Lehrerbildung darauf, ob durch sie eine hohe Qualität von Lehrerhandeln erreicht wird oder ob sie nicht Resultat von Persönlichkeitseigenschaften („Talent“) bzw. gar erst, wie von der Expertiseforschung behauptet [...], von langjähriger Berufspraxis („Übung“) ist, muss

³⁷⁰ Eine Übersicht bietet Terhart (2004), S. 52-57.

³⁷¹ Zum Beispiel Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (2002).

man feststellen, dass eine solche Frage [...] auf der Basis der vorhandenen empirischen Befunde nicht beantwortet werden kann. Fraglich ist, ob das in dieser Form jemals möglich sein wird.³⁷²

7.1.1 Reform der Lehrerbildung: Studium

Für die erste Phase der Lehrerbildung wurden vor kurzem in Deutschland sukzessive Bachelor-/Masterstrukturen implementiert. Dies ist ein Bruch mit der sehr lange währenden staatlichen Reglementierung und Zertifizierung der Ausbildung zum Pädagogen, der in der Regel mit Ambitionen zur allgemeinen Verbesserung, Effektivierung und Flexibilisierung der Lehrerbildung begründet wird. Die Frage, wie sich diese Strukturen auf die Befähigung der Lehramtskandidaten auswirken und ob sie einen Wandel der Berufskultur im Sinne einer verbesserten Professionalisierung hervorbringen, kann hier nur aufgeworfen, aber nicht beantwortet werden. Das scheint erst in einigen Jahren möglich zu sein, wenn die ersten Kohorten, die dieses neue Studiumsformat durchlaufen haben, sich im Lehrerberuf etablieren. Erste vorsichtige Einschätzungen der Bachelor-/Masterstrukturen, hier von Helsper/Kolbe, fallen allerdings kritisch aus:

„Misst man die vorgelegten Bachelor/Master-Modelle an ihrem eigenen Anspruch, auch inhaltlich zu einer Verbesserung der Lehrerbildung beizutragen, zeichnet sich insgesamt ein ernüchterndes Bild ab: Die in einer Restrukturierung möglichen Chancen werden durch die bis jetzt vorgelegten Konzepte kaum genutzt – ganz im Gegensatz zum Anspruch, mit dem die Reformbemühungen verknüpft werden.“³⁷³

Auch wenn Helsper/Kolbe eine zum Teil deutliche Erweiterung der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile feststellen konnten, bleibt ihr Urteil tendenziell negativ, vor allem weil eine Stärkung pädagogischer Professionalität im Sinne einer „Reflexion der Routine und [...] einer ‚Routine der Reflexion‘“³⁷⁴ nicht gegeben ist.

„Insgesamt nehmen die vorgelegten Modelle noch nicht die Chance wahr, Angebote auszuweisen oder gar zu profilieren, die reflexive pädagogische Professionalität im geforderten Sinne unterstützen.“³⁷⁵

Eng verknüpft mit der Einführung konsekutiver Studiengänge ist die Diskussion um Standards in der Lehrerbildung. In diesem Diskurs wird versucht, das pädagogische Wissen und Handeln von Lehrpersonen im Sinne eines Anforderungskatalogs möglichst konkret auszuformulieren.³⁷⁶ Auch hier gilt, dass die Einführung von Standards allein

³⁷² Blömeke (2004), S. 75.

³⁷³ Helsper/Kolbe (2002), S. 398.

³⁷⁴ Helsper/Kolbe (2002), S. 389.

³⁷⁵ Helsper/Kolbe (2002), S. 396.

³⁷⁶ Vgl. zum Beispiel Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004).

noch keine Steigerung der Qualität der Lehrerbildung und noch weniger der Unterrichtsqualität sicherstellen kann und dass eine Überprüfung ihrer Wirksamkeit erst in einiger Zeit erfolgen kann.

Hascher argumentiert dennoch für eine Orientierung an pädagogischen Standards in der Ausbildung von Lehrern. Sie sieht vor allem in der strukturgebenden und Verbindlichkeit schaffenden Funktion einen Vorteil. Studierende können sich leichter orientieren und eigenverantwortlich lernen und die Inhalte einer Evaluation unterzogen werden. Zudem wird der wissenschaftliche und bildungspolitische Diskurs verstärkt.³⁷⁷

Lipowsky verbindet mit der Einführung von Standards in der Lehrerbildung die Hoffnung, dass die Studierenden ihre Kompetenzdefizite eher reflektieren und ausgleichende Angebote nutzen. Die Verantwortlichkeit und die Sensibilität für die eigene Kompetenzentwicklung wird so gestärkt.³⁷⁸

Girmes betont dagegen die Defizite eines standardisierten Ausbildungscurriculums:

„Mir scheint, das heißt auch, zu verstehen und zu antizipieren, dass man sehr wohl Standards für Kompetenzen nicht aber für die darauf aufruhende Professionalität formulieren kann. [...] Kompetenzen und deren Standardisierung sind also eine Basis für Professionalität, aber diese selbst ist über Kompetenzstandardisierung nicht standardisierbar. [...] Kompetenzzuwachs ergibt sich bezogen auf die Einzelkompetenzen, die aber noch nicht gleich zu setzen sind mit wirksam gesteigerter Professionalität, die sich nämlich erst im praktischen Tun zeigt.“³⁷⁹

Beide Entwicklungen, die Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen und von Standards, stellen eine inhaltliche Straffung und klarere institutionelle Rahmung des Lehramtsstudiums dar. Studenten mit subjektivierten, selbstbezüglichen und anerkennungsbedürftigen Mentalitäten dürfte dies zunächst entgegenkommen, weil ihnen Orientierungshilfen gegeben werden und die Last der Eigenverantwortlichkeit gemindert wird. Es bleibt aber abzuwarten, ob dadurch tatsächlich der Übergang in die Praxisphase besser vorbereitet wird oder ob er sogar eher noch schwieriger wird, da die Diskrepanz zwischen den verschulten Lernformen im Studium und den eigenständigen, komplexen Handlungsanforderungen im Lehrerberuf möglicherweise zunimmt. Es muss daher vorläufig sehr fraglich bleiben, ob die Reform des Lehramtsstudiums überhaupt einen Einfluss auf die Dominanz problematischer beruflicher Bewältigungsmuster hat.

Ein weiterer Aspekt zur Reform des Lehramtsstudiums wird bisher nur diskutiert, könnte aber Problemen im Lehrerberuf, die aufgrund bestimmter Mentalitätsdispositio-

³⁷⁷ Vgl. Hascher (2005), S. 37.

³⁷⁸ Vgl. Lipowsky (2003), S. 387-389.

³⁷⁹ Girmes (2006), S. 19-20.

nen entstehen, entgegenwirken. Bewerber könnten nach Persönlichkeitskriterien ausgewählt und ungeeignete Kandidaten so vom Eintritt in den Schuldienst abgehalten werden.³⁸⁰ Allerdings sind restriktive Mittel, die einzelne Kandidaten von vornherein ausschließen, problematisch. Persönlichkeitstests und Assessment-Center geben jeweils nur einen Ausschnitt der Persönlichkeit wieder und sind abhängig von der Tagesform der Bewerber. Zudem sind die zu prüfenden Items und die Auslegung der Ergebnisse nicht selten von der Intuition der Prüfer abhängig.

Es erscheinen dagegen „weiche“ Auswahl- und Beratungsverfahren, im Sinne von themenzentrierten Eingangsgesprächen, die die Studienmotivation, die Belastungsfähigkeit und das Kompetenzgefühl ausloten, sowie einzelfallspezifische Beratungsangebote, sinnvoller, um den Lehramtskandidaten eine Einschätzung ihrer Befähigung aufzuzeigen. Wie die Ausführungen dieser Arbeit zeigen, ist davon auszugehen, dass ein nicht unerheblicher Anteil der Aspiranten psychisch vorbelastet und mit Mentalitätsrisiken behaftet in die Lehramtslaufbahn eintritt. Dieser Gruppe könnte Angebote zur Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit und Dezentrierung ihrer Selbstwahrnehmung unterbreitet oder auferlegt werden. Kernelement dieser Angebote müsste die Veränderung von Wahrnehmungsmustern und die Stärkung des Reflexionsvermögens sein. So könnte den generationsspezifischen Professionalisierungsproblemen begegnet werden.

7.1.2 Reform der Lehrerbildung: Referendariat

Auch die zweite Phase der Lehrerbildung wird derzeit reformiert. Einige Bundesländer haben die Zeit des Referendariats verkürzt und variablere Abläufe zum Beispiel für Querseinsteiger geschaffen. Diese Umstrukturierungen werden ebenfalls von zwei Motiven geleitet: der Verbesserung der Lehrerbildung als Ausgangspunkt zur Steigerung der Unterrichtsqualität sowie dem steuerungsstrategischen Bedürfnis nach Flexibilisierung und Effektivierung der Lehrerausbildung. Die Auswirkungen können auch hier kaum eingeschätzt werden und müssen abgewartet werden.

Eine wiederkehrende Forderung für eine Reform der zweiten Lehrerbildungsphase ist die Einführung beziehungsweise Stärkung von Elementen, die das Reflexionsvermögen und das Selbstvertrauen der Referendare aufbauen.³⁸¹ Katzenbach schlägt beispielsweise die Einführung von Supervisionsangeboten vor, die vor allem die referendariatspezifischen Problematiken (vgl. Kap. 3.2.4) aufgreifen sollen.

³⁸⁰ Vgl. zum Beispiel Lipowsky (2003), S. 379-385.

³⁸¹ Für weitere erziehungswissenschaftliche Desiderata für die zweite Phase der Lehrerbildung vgl. Lenhard (2004), S. 286-289.

„Um das Ziel der Supervision, die Erweiterung der professionellen Handlungsmöglichkeiten, zu erreichen, mutet man den SupervisandInnen die mitunter beschwerliche Aufgabe zu, in einem Prozess der Selbstreflexion die Grenzen des eigenen Handelns immer wieder neu auszuloten. Dabei ist stets zu prüfen, ob die zur Begründung des Handelns herangezogenen äußeren Zwänge tatsächlich bestehen oder ob sie zur Rechtfertigung unerkannter innerer Zwänge herbeigezogen werden.“³⁸²

Es besteht dabei allerdings die Gefahr, dass mit solchen Angeboten genau die Probleme bearbeitet werden, die das Referendariat selbst verursacht hat, dass also mithin die Linderung der Symptome diese problematischen Strukturen eher noch unterstützt als verändert. Daher müssten neben der „seelsorgerischen“ Begleitung der Referendare weitere institutionelle Veränderungen getroffen werden. Recht einfach erscheint eine Entflechtung der Personalunion von Ausbildung und Beurteilung und eine quantitative wie qualitative Entlastung.

Insgesamt müssten hier also die angesprochenen Tendenzen fortgeführt werden: die Stärkung des Reflexionsvermögens und die Weiterentwicklung der Persönlichkeit. Insbesondere müssten diese Maßnahmen, angesichts der generationsspezifischen Problematiken, eine angemessene, das heißt professionelle, berufliche Zielsetzung und Motivation sowie eine realistische Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Auge haben.

Diesem Ziel, das in der niedersächsischen Durchführungsbestimmung zur Prüfungsverordnung explizit als „Entwicklung des beruflichen Selbstkonzepts der Auszubildenden“³⁸³ als Grundsatz der Ausbildung aufgeführt wird, müsste also ein deutlich ausgeweiteter zeitlicher und organisatorischer Rahmen mit einer Aufstockung personaler und materieller Ressourcen zugestanden werden.

7.2 Reform der Institution Schule: Schul- und Berufskultur

Da Professionalisierung als berufslebenslanges Projekt zu verstehen ist, reichen Reformen der Ausbildung bei weitem nicht aus, um professionelle Bewältigungsmuster dauerhaft sicherzustellen. Es bedarf darüber hinaus auch einer Verankerung förderlicher Strukturen in den Einzelschulen.

³⁸² Katzenbach (2005), S. 60.

³⁸³ Niedersächsisches Kultusministerium (2001), S. 809.

Girmes geht davon aus, dass die Ausgestaltung einer Organisation entscheidenden Einfluss auf die Handlungsmöglichkeiten der in ihr tätigen Personen hat. Sie versteht Organisationen als handhabbare Werkzeuge, die es zu verstehen und zu nutzen gilt, um bestimmte Handlungsweisen nahe zu legen. Insofern können berufsbiographische Entwicklungsprozesse durch bestimmte Organisationsformate unterstützt werden:

„Das Format der Organisation Schule ist maßgeblich dafür, welche Professionalität in ihr zum Zuge kommt, weil es als Handlungsgelegenheit oder -behinderung permanent mit den Aktivitäten der Professionellen in ihr [...] interagiert und so hervorbringt, was und wie diese sind oder nicht sind.“³⁸⁴

Die Autorin versteht als den Kern von pädagogischer Professionalität die Beherrschung kompetenter Kommunikationsstrukturen, in der die unterschiedlichen Botschaftsdimensionen eine pädagogisch angemessene und lernförderliche Funktion haben. Organisationsdesigns, „die Austausch und Kommunikation befördern und dafür Raum im sozialen und realen Sinne bieten, in denen allgemein eine Vertrauens- und Unterstützungskultur herrscht, in der Menschen Zeit und Gelegenheit zur wechselseitigen Wahrnehmung und zur Reflexion haben“³⁸⁵, könnten diesen Spezialfall von Kommunikation unterstützen und damit eine Plattform für Professionalisierungsprozesse schaffen.

Helsper sieht ähnlich wie Girmes in der Schulkultur und hier vor allem auf der symbolischen Ebene die Möglichkeit gegeben, Professionalisierungsprozesse zu unterstützen. Die Schulkultur entfaltet sich durch das Zusammenwirken von drei Ebenen. Das *Symbolische* als die „interaktive und kommunikative Ebene der Entfaltung pädagogischer Praktiken, Formen, Gegenstände, Routinen, Arrangements etc.“³⁸⁶, das *Imaginäre* als „die idealen programmatischen pädagogischen Entwürfe und Zielsetzungen der jeweiligen Schule“³⁸⁷ und das *Reale* der Schulkultur als „die Strukturprinzipien [...] des Bildungssystems“³⁸⁸. Sind die drei Ebenen sinnvoll mit geringen Spannungsmomenten aufeinander bezogen, besteht die Chance auf eine Anregung gelingender Professionalisierungsprozesse.

„Je nachdem wie stark die Strukturprobleme der jeweiligen Schulkultur sind, werden Lehrkräfte mit kaum bewältigbaren und schwierigsten Anforderungen konfrontiert, die ihre Professionalisierung erheblich unter Druck setzen und bis hin zu Deprofessionalisierungstendenzen reichen können. Und wenn Lehrkräfte im Rahmen einer Schulkultur agieren, in der die imaginären Entwürfe stimmig auf die Strukturprobleme und –herausforderungen bezogen sind und sich im kollegialen Handeln eine ausdifferenzierte, reichhaltige pädagogische Formenviel-

³⁸⁴ Girmes (2004), S. 103.

³⁸⁵ Girmes (2004), S. 108.

³⁸⁶ Helsper (2008), S. 124.

³⁸⁷ Helsper (2008), S. 123.

³⁸⁸ Helsper (2008), S. 124.

falt, mit entsprechenden Praktiken und Routinen herausgebildet hat, die zudem durch institutionalisierte Reflexions-, Kooperations- und Unterstützungsräume flankiert wird, zeigen sich für die pädagogische Professionalität und die berufsbiographische Professionalisierung große Entwicklungs- und Entfaltungspotenziale.³⁸⁹

Die gezielte Gestaltung einer entwicklungsförderlichen Schulkultur, könnte spezifischen Professionalisierungsproblemen begegnen.

Bastian/Helsper plädieren in ähnlicher Absicht für eine Sicherung der berufsbiographischen Weiterbildungsmöglichkeiten, also für einen Ausbau und die institutionelle Verankerung der dritten Lehrerbildungsphase. Dabei müsste es nach Ansicht der Autoren vor allem um die Stärkung von beruflichen Selbstbildungsprozessen gehen.

„Hier wäre an Phasen berufsbegleitender Postgraduiertenstudien an der Universität, an Weiterbildungshalbjahre mit Unterrichtsentlastung in regelmäßigen Abständen, an gegenseitige kollegiale Weiterbildung, vor allem aber auch an institutionalisierte Formen der kollegialen Fallarbeit, der Fallberatung und der Supervision zu denken, um vor allem das kasuistische und das selbstbezüglich-biographische Wissen weiter zu stärken.“³⁹⁰

Auch hier soll die Verankerung der Angebote in der jeweiligen Einzelschule erfolgen, denn nur hier könnte der spezifische Weiterbildungsbedarf ermittelt und ein entsprechendes Programm konzipiert werden.

Hericks macht darauf aufmerksam, dass insbesondere in der Berufseingangsphase die Lehrer intensiver begleitet werden und dass diese Begleitung als integraler Bestandteil von Schulentwicklungsprogrammen fest verankert sein müssten. Er hält eine Kombination aus kollegialer Fallberatung und bildungsgangdidaktischer Supervision für Erfolg versprechende Angebote zur Unterstützung individueller Professionalisierungsprozesse.³⁹¹

Der Diskurs um die Chancen und Bedingungen für eine Professionalisierung in und durch Schulentwicklung hält neben diesen Beispielen eine Fülle weiterer mehr oder weniger konkreter Vorschläge zur Reorganisation bestehender Strukturen bereit. Übergeordnetes Ziel einer offensiv gestalteten Schul- und Berufskultur ist immer die Abstützung und Förderung individualbiographischer Entwicklungsprozesse. Die Professionalisierung des Lehrpersonals wird also erst durch den organisatorischen Rahmen der schulkulturellen Verhältnisse möglich und wahrscheinlich gemacht. Leitbilder dieser

³⁸⁹ Helsper (2008), S. 129.

³⁹⁰ Bastian/Helsper (2000), S. 183.

³⁹¹ Vgl. Hericks (2006), S. 453-462.

Programme sind die der „lernenden Institution“ beziehungsweise der „lernenden Lehrer“.

7.3 Anforderungen an die Subjektkonstitution von Lehrern

In den vorangegangenen Reformvorschlägen tauchen zwei Ziele häufiger auf, bleiben aber in der Ausgestaltung relativ unkonkret: die Stärkung der selbstreflexiven Kompetenzen und die Weiterentwicklung der Persönlichkeit. Beides scheint als wichtiges Mittel beziehungsweise Ausgangspunkt für Professionalisierungsprozesse dargestellt zu werden und kann auch hier mit Blick auf die festgestellten Professionalisierungsprobleme als wichtiger Aspekt zur Stärkung angemessener beruflicher Bewältigungsmuster angesehen werden. Im Folgenden wird nun versucht, diese Anforderungen an die Subjektkonstitution im Lehrerberuf weiter zu konkretisieren und auf die generationsspezifische Handlungsproblematiken zu beziehen, so dass sich eine Art „Subjektanforderungskatalog“ ergibt. Zwangsläufig bleibt dies eine eher spekulative Erörterung, weil es sich dabei nicht um evaluierbare Programme handelt, sondern um hypothetische Strukturen der Subjektivität.

7.3.1 Multiperspektivität

Die innenorientierte, ästhetisch-expressive Grundhaltung beziehungsweise ihr defensives Pendant zur Kompensation von Kontingenzerfahrungen stellt ein grundlegendes Problem im Lehrerberuf dar. In vielfacher Hinsicht ist der Lehrer durch die Anforderungsstruktur seines Berufs dazu angehalten, von der eigenen Person, also persönlichen Wünschen, Vorlieben und den eigenen Wohlbefinden, abzusehen und bisweilen komplexe und paradoxe Ansprüche stellvertretend für die Schüler zu ertragen beziehungsweise erträglich zu machen. Subjektivierte und selbstbezügliche Denk- und Handlungsmuster stehen im Widerspruch zu den Handlungsstrukturen des Berufs.

Lehrer müssten in der Lage sein, diese auf sich selbst gerichtete Perspektive zu überwinden. Der Blick auf die eigene Person sollte, zumindest in beruflichen Zusammenhängen, möglichst distanziert, unvoreingenommen und affektiv neutral geschehen. Dies wäre eine Vorbedingung für die aus der Perspektive mehrere Professionalisierungstheorien so wichtige selbstreflexive Kompetenz.(vgl. Kap. 5.2).

Subjektivierte und selbstbezügliche Denk- und Handlungsmuster sollten also zurückgestuft werden. Dagegen ist eine multiperspektivische Sicht auf die eigene Arbeit wünschenswert, die die Innenperspektive zwar auch berücksichtigt, aber durch eine objektivierte Betrachtung ergänzt wird und zwar möglichst durch unterschiedliche, imaginierte oder reale, Beobachter. Diese Fähigkeit entspräche dem, was Busch als „dissoziative Kompetenz“³⁹² beziehungsweise Honneth als „Potential an innerer Dialogfähigkeit“³⁹³ beschreibt (vgl. Kap. 5.1).

Der multiperspektivische Blick auf die eigene Person könnte dem Lehrer die Verwickeltheit der eigenen Subjektivität in Anfangsschwierigkeiten und problembehaftete berufsbiographische Prozesse sichtbar machen und damit im günstigsten Fall einige der beschriebenen generationsspezifischen Probleme verhindern. So könnte die eigene habitualisierte Beschränktheit, die sich in der Beständigkeit vorberuflichen Wissens oder der Ausbildung von mentalen Eigenwelten zeigt (vgl. Kap. 4.3.3, 4.3.4), überwunden werden. Genauso könnte etwa das eigene Anerkennungsbedürfnis ins Bewusstsein gerückt werden. Insgesamt wäre eine multiperspektivische Beobachtung der eigenen Person ein hilfreiches Instrument zur Professionalisierung.

7.3.2 Trennung von Vorder- und Hinterbühne

Der amerikanische Soziologe Goffman unterscheidet in seiner Untersuchung über die Selbstdarstellung im Alltag zwischen Vorder- und Hinterbühne. Auf der Vorderbühne findet die Inszenierung eines Rollenträgers vor Publikum statt, etwa das Unterrichten vor der Klasse. Hier verhält sich der Akteur gemäß den Erwartungen, die an seine Rolle geknüpft sind und hat entsprechende Requisiten und Regieanweisungen dabei. Die Hinterbühne ist für das Publikum dagegen nicht einsehbar. Hier kann die Rolle vorbereitet und geprobt werden, für den Pädagogen ist dies etwa das Lehrerzimmer oder der heimische Schreibtisch.

„Die Hinterbühne kann definiert werden als der zu einer Vorstellung gehörige Ort, an dem der durch die Darstellung hervorgerufene Eindruck bewusst und selbstverständlich widerlegt wird. [...] Hier kann das, was eine Vorstellung hergibt, nämlich etwas außerhalb ihrer selbst Liegendes auszudrücken, erarbeitet werden; hier werden Illusionen und Eindrücke offen entwickelt. Hier können Bühnenrequisiten und Elemente der persönlichen Fassade in einer Art kompakter Zusammenballung ganzer Handlungsrepertoires und Charaktere aufbewahrt werden. [...] Hier kann sich der Darsteller entspannen; er kann die Maske fallen lassen, vom Textbuch abweichen und aus der Rolle fallen.“³⁹⁴

³⁹² Busch (2001), S. 285.

³⁹³ Honneth (2003), S. 160.

³⁹⁴ Goffmann (1973), S. 104-105.

Idealerweise werden die beiden Sphären voneinander getrennt, damit die Inszenierungsleistung der Vorderbühne zur vollen Geltung kommt und die Hinterbühne den nötigen Erholungsraum bietet.

Die aufgezeigte Mentalitätsstrukturen – Subjektivierung, Selbstbezüglichkeit, Anerkennungsbedürftigkeit – deuten alle darauf hin, dass die Trennung von Vorder- und Hinterbühne den Individuen zunehmend schwer fällt. Die Grenzen werden häufig unterlaufen und möglicherweise gar nicht mehr so deutlich wahrgenommen. Lehrer, die subjektiviert und selbstbezügliche Denk- und Handlungsmuster in den beruflichen Alltag einspeisen, bringen berufsfremde Elemente auf die Bühne. Dazu gehören etwa ausgeprägte Informalisierungstendenzen, die Thematisierung der eigenen Befindlichkeit, das Festhalten an subjektiven, deprofessionellen Wissensbeständen und weitere der diskutierten Phänomene. Die Inszenierungsleistung Unterricht wird dadurch gestört, denn das Publikum bekommt etwas präsentiert, was nicht auf diese Bühne gehört. Es ist eine Form der pädagogischen Entgrenzung, denn der erwartbare und normativ regulierte Handlungsrahmen wird von der Lehrkraft überschritten.

Im Sinne einer professionalisierungstauglichen Subjektkonstitution ist es für Lehrer eine höchst wünschenswerte Eigenschaft, wenn sie zwischen Vorder- und Hinterbühne zu trennen wissen und diese Trennung selbst auch wertschätzen. Auf diese Weise könnte sich die professionelle „Kompetenzdarstellungskompetenz“³⁹⁵ (vgl. Kap. 5.3.1) entfalten und die Mitspieler und das Publikum hätten einen verlässlichen Handlungspartner, so dass unnötige Friktionen vermieden würden. Zudem würden pädagogisch bedenkliche Einstellungen auf die Hinterbühne verbannt, wo dann nötige Hilfen zur Bewältigung bereitgestellt werden könnten. Das Bewusstsein über die Grenzen zwischen Vorder- und Hinterbühne und die Respektierung der Trennung dieser Sphären würde allen Beteiligten das Leben erleichtern.

7.3.3 Anerkennungsrituale

Es recht simples Mittel zur Linderung der Anerkennungsbedürftigkeit von Berufsanfängern dürfte in einer förderlichen Anerkennungskultur in der Schule liegen. Anerkennungsbedürftigkeit ergibt sich auch aus der empfundenen Resonanzlosigkeit des Berufsalltags. Im Referendariat ist dies strukturell verankert (vgl. Kap. 3.2.4), aber auch in der weiteren Berufseingangsphase ist das Bedürfnis nach Anerkennung groß. Hinzu

³⁹⁵ Pfadenhauer (1999), S. 278.

kommt die generationsspezifisch gelagerte erhöhte Anerkennungsbedürftigkeit. Daher wäre eine Schulkultur wünschenswert, in der Lehrer häufiger Rückmeldungen über ihre Arbeit insbesondere in Form sozialer Wertschätzung bekommen. Dies könnte sich in Form von Anerkennungsritualen vollziehen, die sowohl die Schüler wie auch die Lehrerschaft einbeziehen. Damit würden institutionalisierte Rahmenstrukturen geschaffen, die helfen, die prekäre Anerkennungsbedürftigkeit aufzufangen.

Gemeint ist die gezielte Gestaltung sogenannter scripts und frames. Diese Konzepte legen, in der Regel auf einer nicht bewussten Ebene, bestimmte Verhaltensweisen, Entscheidungshilfen und Handlungsoptionen fest, die je nach Handlungssituation aktiviert werden können. Dabei geht es aber nicht nur um ein implizites Hintergrundwissen, sondern um einen gezielten Auf- und Ausbau von Ritualen, Vereinbarungen und festen Abläufen. Ziehe bezeichnet dies als Setting:

„Die Regeln des Settings legen Gebote und Verbote fest, bergen in sich aber ebenso gemeinsame Normalitätsdefinitionen, Zielvereinbarungen und Sinnzuordnungen. Ein Setting hat also nicht nur eine ordnungstechnische Bedeutung, sondern darüber hinaus schützende, bedeutungsgenerierende und expressive Wirkungen.“³⁹⁶

Für Schüler soll der Lehrer zur Kompensation von Informalisierung und Unterstrukturierung als „Schützer des Settings“³⁹⁷ agieren, also ihnen die Last von allgemeiner Diffusität und Kontingenz nehmen. Die Ausführungen dieser Arbeit haben jedoch gezeigt, dass Lehrer bisweilen selbst von Mentalitätsdispositionen betroffen sind, die Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung und Akzeptanz institutioneller Settings verursachen. Subjektivierung, Selbstbezüglichkeit und Anerkennungsbedürftigkeit sind habitualisierte Denk- und Handlungsgewohnheiten, die objektiv gegebene Strukturen und Anforderungen gering schätzen. Insofern sind auch Lehrer selbst auf die schützende und stützende Funktion von Settings angewiesen. Insbesondere für die Anerkennungsbedürftigkeit könnten sinnstiftende Rituale eingeführt werden. Aber auch institutionelle Arrangements, die dabei helfen, die Subjektivierungstendenzen aufzubrechen und die Selbstbezüglichkeit zurückzustufen sind in diesem Sinne hilfreich. Damit diese Settings und Rituale jedoch überhaupt Wirkung entfalten können, korrespondieren sie mit einer vorauslaufenden Subjekteigenschaft: Akzeptanz von institutionellen Regeln und Sensibilität für Anerkennungsprozesse.

³⁹⁶ Ziehe (2005b), S. 213.

³⁹⁷ Ziehe (2005b), S. 213.

7.4 Zwischenfazit: Begrenzte Möglichkeiten zur Modifikation deprofessioneller Bewältigungsmuster

Die beschriebenen problematischen Bewältigungsmuster, die auf die Mentalitätsdispositionen der Subjektivierung, Selbstbezüglichkeit und Anerkennungsbedürftigkeit zurückzuführen sind, sind tief verwurzelte habitualisierte Denk- und Handlungsformen, die nicht ohne weiteres veränderbar sind. In der Regel sind sie den Betroffenen gar nicht einsehbar und können nur über aufwändige analytische Prozeduren in das Bewusstsein gerückt werden. Die Effekte darauf eingehender Modifikationsbemühungen sind dementsprechend kaum vorhersagbar. Es kann also kein einfaches Patentrezept zur Herstellung von Professionalität geben und die Bearbeitung bereits manifester deprofessioneller Bewältigungsmuster bleibt zwangsläufig ein schwieriges Unterfangen.

Einige der Reformvorschläge zur Lehrerbildung und zur Institution Schule könnten sich allerdings dennoch als brauchbare Maßnahmen erweisen. Insbesondere diejenigen Elemente, die auf eine Stärkung der selbstreflexiven Kompetenzen und eine Weiterentwicklung der Persönlichkeit abzielen und die institutionell fest verankert sind, scheinen eine Möglichkeit zu sein, generationsspezifischen Professionalisierungsdefiziten zu begegnen. Auf drei Ebenen könnte dies ansetzen: Zunächst als allgemeine Einflussnahme auf die Rahmenbedingungen des Berufs und die Gestaltung der Arbeitsbedingungen vor Ort um die kollektiv geteilten Belastungen zu mindern. Weiterhin sollte eine verbesserte Rekrutierung und Vorbereitung des Nachwuchses erfolgen. Und schließlich sind berufsbegleitende unterstützende Angebote insbesondere in der Berufseingangsphase wünschenswert. Eine gewisse Wirksamkeit dieser Mittel kann zwar plausibel angenommen werden, eine fundierte Evaluation ist aber derzeit nicht möglich. Ziel dieser Maßnahmen wäre ein hypothetischer Subjektanforderungskatalog, der die wesentlichen Anforderungen an die Subjektconstitution von Lehrern enthält. Dazu gehören etwa, wie hier beschrieben, die Entwicklung von Multiperspektivität, die Trennung von Vorder- und Hinterbühne und die Mitwirkung bei Anerkennungsritualen.

8 Resümee und Ausblick

8.1 Resümee

In der Einleitung wurde der Lehrerberuf mit einem recht bekannt gewordenen Zitat als unmöglicher Beruf bezeichnet. Pointiert kann man nach dem Abschluss dieser Untersuchung hinzufügen: ...und er ist noch unmöglicher geworden.

Die generationsspezifischen Bewältigungsmuster, so lässt sich das Fazit dieser Arbeit zugespitzt zusammenfassen, haben die Handlungsprobleme im Beruf erhöht. Die Professionalisierung im Lehrerberuf ist schwieriger geworden.

Insgesamt wurde differenziert und kritisch aufgezeigt, dass die Mentalitäts- und Habitusstrukturen junger Lehrer nachhaltig ihre beruflichen Entwicklungsprozesse beeinflussen können und sich bisweilen als Irritation pädagogischer Professionalität erweisen. Im Einzelnen wurde dies an den Subjektivierungstendenzen und ihrem Hemmungspotenzial für die berufliche Entwicklung, der Störung beruflicher Bewältigungsmuster durch selbstbezügliche Dispositionen und den Auswirkungen der Anerkennungsbedürftigkeit auf die Beziehung zu den Schülern gezeigt.

Der kulturelle Wandel, der sich in spezifischen Strukturen der Subjektconstitution niederschlägt, stellt sich mit dieser Perspektive als eine neue Herausforderung für Professionalisierungsprozesse im Lehrerberuf dar. Die Denk- und Handlungsmuster junger Lehrer weisen bisweilen problematische Dispositionen auf, die sich in beruflichen Zusammenhängen als deprofessionelle Tendenzen bemerkbar machen und berufsbiographische Entwicklungsprozesse irritieren.

Zur argumentativen Untermauerung dieser Hypothesen wurde zunächst aus der Perspektive verschiedener Professionalisierungstheorien ein normatives Anforderungsprofil an den Lehrerberuf entwickelt, das sicherlich nicht vollständig ist, aber inhaltlich zu den folgenden Erörterungen passt. So entstand eine Kontrastfolie, vor der sich die generationsspezifischen Handlungsprobleme deutlich abzeichnen. Mit rückblickendem Bezug

auf die festgestellten problematischen Bewältigungsmuster zeigen sich die Theorien aber auch bisweilen idealistisch-naiv. Sozialisationsbedingte „Schäden“, die mit in die Berufspraxis eingespeist werden und die die Professionalisierungsprozesse beeinträchtigen, kommen in ihrer Perspektive in der Regel nicht vor. Insofern überschätzen einige Theorien die Professionalisierungsfähigkeit der Lehrer, insbesondere die der jungen Generation.

Im Anschluss an diese *strukturbedingten* Professionalisierungsprobleme im Lehrerberuf wurden folgend typische Anfangsschwierigkeiten und damit zumeist *altersbedingte* Professionalisierungsprobleme aufgezeigt. Sie gaben einen ersten Eindruck über Friktionen im Berufsalltag jungen Lehrer und markierten für die folgenden Erörterungen, in welchen Bereichen es zu einer Verschärfung der Schwierigkeiten kommen kann und welche Problemlagen neu zu den bestehenden hinzutreten.

Anschließend wurden die *generationsspezifischen* Bewältigungsmuster junger Lehrer rekonstruiert, indem ausgewählte Aspekte der Subjektkonstitution herausgearbeitet, diese in Beziehung zu den strukturellen Anforderungen des Lehrerberufs gesetzt und für die Schulpraxis konkretisiert wurden. Verallgemeinernd lassen sich die Probleme, die aus den spezifischen Mentalitäts- und Habitusstrukturen erwachsen, so zusammenfassen:

Entwicklungsprobleme

Die Tendenz zur Subjektivierung des Denkens und Handelns stellt im Lehrerberuf ein massives Problem für Entwicklungsprozesse dar. Die Aufwertung des Subjektiven bei gleichzeitiger Abwertung der objektiven Einflussfaktoren lassen eine Vielzahl individualisierter beruflicher Sinnkonstruktionen entstehen. Sie sind weniger von den strukturellen Notwendigkeiten als von vorberuflich angelegten Gewissheiten, der Engführung des Relevanzkorridors durch Eigenwelten und durch den nachlassenden Bezug zu Institutionen geprägt. Insgesamt sind durch die habitualisierten Vermeidungs- und Selektionsstrategien berufsbedingte Transformationsprozesse des Habitus weniger mobilisierbar und krisenanfälliger geworden. Die Anknüpfungspotenziale für institutionelle Sozialisationsbemühungen, etwa durch die Lehrerbildung, sind geringer und zufälliger geworden. Berufsbiographische Entwicklungsverläufe sind damit weniger vorhersagbar und steuerbar, dagegen häufiger fragmentiert und vermittlungsresistent.

Selbstprobleme

In Form von individualästhetischer Expressivität und defensiven Vermeidungsstrategien zeigen sich selbstbezügliche Dispositionen im Lehrerberuf. Diese unter Kontingenzbelastung, Kränkungsängsten und vermindertem Selbstwerterleben ausgeformten beruflichen Handlungsmuster zeigen sich als Selbstinszenierung und als Selbstschutz in der Schulpraxis. Sie stehen in einem evidenten Widerspruch zum Anforderungsprofil des Lehrerberufs, denn als sozialer Beruf besteht seine vornehmlichste Leistung in der Zuwendung zu anderen Menschen. Die habitualisierte Egozentrik mit der Kultivierung von Selbstproblemen und der Orientierung am eigenen Wohlbefinden, führt zu Professionalisierungsproblemen, denn einige genuin pädagogische Tätigkeitsbereiche werden nicht adäquat bearbeitet.

Beziehungsprobleme

Zur Aufwertung des eigenen Selbstwerterlebens neigen junge Lehrer bisweilen dazu, die reziproken Anerkennungsprozesse zu den Schülern zu missbrauchen. Die generationsspezifische und berufsstrukturelle Intensivierung der Anerkennungsbedürftigkeit führt zu beruflichen Handlungsmustern, die unsensibel für professionelle Beziehungsverhältnisse sind. Diese Disposition zeigt sich als Anerkennungsvergessenheit und Schülerfreundschaft und zielt darauf ab, das Selbstwertgefühl zu stärken. Eine persönliche, affektiv aufgeladene Beziehungsebene wird so in den Schulalltag eingezogen und damit Bemühungen um eine für die Schüler sozialisationsförderliche Beziehungsstruktur konterkariert. Ein Kernelement der pädagogischen Tätigkeit, die Gestaltung der Beziehung zu den Schülern, wird mit einer deprofessionellen Komponente versehen.

In einer idealtypischen Überhöhung kann daraus ein neuer Lehrertypus entworfen werden: der *egozentrische Beziehungslehrer*. Seine beruflichen Handlungsmuster sind von dem Fokus auf die eigene Person und seine Beziehung zu den Schülern geprägt. Je nachdem, ob einzelne Dispositionen besonders dominant auftreten, sind auch weitere Unterkategorien diesen Typs denkbar.

Bei der Rekonstruktion der Mentalitätsstrukturen und den korrelierenden Bewältigungsmustern sowie der hier angedeuteten Formung eines Idealtyps handelt es sich, darauf sei abschließend nochmals hingewiesen, um Stilisierungen, die in dieser reinen Form in der Realität kaum vorzufinden sind. Dennoch sind diese Sinnstrukturen stets latent präsent und haben eine handlungspraktische Relevanz.

Mit Blick auf die eingangs referierten statistischen Daten zur Altersstruktur der Lehrerschaft und dem prognostizierten Einstellungsbedarf wird die Brisanz dieser Befunde deutlich. Es ist wahrscheinlich, dass die jungen Lehrer, und damit vermehrt der Typ des egozentrischen Beziehungslehrers, schon bald die Mehrheit in den Kollegien stellen und zunehmend auch Funktionsstellen besetzen werden. Ihre habituellen Dispositionen werden so zur dominanten Mentalitätsform und damit zu einem wesentlichen Faktor schulkultureller Entwicklungsprozesse.

8.2 Ausblick

Im Laufe der Arbeit an dieser Dissertation sind viele die Thematik erweiternde Forschungsfragen entstanden, die leider unbearbeitet bleiben mussten, um den Umfang und die inhaltliche Stringenz der Arbeit in einem sinnvollen Rahmen zu halten. An dieser Stelle können aber immerhin einige Anknüpfungspunkte für die weitere Forschung auf diesem Gebiet aufgezeigt werden.

Das wohl wichtigste Desiderat wäre eine empirische Überprüfung der Befunde. Dies ist aufgrund des Aufwands und erkenntnistheoretischer Probleme (vgl. Kap. 1.4.1) kaum möglich. Einzelne Aspekte könnten jedoch herausgegriffen und mit einer geeigneten Auswahl von Methoden der empirischen Sozialforschung verifiziert beziehungsweise falsifiziert werden. Zum Beispiel könnte überprüft werden, ob pädagogische Entgrenzungen (vgl. Kap. 6.3.1) tatsächlich häufiger bei jungen Lehrern vorkommen, indem Unterrichtsprotokolle interpretativ ausgewertet werden. Allerdings wäre auch hier, um Alters- von Generationseffekten unterscheiden zu können, eine langfristig angelegte Längsschnittstudie erforderlich. Es bleibt abzuwarten, ob die schmale Erkenntnislage in der empirischen Lehrerforschung, die sich mit Generationsdifferenzen beschäftigt, bald erweitert wird.

Auf jeden Fall wäre eine Replikation der untersuchungsleitenden Fragestellung, unabhängig vom methodischen Vorgehen, in einigen Jahren beziehungsweise Jahrzehnten interessant. Dann könnte rückblickend festgestellt werden, inwiefern sich die hier analysierten generationsspezifischen Besonderheiten als tragfähige Konzepte erweisen und Zusammenhänge mit dem „Zeitgeist“ könnten besser geklärt werden.

Naheliegend ist weiterhin eine Ausweitung der analysierten Mentalitätsdispositionen und ihrer Auswirkungen auf berufliche Bewältigungsmuster. Die drei Formen, die in dieser Arbeit ausführlich betrachtet wurden, sind letztlich willkürlich aus einer Vielzahl von Aspekten ausgewählt worden. Sie haben sich im Laufe der Untersuchung als die interessantesten, aussagekräftigsten und tragfähigsten Konzepte herauskristallisiert. Weitere Dispositionen wären aber sicherlich ebenso einer Untersuchung wert: etwa, um nur einige zu nennen, die Veränderung des kognitiven Wahrnehmungsstils, die zunehmende Leistungsorientierung oder die egotaktische Lebensführung.

Genauso könnte der Subjektanforderungskatalog aus dem letzten Kapitel ausgebaut und sogar zum Mittelpunkt einer eigenen Untersuchung gemacht werden. Die Erkenntnisse der strukturtheoretischen Lehrerprofessionsforschung könnten in diesem Sinne in subjekttheoretische Kategorien transformiert werden.

Weiterhin wäre zu überlegen, welche Interdependenzen sich zwischen den Mentalitätsformen der Lehrer und denen der Schüler ergeben. Auch die Schülergenerationen wandeln sich, vermutlich sogar schneller und intensiver als die der Lehrer. Den Einfluss der pädagogischen Arbeit mit „neuen Schülern“ auf die Lehrer zu untersuchen, wäre eine interessante Fortführung dieser Dissertation.

Schließlich könnten auch die innerschulischen Konfliktlinien, die sich entlang der Generationenunterschiede in der Lehrerschaft ergeben und ihr Einfluss auf die Schulkultur in den Fokus gerückt werden.

Insgesamt entfaltet sich ein weites Spektrum von anknüpfenden Forschungsfragen, die interessante Ergebnisse hervorbringen und die Lehrerforschung bereichern könnten.

Literaturverzeichnis

- Bastian, Johannes (1988): Widersprüche im Schulalltag. Zwei Vorbemerkungen und zwei Lehrergespräche zur Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit. In: Bastian, Johannes (Hg.): 1968-1988. Eine Pädagogen-Generation zieht Bilanz. Hamburg. S. 28-37.
- Bastian, Johannes/Helsper, Werner (2000): Professionalisierung im Lehrberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In: Bastian, Johannes u. a. (Hg.): Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen. S. 167-192.
- Bauer, Karl-Oswald (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrerarbeit. In: Bastian, Johannes u. a. (Hg.): Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen. S. 55-72.
- Bauer, Karl-Oswald (2005): Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. Weinheim.
- Bauer, Karl-Oswald/Kopka, Andreas/Brindt, Stefan (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim.
- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang/Lau, Christoph (2001): Theorie reflexiver Modernisierung. Fragstellungen, Hypothesen, Forschungsprogramme. In: Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (Hg.): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt a. M. S. 11-59.
- Blömeke, Sigrid (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid u. a. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Kempten. S. 59-91.
- Böhmman, Marc/Hoffmann, Kirsten (2002): Kursbuch Berufseinstieg. Basiswissen, Tipps und Trainingsbausteine für die ersten Jahre im Lehrberuf. Weinheim.
- Bois-Reymond, Manuela du u. a. (2001): Vorstellungen Jugendlicher über jung sein und erwachsen werden. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 4/2001. S. 371-392.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.

- Büchner, Peter (2002): Generation und Generationsverhältnis. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 5. durchgesehene Auflage. Opladen. S. 237-245.
- Bude, Heinz (1995): Das Altern einer Generation. Die Jahrgänge 1938-1948. Zweite Auflage. Frankfurt a. M.
- Busch, Hans-Joachim (2001): Subjektivität in der spätmodernen Gesellschaft. Konzeptuelle Schwierigkeiten und Möglichkeiten psychoanalytisch-sozialpsychologischer Zeitdiagnose. Weilerswist.
- Combe, Arno (1983): Alles Schöne kommt danach. Die jungen Pädagogen. Lebensentwürfe und Lebensgeschichten der Nachkriegsgenerationen. Eine sozialpsychologische Deutung. Hamburg.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (1996): Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. S. 9-48.
- Dewe, Bernd (1999): Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Reinhold, Gerd u. a. (Hg.): Pädagogik-Lexikon. München. S. 422-427.
- Ehrenberg, Alain (2004): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt a. M.
- Engelhardt, Michael von (1997): Arbeit und Beruf der Gymnasiallehrer. In: Liebau, Eckart/Mack, Wolfgang/Scheilke, Christoph (Hg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim. S. 219-250.
- Fend, Helmut (1988): Sozialer Wandel in Erziehungsbedingungen und Mentalitäten der Lehrerschaft von den 60er zu den 80er Jahren. In: Bastian, Johannes (Hg.): 1968-1988. Eine Pädagogen-Generation zieht Bilanz. Hamburg. S. 102-118.
- Flaake, Karin (1989): Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt a. M.
- Gecks, Lutz Carsten (1990): Sozialisationsphase Referendariat. Objektive Strukturbedingungen und ihr psychischer Preis. Frankfurt a. M.
- Gensicke, Dietmar (2006): Irritation pädagogischer Professionalität. Vermittlungshandeln im Erziehungssystem in Zeiten individualistischer Handlungsformen. Heidelberg.
- Gensicke, Thomas (2006): Zeitgeist und Wertorientierungen. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt a. M. S. 169-202.
- Gidion, Jürgen (1981): Lehrer – Anmerkungen zu einem „unmöglichen“ Beruf. In: Neue Sammlung 6/1981. S. 530-542.

- Girmes, Renate (2004): Organisation und Profession: Welches Organisationsformat fördert Professionalität in Bildungseinrichtungen? In: Böttcher, Wolfgang/Terhart, Ewald (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden. S. 103-119
- Girmes, Renate (2006): Lehrerprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (Hg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim. S. 14-29.
- Goffman, Erving (1973): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 2. Auflage. München.
- Hafeneger, Benno (2004): Jugendkulturelle Modernisierung. Subjektbezug in Lernen und Bildung. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Hafeneger, Benno (2005): Kulturelle Modernisierungen in der jungen Generation. In: Hafeneger, Benno (Hg.): Subjektdiagnosen. Subjekte, Modernisierung und Bildung. Schwalbach/Ts. S. 158-192.
- Hascher, Tina (2005): Pädagogische Standards in der Lehrerbildung. In: Pädagogik 9/2005. S. 35-38.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. S. 521-569.
- Helsper, Werner (2000): Wandel der Schulkultur. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1/2000. S. 35-60.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: Helsper, Werner u. a. (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden. S. 115-145.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.) (2004): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden.
- Helsper, Werner/Kolbe, Fritz-Ulrich (2002): Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 3/2002. S. 384-401.
- Helsper, Werner u. a. (1998): Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven. In: Keuffer, Josef u. a. (Hg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung. Weinheim. S. 29-75.

- Hensel, Horst (1993): Die Neuen Kinder und die Erosion der Alten Schule. Eine pädagogische Streitschrift. 2. Auflage. Bönen.
- Hericks, Uwe (2004): Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Trautmann, Matthias (Hg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden. S. 117-135.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden.
- Hericks, Uwe/Kunze, Ingrid (2002): Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/2002. S. 401-416.
- Herrmann, Ulrich (1999): Lehrer – professional, Experte, Autodidakt. Bemerkungen zu den strukturellen Möglichkeiten und Grenzen der „Professionalität“ und „Professionalisierbarkeit“ des Lehrers und seiner beruflichen Praxen. In: Apel, Hans Jürgen u. a. (Hg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn. S. 408-428.
- Herrmann, Ulrich/Hertramph, Herbert (2000): Der Berufsanfang des Lehrers – der Anfang von welchem Ende? In: Die Deutsche Schule 1/2000. S. 54-65.
- Herrmann, Ulrich/Hertramph, Herbert (2002): Reflektierte Berufserfahrung und subjektiver Qualifikationsbedarf. Eine Interview-Pilotstudie mit Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in Ulm. Fragstellungen – Vorgehensweise – Ergebnisse. In: Herrmann, Ulrich: Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim. S. 98-116.
- Herzog, Walter (2002): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist.
- Hoffmann, Kirsten/Böhmman, Marc/Kalb, Peter E. (2002): Hilfen für den Berufseinstieg. In: Pädagogik 2/2002. S. 6-8.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.
- Honneth, Axel (2003): Objektbeziehungstheorie und postmoderne Identität. Über das vermeintliche Veralten der Psychoanalyse. In: Honneth, Axel: Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität. Frankfurt a. M. S. 138-161.
- Honneth, Axel (2005): Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie. Frankfurt a. M.
- Ilien, Albert (2005): Lehrerverberuf. Grundprobleme pädagogischen Handelns. Wiesbaden.
- Jung, Johannes (2003): Passion oder Profession? Zum historischen und aktuellen Bild von Lehrerinnen und Lehrern. In: Sauter, Friedrich Christian u. a. (Hg.): Schul-

- wirklichkeit und Wissenschaft. Ausgewählte Kongressbeiträge von Didaktikern, Pädagogen, Psychologen. Hamburg. S. 41-59.
- Kaufmann, Jean-Claude (2005): Die Erfindung des Ich. Eine Theorie der Identität. Konstanz.
- Katzenbach, Dieter (2005): Zwischen Entlastung und Professionalisierung. Supervision mit ReferendarInnen für das Lehramt. In: Die Deutsche Schule 1/2005. S. 49-64.
- Kaube, Jürgen (2005): Wenn der Schüler aus der Rolle fällt. Eine Kontroverse über den Umgang mit Hausaufgabenverweigerern. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung 18/2005.
- Keupp, Heiner (2005): Die Reflexive Modernisierung von Identitätskonstruktionen: Wie heute Identität geschaffen wird. In: Hafener, Benno (Hg.): Subjektdiagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung. Schwalbach/Ts. S. 60-91.
- Keupp, Heiner u. a. (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Hamburg.
- Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2002): Habitus. Bielefeld.
- Kraul, Margret/Hoff, Walburga (2005): Professionalität, Generation und Geschlecht. Frauen und Männer im Schulamt an Gymnasien. In: Zeitschrift für Pädagogik 5/2005. S. 694-712.
- Krieger, Rainer (1999): Erziehungsvorstellungen im Wandel. Vier „Generationen“ von Lehramt-Studierenden im Vergleich. In: Die Deutsche Schule 1/1999. S. 85-92.
- Lenhard, Hartmut (2004): Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In: Blömeke, Sigrid u. a. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Kempten. S. 275-290.
- Lersch, Rainer (2006): Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (Hg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim. S. 164-181.
- Lipowsky, Frank (2003): Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn.
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (Hg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Weinheim. S. 47-70.
- Luhmann, Niklas (1993): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 3. Frankfurt a. M.

- Lundgreen, Peter (1999): Berufskonstruktionen und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: Apel, Hans Jürgen u. a. (Hg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn. S. 19-34.
- Mannheim, Karl (1970): Das Problem der Generationen. In: Mannheim, Karl: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. 2. Auflage. Neuwied. S. 509-565.
- Moll, Jeanne (2000): Postadoleszente Lehrer und adoleszente Schüler: eine konfliktträchtige Beziehungsgeschichte. In: Winterhager-Schmid, Luise (Hg.): Erfahrungen mit Generationendifferenz. Weinheim. S. 115-125.
- Müller-Fohrbrodt, Gisela/Cloetta, Bernhard/Dann, Hanns-Dietrich (1978): Der Praxischock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen. Stuttgart.
- Niedersächsische Staatskanzlei (1998): Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Niedersachsen (PVO-Lehr I). In: Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt 14/1998. S. 399-478.
- Niedersächsische Staatskanzlei (2001): Verordnung über die Ausbildung und die Zweiten Staatsprüfungen für Lehrämter (PVO-Lehr II). In: Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt 28/2001. S. 655-660.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2001): Durchführung der Verordnung über die Ausbildung und die Zweiten Staatsprüfungen für Lehrämter (PVO-Lehr II). In: Niedersächsisches Ministerialblatt 37/2001, S.809-815.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. S. 70-182.
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret u. a. (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn. S. 19-63.
- Pfadenhauer, Michaela (1999): Rollenkompetenz. Träger, Spieler und Professionelle als Akteure für die hermeneutische Wissenssoziologie. In: Hitzler, Ronald u. a. (Hg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz. S. 267-285.
- Rauin, Udo (2007): Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf. Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? In: Forschung Frankfurt 3/2007. S. 60-64.
- Reckwitz, Andreas (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist.
- Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist.

- Reh, Sabine (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/2004. S. 358-372.
- Reichert, Jo/Schröder, Norbert (1994): Erheben, Auswerten, Darstellen. Konturen einer hermeneutischen Wissenssoziologie. In: Schröder, Norbert (Hg.): Interpretative Sozialforschung. Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen. S. 56-84.
- Reintjes, Christian (2006): Wie beurteilen die Ausbilder der zweiten Phase die pädagogischen Kenntnisse der Absolventen der ersten Phase? Eine empirische Studie mit Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (Hg.) (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim. S. 182-198.
- Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf (2000): Jugend im 20. Jahrhundert. In: Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf (Hg.): Jugend im 20. Jahrhundert. Neuwied. S. 7-30.
- Schaarschmidt, Uwe (Hg.) (2004): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 2. Auflage. Weinheim.
- Scherr, Albert (2002): Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe. In: Hafener, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts. S. 26-44.
- Schimank, Uwe (2000): Soziologische Gegenwartsdiagnosen – Zur Einführung. In: Schimank, Uwe/Volkman, Ute (Hg.): Soziologische Gegenwartsdiagnosen I. Eine Bestandsaufnahme. Opladen. S. 9-22.
- Schmitz, Reiner (1985): Zum Verhältnis der Generationen im Lehrerkollegium. Zwischen Distanz und Toleranz, Konfrontation und Kooperation. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 9/1985. S. 394-397.
- Schubarth, Wilfried u. a. (2006): Die Potsdamer LehramtskandidatInnen-Studie – ein Beispiel für Evaluation in der Lehrerbildung. In: Schubarth, Wilfried/Pohlenz, Philipp (Hg.): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat. Potsdam. S. 13-175.
- Schultz, Tanjev (2007): Faul? Von wegen! In: Süddeutsche Zeitung 131/2007. S. 16.
- Schulze, Gerhard (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a. M.
- Schwemmer, Oswald (1987): Handlung und Struktur. Zur Wissenschaftstheorie der Kulturwissenschaften. Frankfurt a. M.
- Schwingel, Markus (1995): Bourdieu zur Einführung. Hamburg.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2003): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2002-2015. Bonn.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. In: http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf, 22.04.2008.
- Statistisches Bundesamt (2006): Fachserie 11: Kultur und Bildung. Reihe 1: Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2005/06. In: <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/sfghome.csp>, 22.04.2008.
- Taylor, Charles (1993): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt a. M.
- Terhart, Ewald (1990): Theorie und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers: 1970-1990. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3/1990. S. 235-254.
- Terhart, Ewald (1992): Lehrerberuf und Professionalität. In: Dewe, Bernd u. a. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen. S. 103-131.
- Terhart, Ewald (1996a): Neuere empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf. Befunde und Konsequenzen. In: Böttcher, Wolfgang (Hg.): Die Bildungsarbeiter. Situation, Selbstbild, Fremdbild. Weinheim. S. 171-201.
- Terhart, Ewald (1996b): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. S. 448-471.
- Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim.
- Terhart, Ewald (2001): Lehrerprofessionalität. Ein Literaturbericht. In: Terhart, Ewald: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim. S. 40-89.
- Terhart, Ewald (2004): Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, Sigrid u. a. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Kempten. S. 37-59.
- Terhart, Ewald (2006): Was wissen wir über gute Lehrer? In: Pädagogik 5/2006. S. 42-47.
- Terhart, Ewald u. a. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a. M.
- Twardella, Johannes (2004): Rollenförmig oder als „ganze Person“? Ein Beitrag zur Diskussion über Professionalisierungstheorie und die Struktur pädagogischen Handelns. In Pädagogische Korrespondenz 2/2004. S. 65-74.

- Ulich, Klaus (1996): Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen. Beziehungskonflikte. Zufriedenheit. Weinheim.
- Ulich, Klaus (1998): Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. In: Die Deutsche Schule 1/1998. S. 64-78.
- Volkman, Vera (2008): Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport. Wiesbaden.
- Werner-Bentke, Frank (2006): Sichtweisen von ReferendarInnen auf ihre Lehrerausbildung. Ergebnisse einer qualitativen und quantitativen Erhebung. In: http://www.zsb.uni-halle.de/publikationen/236687_236696/, 22.04.2008.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen.
- Wernet, Andreas (2004): Pädagogische Professionalität „außer Dienst“. Eine Replik auf Twardella. In: Pädagogische Korrespondenz 2/2004. S. 75-86.
- Wimmer, Michael (1998): Fremdheit zwischen den Generationen. Generative Differenz, Generationsdifferenz, Kulturdifferenz. In: Ecarius, Jutta (Hg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. Opladen. S. 81-113.
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (2002): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen. Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen. In: http://www.uni-hannover.de/bama-lehr/download/wiko_empfehlung.pdf, 24.04.2008.
- Ziehe, Thomas (1991): Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen. München.
- Ziehe, Thomas (1994): Jugend, Alltagskultur und Fremdheiten. Zur Reform der Lernkultur. In: Negt, Oskar (Hg.) (1994): Die zweite Gesellschaftsreform. 27 Plädoyers. Göttingen. S. 258-265.
- Ziehe, Thomas (2005a): „Post-Enttraditionalisierung“. Beobachtungen zu einer veränderten Stimmungslage heutiger Jugendlicher. In: Kursiv. Journal für Politische Bildung 4/2005. S. 64-75.
- Ziehe, Thomas (2005b): Schulische Lernkultur und zeittypische Mentalitätsrisiken. In: Hafener, Benno (Hg.): Subjektdiagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung. Schwalbach/Ts. S. 193-222.
- Zinnecker, Jürgen (2002): Das Deutungsmuster Jugendgeneration. Fragen an Karl Mannheim. In: Merckens, Hans/Zinnecker, Jürgen (Hg.): Jahrbuch Jugendforschung 2/2002. Opladen. S. 61-98.

Ich versichere, dass ich die Dissertation selbständig verfasst und die benutzten Hilfsmittel vollständig angegeben habe. Die Dissertation ist nicht bereits als Prüfungsarbeit verwendet worden.

Hannover, 01.09.2008